

Kreieren - Kollaborieren - Komponieren: Empirische und didaktische Perspektiven auf das gemeinsame Komponieren im Musikunterricht

Theisohn, Elisabeth

Veröffentlichungsversion / Published Version

Dissertation / phd thesis

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
transcript Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Theisohn, E. (2022). *Kreieren - Kollaborieren - Komponieren: Empirische und didaktische Perspektiven auf das gemeinsame Komponieren im Musikunterricht*. (Pädagogik). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839463819>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Elisabeth Theisohn

KREIEREN KOLLABORIEREN KOMPONIEREN

Empirische und didaktische Perspektiven
auf das gemeinsame Komponieren
im Musikunterricht

[transcript] Pädagogik

Elisabeth Theisohn
Kreieren – Kollaborieren – Komponieren

Editorial

Bildung und Erziehung sind – trotz wechselnder Problemlagen – ein konstantes Thema in Wissenschaft und Öffentlichkeit. Die Erziehungswissenschaft erweist sich in dieser Situation zugleich als Adressat, Stimulanz und Sensorium verschiedenster Debatten, die ins Zentrum sozialwissenschaftlicher und gesellschaftspolitischer Fragen zielen. Die Reihe Pädagogik stellt einen editorischen Ort zur Verfügung, an dem innovative Perspektiven auf aktuelle Fragen zu Bildung und Erziehung verhandelt werden.

Elisabeth Theisohn, geb. 1978, lehrt und forscht an der Hochschule für Musik Freiburg im Fachbereich Lehramt Musik. Nach dem Studium der Musikpädagogik, Germanistik, Rhythmik sowie der Elementaren Musikpädagogik war sie langjährig u.a. als Gymnasiallehrerin, Lehrbeauftragte für EMP und Rhythmik, Dozentin im sozialpädagogischen Fachschulbereich sowie als Musikvermittlerin tätig. Ihre Entwicklungs- und Forschungsschwerpunkte sind u.a. Prozesse des Musizierens und Komponierens, rekonstruktive Unterrichtsforschung, Design-Based Research, professionsorientierte Lehrer*innenbildung sowie hybride Lernräume in der Hochschuldidaktik.

Elisabeth Theisohn

Kreieren – Kollaborieren – Komponieren

Empirische und didaktische Perspektiven
auf das gemeinsame Komponieren im Musikunterricht

[transcript]

Für Johann, Gustav, Helene und Björn

Die vorliegende Arbeit wurde im Wintersemester 21/22 an der Hochschule für Musik Freiburg als Dissertation unter dem Titel »Wege ins gemeinsame Komponieren im Musikunterricht aus praxeologischer Perspektive. Eine dokumentarische Entwicklungsstudie zu kreativen Handlungs- und Lernprozessen sowie deren Didaktisierung in der gymnasialen Sekundarstufe I« angenommen. Für die Drucklegung wurde sie geringfügig modifiziert.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 Lizenz (BY-SA). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell, sofern der neu entstandene Text unter derselben Lizenz wie das Original verbreitet wird. (Lizenz-Text: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>)

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2023 im transcript Verlag, Bielefeld

© Elisabeth Theisohn

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

Print-ISBN 978-3-8376-6381-5

PDF-ISBN 978-3-8394-6381-9

<https://doi.org/10.14361/9783839463819>

Buchreihen-ISSN: 2703-1047

Buchreihen-eISSN: 2703-1055

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: <https://www.transcript-verlag.de>

Unsere aktuelle Vorschau finden Sie unter www.transcript-verlag.de/vorschau-download

Danksagung

Von sehr vielen Menschen habe ich während der Entstehung dieser Arbeit inhaltliche, methodische, organisatorische, aber vor allem auch ideelle und emotionale Unterstützung erhalten. Ihnen allen gilt mein aufrichtiger Dank.

Zuallererst bedanke ich mich bei Prof. Dr. Thade Buchborn, der die Entwicklung meiner Studie von Anfang an intensiv gefördert und geprägt hat. Nicht nur seiner fachlichen Expertise und Präzision, sondern vor allem auch seiner engagierten Bereitschaft, sich mit mir immer aufs Neue in intensive Diskussionen zu begeben, ist es zu verdanken, dass diese Arbeit in dieser Form vorliegt. Prof. Dr. Georg Brunner danke ich für seine äußerst wertschätzenden und konstruktiven Impulse, die immer den Blick auf noch unbeleuchtete Felder geworfen haben. Prof. Dr. Bettina Fritzsche stand mir immer als eine kompetente, wohlwollende Ratgeberin zu allen forschungsmethodischen Fragen zur Seite, die vor allem Mut machte, empirische Forschung innovativ zu denken. Wertvolle Impulse habe ich zudem Prof. Dr. Barbara Asbrand zu verdanken. Ihr beeindruckender analytischer wie umfassender Blick auf Unterricht waren eine besondere Hilfe, in den Tiefen der Interpretationen nicht verloren zu gehen.

Besonders die rekonstruktive Forschung lebt von den Diskussionen in Forschungswerkstätten, weshalb ich an dieser Stelle all denjenigen einen ganz besonderen Dank aussprechen will, die sich im Freiburger Doktorandenkolloquium der Hochschule für Musik und der Pädagogischen Hochschule, im Forschungsverbund ModusM sowie in der Forschungswerkstatt von Prof. Dr. Barbara Asbrand mit meinen Vorlagen und Ergebnissen beschäftigt und diese mit mir diskutiert haben. Diese Impulse waren mir Denkanstoß und Bestärkung gleichermaßen. Insbesondere meinen Kommiliton:innen Anna Immerz, Charlotte Lietzmann, Eva-Maria Tralle, Johannes Treß und Jonas Völker danke ich für zahlreiche erkenntnisreiche, intensive und vor allem lustige Gespräche.

Ohne das Engagement von Schüler:innen, Lehrenden und Schulleitenden wäre diese Studie nicht möglich gewesen, weshalb sie an dieser Stelle unbedingt bedacht werden sollen. Allen voran sei Janine Dömeland mein tiefer Dank ausgesprochen, für Engagement, Klugheit und Unterstützung in jeglicher Form und in allen Lebenslagen. Sarah Winkler ist es zu verdanken, dass meine Ideen eine solch einprägsame visualisierte Form gefunden haben, wobei die vielen Gespräche über die passende grafische Gestaltung meiner Gedanken nicht wenig zur inhaltlichen Klärung beigetragen hat. Hannah Juval Lessing sei für ihre kostbare Hilfe bei der mitunter mühsamen Herstellung der Transkripte ebenfalls mit Dank bedacht.

Obwohl in den letzten 5 Jahren viel zu wenig Zeit für sie blieb, haben mich meine Freundinnen und Freunde mit einer unerschöpflichen Ausdauer liebevoll und aufmerksam begleitet. Ich bin mir sicher, sie alle wissen, was mir dies bedeutet.

Auch konnte ich mir der bedingungslosen Unterstützung meines Bruders Philipp und meiner Eltern immer gewiss sein. Ich kann ihnen nicht genug dafür danken, dass sie mich stets bestärkt haben, meine Interessen und Ziele mit Selbstvertrauen und Zuversicht zu verfolgen.

Dafür, dass sie sich oftmals verträsten ließen und mich in immer den richtigen Momenten mit festen Umarmungen, lustigen Erzählungen und klebrigen Küssen auf das Wesentliche hinwiesen, gehört meinen Kindern Helene, Gustav und Johann der wohl größte Dank. Ich hoffe, sie werden einmal mit gnädigem Blick auf diese Zeit zurückblicken.

Von ganzem Herzen danke ich meinem Mann Björn. Auch dafür, dass er im Familienschungel immer wieder Freiräume für mich geschaffen hat. Aber vor allem dafür, dass er mich in den letzten fünf Jahren mit unendlicher Gelassenheit, inspirierenden Gesprächen und Liebe begleitet hat.

Freiburg im Breisgau im Oktober 2022, Elisabeth Theisoeh

An welche Leserschaft sich dieses Buch richtet

Mit diesem Buch wird der Versuch unternommen, das Interesse an empirischen und didaktischen Einblicken in das gemeinsame Komponieren für unterschiedliche Leserschaften zu wecken. Die Ausführungen sollen nicht nur Wissenschaftler:innen zur Erkenntnis dienen, sondern auch Lehrenden mit engem Bezug zur Schulpraxis. Aus diesem Grund werden die fachdidaktischen Entscheidungsprozesse nicht gekürzt dargestellt, sondern so, dass ihre Genese nachvollziehbar bleibt. Zudem finden sich sehr viele, detailliert beschriebene Interaktionsbeschreibungen der Unterrichtssituationen, die bewusst nicht zugunsten einer womöglich griffigeren Ergebnisdarstellung gekürzt wurden. Sie könnten in dieser Form nämlich nicht nur Lehrenden ermöglichen, die Interaktionen mit der erlebten Schulpraxis in Beziehung zu setzen, sondern auch Forscher:innen Einblicke in ein rekonstruktives Forschungsvorgehen gewähren, das in der Forschungsliteratur allzu oft als Blackbox erscheint.

Der Komplexität wird durch zahlreiche grafische Elemente, Kurzzusammenfassungen und visuell hervorgehobene Verweise begegnet. Die Lektüre wird sich nicht nur dadurch hoffentlich für möglichst viele Lesende als Gewinn erweisen.

Inhalt

Einleitung	13
-------------------------	----

Ausgangspunkte: Komponieren im Musikunterricht

1	Musikpädagogische Blicklichter auf das Komponieren	17
1.1	Musikpädagogische Erwartungen an das schulische Komponieren	18
1.1.1	Experimentelles Gestalten im Kontext zeitgenössischer Musik	19
1.1.2	Ästhetische Erfahrung und Komponieren	22
1.1.3	Kreatives musikbezogenes Handeln und Komponieren.....	24
1.2	Empirische Forschung zu Kompositionsprozessen	27
1.2.1	Forschungsfokus: Entwicklung kindlicher Kreativität.....	28
1.2.2	Forschungsfokus: Phasen und Verläufe.....	30
1.2.3	Forschungsfokus: Lernen und Lehren	35
1.2.4	Forschungsfokus: Interaktionalität.....	40
1.2.4.1	Geteiltes Verstehen	40
1.2.4.2	Musikalisches Material und implizites Wissen	43
1.2.4.3	Kooperation und Kollaboration.....	45
1.2.4.4	Dinge.....	46
1.3	Zusammenfassung	47
2	Perspektiven der praxeologischen Unterrichtsforschung	49
2.1	Geteiltes Verstehen in unterrichtlicher Praxis	50
2.2	Kooperationen in unterrichtlicher Praxis.....	54
2.3	Dinge in unterrichtlicher Praxis	58
2.4	Zusammenfassung	60
3	Entwicklung der Fragestellung	63

Methodologische und methodische Grundlegung

4	Unterrichtliche Kompositionsprozesse aus praxeologischer Perspektive.....	67
4.1	Grundmerkmale sozialer / musikbezogener / unterrichtlicher Praxen	68
4.1.1	Implizite Logik.....	68
4.1.2	Körperlichkeit und Materialität	70
4.1.3	Routine und Kontingenz	75
4.2	Fachliches Lernen und Lehren aus praxeologischer Perspektive	78
4.2.1	Lernen	78
4.2.2	Didaktisches Handeln	80
4.2.3	Blick auf einen transformatorischen Bildungsbegriff.....	84
4.3	Zusammenfassende Konzeptualisierung des Forschungsgegenstandes	86
5	Grundlagentheoretische Verortung.....	91
5.1	Das erkenntnistheoretische Fundament: Die Praxeologische Wissenssoziologie	91
5.1.1	Kommunikatives und konjunktives Wissen.....	92
5.1.2	Der konjunktive Erfahrungsraum: Orientierungsrahmen, -schemata und -muster	93
5.2	Die dokumentarische Unterrichtsforschung	95
5.2.1	Konjunktive Erfahrungsräume im Unterricht	95
5.2.2	Lernen im Zwischenraum von Verstehen und Interpretieren	98
5.3	Die dokumentarische Entwicklungsforschung in der Musikdidaktik	100
5.3.1	Zielsetzung entwickelnder Forschung: die Verschränkung von Beforschung und Entwicklung unterrichtlicher Praxis	101
5.3.2	Konstitutive Merkmale einer dokumentarischen Entwicklungsforschung	105
6	Methodisches Vorgehen.....	109
6.1	Sample und Erhebungskontext	110
6.1.1	Auswahl der Lerngruppen und Feldzugang	110
6.1.2	Die didaktische Anlage des Unterrichtsdesigns.....	113
6.1.3	Die Erhebung mittels videografischer Verfahren	120
6.2	Auswertung	121
6.2.1	Sichtstrukturen ermitteln	122
6.2.2	Tiefenstrukturen offenlegen: Rekonstruktion der Interaktionsorganisation	125
6.2.2.1	Transkription musikbezogener Interaktion	126
6.2.2.2	Fotogrammanalyse	126
6.2.2.3	Die formulierende Interpretation des Interaktionsverlaufs	128
6.2.2.4	Die reflektierende Interpretation der Interaktionsorganisation	130
6.2.2.5	Typologische Verdichtung	132
6.2.2.6	Ergebnisdarstellung	133
6.2.3	Zusammenhangsstrukturen erkennen – in Gelegenheitsstrukturen überführen	135
6.2.3.1	Entwicklung des Feldes: Identifikation von Gelingensmomenten der Handlungspraxis und Spezifizierung von Lerngegenständen.....	135
6.2.3.2	Reflexion und Modifikation von Leit- und Umsetzungsprinzipien.....	138
6.2.3.3	Design-Prinzipien abstrahieren – Gelegenheitsstrukturen ermitteln.....	142

Empirische Ergebnisse

7	Schüler:innenpraxen gemeinsamen Komponierens	143
7.1	Dokumentarische Interpretation des didaktischen Settings und der Aufgabenstellung	145
7.2	Umgang mit den kompositorischen Vorgehensweisen.....	147
7.2.1	Primat der Gestaltung von Struktur und Form	147
7.2.2	Konkurrierende Vorgehensweisen: Gestaltung von Struktur, Form, Klang, Wirkung, Spielweise und außermusikalischem Programm	151
7.2.3	Integration unterschiedlicher kompositorischer Vorgehensweisen	160
7.2.4	Resümee	164
7.3	Umgang mit musikalischen Referenzen	165
7.3.1	Versatzstücke als Vorlage	165
7.3.2	Versatzstücke als Spielimpulse	169
7.3.3	Referenzen und Versatzstücke als Wissens- und Materialpool	178
7.3.4	Resümee	184
7.4	Merkmale des gemeinsamen musikalischen Spiels	185
7.4.1	Kommunikativ gesteuertes musikalisches Spiel.....	185
7.4.2	Aktionistische Praxen	190
	Beispiel 1: Aktionistische Praxis führt zu Distanzierung.....	190
	Beispiel 2: Aktionistische Praxis führt zu übergreifender Kollektivität.....	194
7.4.3	Selbstläufiges koordiniertes musikalisches Spiel	198
7.4.4	Resümee	202
7.5	Umgang mit dem Artefakt Stuhl	203
7.5.1	Das Artefakt als Teil der Aufgabenerledigung	204
7.5.2	Körper- und Artefakthaltungen als Suchprozesse habituellem Übereinstimmung... ..	207
7.5.3	„Zirkulierende Bezugnahmen“ des Artefakts als ästhetische Erkenntnis.....	210
7.5.4	Resümee	216
7.6	Umgang mit kompositorischen Entscheidungen	217
7.6.1	Ritualisierte Entscheidung in Pragmatismus.....	218
7.6.2	Verhinderte Entscheidung in Divergenz	220
7.6.3	Erspielte Entscheidung	226
7.6.4	Kollaborativ verhandelte Entscheidung	233
7.6.5	Resümee	240
8	Typologische Verdichtung	243
8.1	Drei Modi des gemeinsamen Komponierens	243
8.1.1	Modus des Pragmatismus.....	245
8.1.2	Modus der Behauptung	246
8.1.3	Modus des kollaborativen Komponierens	249
8.2	Systematische Gegenüberstellung der Modi des gemeinsamen Komponierens	254
8.3	Diskussion der rekonstruktiven Ergebnisse	258

9	Ergebnisse der fachdidaktischen Entwicklung.....	263
9.1	Die ‚Ent-Wicklung‘ von Feld und Design	265
9.1.1	Von den theoretischen Setzungen zur Fokussierung kompositorischer Entscheidungen – von Zyklus I zu II	266
9.1.2	Von der Fokussierung kompositorischer Entscheidungen zu den kompositorischen Handlungspraxen – von Zyklus II zu III	270
9.1.3	Von den kompositorischen Handlungspraxen zur fachlichen Auseinandersetzung – von Zyklus III zu IV.....	281
9.2	Agilität, Norm- und Kontingenzsensibilität in kompositionspädagogischem Handeln und Gestalten.....	291
9.3	Engführung von Entwicklung und Rekonstruktion: die Ermittlung von Gelegenheitsstrukturen	295
9.4	Resümee.....	299

Schlussbetrachtung

10	Resümee	305
10.1	Diskussion	305
10.1.1	Kreativität als zentrale Dimension der Kompositionspädagogik	306
10.1.2	Musikbezogene Lernprozesse beim gemeinsamen Komponieren im Lichte transformatorischer musikalischer Bildungsprozesse	312
10.1.3	Kompositionspädagogisches Handeln und Gestalten im Musikunterricht	315
10.2	Rückblick: Methodenkritik	319
10.2.1	Die dokumentarische Interpretation von Schüler:innenpraxen im Musikunterricht..	320
10.2.2	Die dokumentarische Entwicklungsforschung in der Musikdidaktik	321
10.3	Ausblick	323
10.3.1	Rekonstruktive Musikunterrichtsforschung	323
10.3.2	Potenziale videobasierter Fallarbeit in der Lehrer:innenbildung	325
10.3.3	Implikationen für die Schulpraxis.....	327
10.4	Gesamtschau: Zusammenfassung der Studie	329

Anhang

Abbildungsverzeichnis.....	331
Tabellenverzeichnis	331
Transkriptionsrichtlinien	332
Überblick über die Daten.....	332
Lehrenden-Impulskarten aus Zyklus III.....	336
Die Hüllkurve aus Zyklus III.....	338
Literaturverzeichnis	339

Einleitung

Würden Sie denn den Prozess des Komponierens als „mysteriös“ bezeichnen oder kann man diesen erklären? [...]

Ich erzähle Ihnen zur Erklärung einen Witz: Zwei Rabbiner sitzen vor ihrer Thora und studieren. Der eine stöhnt: „Ich versteh es nicht. Ich versteh es nicht.“ [...] Da sagt der andere: „Ach das. Ja das kann man doch ganz leicht erklären.“ – „Ja, erklären kann ich es auch, aber ich versteh es nicht.“

(Kopiez und Roedehorst-Oehus 2010, S. 14; die Autor:innen im Gespräch mit Johannes Schöllhorn)

Was Johannes Schöllhorn mit dem Gespräch der beiden Rabbiner hier entwirft, ist das Bild des Komponierens als einem vielfach diskutierten, doch letztlich ungreifbaren Akt. Wie über die Inhalte der Thora wohl gesprochen werden kann, wobei der Eindruck entstehen möge, man könne diese fassen, bleiben diese für den Rabbi letztlich ebenso unergründlich wie der Prozess des Komponierens für die Komponist:innen.

Dem Komponieren haftet seit jeher etwas Undurchsichtiges und Ungreifbares an. Bis weit ins 20. Jahrhundert wird es als Schaffensprozess angesehen, in dem musikalisch Ungehörtes und Herausragendes durch Eingebung entsteht. Was einen handwerklich ordentlichen Tonsatz von einer gelungenen Komposition unterscheidet, liegt – mysteriös – in der Genialität der Künstler:innen begründet. Wenngleich das Komponieren heute nicht mehr in Zusammenhang mit göttlicher Eingabe oder mysteriöser Genialität gedacht, sondern als erlernbarer Umgang mit Musik verstanden wird (vgl. Schlothfeldt 2018a), bleibt es als musikbezogenes Handeln uneindeutig, schwer bestimmbar und äußerst vielgestaltig (vgl. Zembylas und Niederauer 2016). Komponieren begegnet uns somit durchaus als paradoxes Phänomen: Grundsätzlich ist es jedem und jeder zugänglich, gleichzeitig aber nicht zugänglich zu machen. Dieses Paradox bleibt insbesondere für die Musikpädagogik nicht ohne Folgen – denn wie kann etwas, was letztlich nicht verstanden werden kann, vermittelt oder erlernt werden?

Die Ungreifbarkeit des Komponierens spiegelt sich im musikpädagogischen Diskurs u. a. darin wider, dass sich unterschiedlichste Auslegungen dessen finden lassen, was Komponieren ist oder zu sein hat (vgl. Schlothfeldt 2018a, S. 328). So geht es bspw. für Orgass in erster Linie darum, „etwas Neues zu schaffen, einen als sinnvoll empfunde-

nen Zusammenhang von Klängen, Tönen, Geräuschen und/oder Stille, der meistens auch ein Anfang und ein Ende hat“ (Orgass in Schlothfeldt und Vandré 2019, S. 25), während Handschick das Komponieren als historisch gebundenes Tun betrachtet: „Ich beziehe mich auf einen Materialstand in einer historischen Situation und probiere dann gestalterisch tätig zu werden, indem ich etwas baue, das den Implikationen und Regularien dieses Materials entspricht“ (Handschick in Schlothfeldt und Vandré 2019, S. 27). Eine Begriffsbestimmung wird oftmals auch in Abgrenzung zum Begriff des Improvisierens versucht, so zählen Lothwesen und Lehmann beide zu den „kreativen (generativen) Tätigkeiten in der Musik [...] [wobei] [e]ntscheidend für die Improvisation [...] die soziale Interaktion der Musiker [ist], während für Komponisten individuelle und oft verschlungene Problemlösungsprozesse charakteristisch sind“ (Lothwesen und Lehmann 2018, S. 341). Die unterschiedlichen Begriffsverständnisse führen u. a. dazu, dass zur Klärung der Sache in der musikpädagogischen Praxis alternative Begriffe zurate gezogen werden, die anstelle zu dem des Komponierens gebraucht und parallel im Diskurs geführt werden. Hierzu zählen u. a. das Musik Erfinden, das Produzieren oder auch die Gestaltungsarbeit (vgl. auch Schlothfeldt 2018a, S. 328). Die Begriffe fokussieren zwar bestimmte Aspekte des Komponierens und grenzen sich dadurch von anderen Verständnissen ab, konnten aber bislang wenig zur Klärung der begrifflichen Unschärfen beitragen.

So unterschiedlich die Lesarten des Kompositionsbegriffes sind, so einhellig ist die Meinung der Musikdidaktik darüber, dass das Komponieren im Musikunterricht in besonderem Maße „zur nachhaltigen Entwicklung musikalischer Fähigkeiten und zur Anregung musikalisch ästhetischer Bildungsprozesse“ (Jank et al. 2017, S. 67) beiträgt. Dies spiegelt sich auch in der Äußerung von Orgass, der „das Komponieren im Klassenverband für einen Königsweg des Musikunterrichts“ (Orgass in Schlothfeldt und Vandré 2019, S. 48) hält. In Entsprechung verankern mittlerweile auch die Curricula der Länder das Komponieren fest als Kompetenz in ihren gestaltungsorientierten Kompetenzbereichen. Tieferf hrende Recherchen der Curricula legen wiederum offen, dass zum einen auch hier sehr viele unterschiedliche, aber synonym verwendete Begriffe kursieren, zum anderen eine genauere Definition dessen, was unter dem Komponieren, Musik Erfinden, Entwerfen, der Gestaltungsarbeit etc. zu verstehen sei, weitgehend ausbleibt (vgl. Sachsse 2019).

Wenn sich die Vorstellungen dessen, was Komponieren ist und sein soll, derart stark unterscheiden bzw. unbestimmt bleiben, gleichzeitig aber das besondere Potenzial des Komponierens musikdidaktisch und curricular hervorgehoben und als Forderung an den Musikunterricht herangetragen wird, was geschieht mit dieser Unwucht dann in der Praxis des Musikunterrichts?

Der Blick auf die schulische Praxis offenbart, dass man dort der besonderen Stellung des Komponierens eher zögerlich entgegentritt und „die Chancen kompositions-pädagogischer Ansätze im Musikunterricht nur selten genutzt werden“ (Schlothfeldt 2011, S. 177; vgl. auch Schlothfeldt und Vandré 2019, 24ff.). Es liegen einige wenige Studien vor, welche diesen Aspekt belegen. So konstatieren bspw. Handschick und Fiedler, „dass produktive Methoden noch immer eine marginale Rolle im realen Schulmusikunterricht spielen“ (Handschick und Fiedler 2014, S. 2). Auch die Erhebung der Sch lerperspektive auf den Musikunterricht im Rahmen des Projekts Unterrichtsqualität und fachdidaktische Evaluation (Hafen et al. 2011), welche u. a. den vielfältigen handelnden Umgang mit Musik fokussiert, bestätigt, dass der „Bereich [des Komponie-

rens und Improvisierens; Anm. ET] nach Ansicht der Schüler im Musikunterricht am stärksten unterrepräsentiert ist“ (Hafen et al. 2011, S. 205). Es offenbart sich hier demnach eine Kluft zwischen dem, was sich Didaktiker:innen und Wissenschaftler:innen vom Komponieren versprechen und dem, was Lehrende tatsächlich in der schulischen Praxis umsetzen.

Es ist anzunehmen, dass die Gründe hierfür nicht nur in der entfalteten Paradoxie, sondern vor allem im Zusammenspiel verschiedener Faktoren liegen (vgl. Handschick und Fiedler 2014, S. 12). Anzuführen wären bspw. die als unzureichend empfundene eigene Ausbildung im Feld des Komponierens oder organisatorische bzw. logistische Gründe wie mangelnde räumliche Kapazitäten oder die zeitliche Taktung des Schulvormittags. Darüber hinaus steht zu vermuten, dass sich Lehrende darüber im Unklaren sind, was beim Komponieren eigentlich gelernt oder erfahren werden soll und wie Schüler:innen in den Prozessen angemessen unterstützt und gefördert werden können. Jüngste Forschungsarbeiten heben diesbezüglich hervor, dass gerade die Lernendenbegleitung im Prozess eine zentrale Herausforderung darstellt. So sehen sich Lehrende mit der schwer zu realisierenden Aufgabe konfrontiert, Schüler:innen zur Eigenständigkeit anleiten zu wollen, wobei die Impulse sowohl anleiten als auch gleichzeitig öffnen sollen (vgl. Weber 2021a, 2021b; Mause 2020; Jeismann und Kranefeld 2021).

Die charakteristische Unverfügbarkeit kompositorischer Prozesse, die Begriffsvielfalt in kompositionspädagogischen Konzepten, die marginale Umsetzung produktiver Verfahren in der Praxis, die mangelnde Bestimmung konkreter Lerngegenstände, die empirisch nachgewiesene Schwierigkeit der Lernendenbegleitung – sie alle verweisen auf ein deutliches Forschungsdesiderat bezüglich schulischer Kompositionsprozesse. So kann zwar auf Forschungen verwiesen werden, welche die Produkte von Kompositionsprozessen untersuchen, die tatsächlich stattfindenden musikunterrichtlichen Prozesse *in situ* sind hingegen weitgehend unerforscht. Insbesondere mangelt es an fachdidaktischer Forschung, welche die kompositionsdidaktischen Zieldimensionen mit der tatsächlichen Praxis der Schüler:innen in Beziehung setzt. Diese beiden Desiderate bilden deshalb den Ausgangspunkt dieser Studie. Ihnen empirisch zu begegnen, verspricht wichtige Einblicke in schulische Kompositionsprozesse sowie Hinweise für Lehrende zu erhalten. Die vorliegende Studie sucht mit diesen Forschungsaspekten im Blick einen Beitrag zu leisten, jenen Bruch zwischen musikdidaktischen Erwartungen an das Komponieren und ihrer Umsetzung in der schulischen Praxis zu verringern.

Zum Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit markiert im ersten Teil zwei Ausgangspunkte. Anhand der drei Zieldimensionen des experimentellen Gestaltens im Kontext zeitgenössischer Musik, der ästhetischen Erfahrung im Rahmen der Produktionsdidaktik sowie dem kreativen Handeln als genuinem Bestandteil generativer Tätigkeiten werden zum Ersten zentrale Erwartungen der Musikpädagogik an das schulische Komponieren fokussiert. Zum Zweiten werden Erkenntnisse empirischer musikpädagogischer Forschung zu Kompositionsprozessen herausgearbeitet, die durch soziologische empirische Anschlüsse zu relevanten Teilaspekten kompositorischer Gruppenprozesse komplettiert werden. Hieraus leitet sich die Einnahme einer praxeologischen Perspektive auf schulische Kompositionsprozesse als vielversprechende AnalyseEinstellung ab, um Erkenntnisse

erstens über die Praxis gemeinsamer Kompositionsprozesse, zweitens über musikbezogenes Lernen und drittens über die Zieldimension kreativen Handelns zu generieren. Die herausgearbeitete praxeologische Perspektive führt dazu, auch empirische Einblicke aus der praxeologischen Unterrichtsforschung hinzuzuziehen, die sich auf die für Kompositionsprozesse relevanten Forschungsaspekte beziehen. Als solche folgt die Darlegung erziehungswissenschaftlicher Perspektiven auf das Phänomen des geteilten Verstehens, auf Kooperationen sowie auf Dinge in unterrichtlicher Praxis. Die Einblicke in die Kompositionsdidaktik, die empirische Musikpädagogik und rekonstruktive Unterrichtsforschung münden in die Entwicklung der Fragestellung für den empirischen Zugriff.

Der zweite Teil beschäftigt sich mit den methodologischen und methodischen Grundlagen. Hierfür wird die methodologische Konzeptualisierung des Forschungsgegenstandes von der des Forschungsprozesses unterschieden. So werden zunächst die methodologischen Grundannahmen der Praxistheorie nach Reckwitz dargelegt und anschließend auf musikbezogene, unterrichtliche sowie Praxen des Lernens und Lehrens angewandt. Hieran anschließend wird der Forschungsgegenstand kompositorischer Gruppenprozesse als musikbezogene unterrichtliche Praxis konzeptualisiert. Als erkenntnistheoretisches Fundament des Forschungsprozesses wird die Praxeologische Wissenssoziologie mit ihrer methodischen Entsprechung der Dokumentarischen Methode bzw. ihrer adaptierten Form der dokumentarischen Unterrichtsforschung herangezogen. Letztere wird in der dokumentarischen Entwicklungsforschung in ein Forschungsformat integriert, das die Entwicklung schulischer Praxis mit empirischen Erkenntnissen über schulische Handlungs- und Lernprozesse verbindet. Das darauffolgende Kapitel legt dann die forschungsmethodischen Entscheidungen des Samples und der Erhebungen sowie die einzelnen Auswertungsschritte offen.

Als dritter Teil gliedert sich der Ergebnisteil in drei Ergebnisbereiche. Es erfolgt zunächst die detaillierte Darstellung der Schüler:innenpraxen gemeinsamen Komponierens in Form von mikroanalytischen Interaktionsbeschreibungen. Diese werden entlang von fünf fachlichen Vergleichsdimensionen gemeinsamen Komponierens entfaltet, welche ein erstes zentrales Forschungsergebnis bilden. In der typologischen Verdichtung werden hieraus drei Modi des gemeinsamen Komponierens abgeleitet, auf die Fälle bezogen konkretisiert und systematisch gegenübergestellt. In der Interpretation der rekonstruktiven Ergebnisse werden erste Bezüge zu den Ausgangsfragen hinsichtlich kreativen Handelns, fachlicher Lernprozesse und Kontexturen kooperativer Lernformen hergestellt. Der dritte Ergebnisbereich umfasst die Entwicklung des Unterrichtsdesigns, nämlich die an den rekonstruktiven Ergebnissen orientierte Herleitung und Darlegung des spezifizierten Lerngegenstandes, der empiriebasierten Modifikation von Leit- und Umsetzungsprinzipien, die eines grundlegenden Design-Prinzips sowie der Ermittlung von Gelegenheitsstrukturen gelingender kompositorischer Praxis.

Zum Schluss erfolgt im Fazit die Diskussion der zentralen Ergebnisse angebunden an die Diskurse kreativen Handelns, transformatorischer Bildung sowie kompositionspädagogischen Handelns und Gestaltens. Die kritische Reflexion des methodischen Vorgehens sowie der Ausblick auf sich anschließende Forschung und Lehre schließen das Fazit. Die Zusammenfassung kehrt zum Ausgangspunkt zurück und bündelt Vorgehen und Ergebnisse der Studie im Hinblick auf die Fragestellung.

1 Musikpädagogische Blicklichter auf das Komponieren

Wenngleich die Auseinandersetzung mit dem Komponieren in der Schule schon weiter zurückreicht, setzt die folgende Untersuchung mit der zweiten musikpädagogischen Reform um 1968 an. Dies liegt im Forschungsfokus der Arbeit begründet. Ausgehend von einem Problem der aktuellen schulischen Praxis, die kompositionspädagogischen Erwartungen nicht einzulösen, steht der Musikunterricht im Fokus, wie er sich ab den 70er-Jahren entwickelte (vgl. Jank et al. 2017). Hier gerieten mit der Abkehr vom ‚Primat des Singens‘ verschiedene Verhaltensweisen gegenüber Musik „als gleichgewichtige, eigenständige Unterrichtsinhalte in der schulmusikalischen Arbeit“ in den Blick. So rücken u. a. Venus‘ fünf Umgangsweisen mit Musik in den Mittelpunkt musikdidaktischen Handelns und damit beispielhaft auch die „Produktion von Musik“ (Venus 1969, S. 27). Für den Umgang mit dem Komponieren erwies sich als ausschlaggebend, dass eine Abwendung von einem bis weit ins 20. Jahrhundert getragenen genialistischen Kompositionsbegriff erfolgte, welcher bis dato eine Lehr- und Lernbarkeit des Komponierens in Abrede stellte (vgl. Schlothfeldt 2018a; Lothwieser 2014). Mit der sich zunehmend etablierenden Vorstellung von Komponieren als einer für jedermann erlernbaren musikbezogenen Tätigkeit entwickelten sich im Laufe der Zeit unterschiedliche speziell kompositionspädagogische Konzeptionen. Sie alle sprechen dem Komponieren im Musikunterricht das besondere Potenzial zu, Schüler:innen in einem schüler- und handlungsorientierten Unterricht eine gesteigerte Teilhabe und Partizipation zu ermöglichen (vgl. Nimczik 1997; Orgass 2007; Schlothfeldt 2018a).

Dieses erste Kapitel nähert sich schulischen Kompositionsprozessen aus zwei Perspektiven, zwischen denen sich der Forschungsgegenstand in Forschung und Praxis aufspannt: den musikpädagogischen Erwartungshaltungen an sowie den darauf bezogenen empirischen Einblicken in Kompositionsprozesse. Hinsichtlich der musikpädagogischen Erwartungshaltungen werden drei zentrale Begründungslinien herausgegriffen, welche vornehmlich zur Legitimation des Komponierens in der Schule herangezogen werden und den kompositionspädagogischen Diskurs in den letzten gut 25 Jahren maßgeblich bestimmten (Kap. 1.1).¹ Der im Anschluss dargelegte empi-

1 Vor allem im englischsprachigen Raum ist der kompositionspädagogische Diskurs wesentlich intensiver bearbeitet, was u. a. auf die schon lange bestehende curriculare Verankerung des Komponierens in den Schulen zurückzuführen ist (vgl. Aigner 2018; Grow 2018). Im Hinblick darauf, dass die dieser Arbeit zugrunde liegende Problemstellung an die schulkulturellen Rahmenbedingungen des deutschsprachigen Raumes anknüpft, richtet sich das Augenmerk überwiegend auf den deutschsprachigen Diskurs, ohne dabei wichtige Erkenntnisse internationaler Studien zu vernachlässigen. Einer aktuellen

rische Forschungsstand zu Kompositionsprozessen erhebt keine Ansprüche auf Vollständigkeit, sondern setzt sich vielmehr zum Ziel, entscheidende Entwicklungslinien im Diskurs nachzuzeichnen (Kap. 1.2). Zuletzt werden didaktische und empirische Anknüpfungsstellen bzw. Desiderate zusammengeführt (Kap. 1.3).

1.1 Musikpädagogische Erwartungen an das schulische Komponieren

Überaus hohe wie auch vielfältige Erwartungen werden an das Komponieren vonseiten der Musikpädagogik herangetragen. Im Zentrum der Argumentation steht der selbsttätige, erfahrungsbezogene Charakter des Komponierens, der intensive musikalische Bildungs- und Lernprozesse sowie insbesondere „ein[en] Zugang zur gegenwärtigen Musikwelt eröffnet“ (Schneider 2017, S. 9; vgl. auch Oberschmidt und Schläbitz 2014; Schlothfeldt 2011; Kranefeld et al. 2019). Darüber hinaus wird das besondere Potenzial des Komponierens in seinem integrativen Charakter gesehen. So berührt es „Musik unterschiedlichster Art und ist eingeflochten in alle Handlungsfelder des Unterrichts“ (Oberschmidt und Schläbitz 2014, S. 8). Die pädagogische Sonderstellung des Komponierens gründet sich demnach auf eine Vielzahl unterschiedlicher Lern- und Bildungsprozesse. Diese Erwartung spiegelt sich auch in den Curricula der Schulen. Durch den gestaltenden Umgang mit Musik sollen nicht nur unterschiedliche musikbezogene Bildungsprozesse angeregt werden, sondern darüber hinaus auch soziale, personale und methodische Kompetenzen erworben. So heißt es bspw. im Bildungsplan 2016 des Landes Baden-Württemberg:

In musikalischen Gestaltungsprozessen können die Schülerinnen und Schüler ihre Intuition und Kreativität sowie bereits erworbene musikalische Kompetenzen einbringen und Freude an der musikalischen Praxis erleben. Damit verbunden ist die gegenseitige Rücksichtnahme und Anerkennung beim gemeinsamen Musizieren, die Sensibilisierung des Hörverhaltens, die Offenheit für die Vielfalt musikalischer Erscheinungsformen sowie Verantwortung für den Fortbestand und die Weiterentwicklung kulturellen Lebens. (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016, S. 3)

Mit Blick auf die dargelegten umfassenden Bildungserwartungen werden in diesem Kapitel ausschließlich übergeordnete Zieldimensionen musikalischer Bildung fokussiert. Nicht berücksichtigt werden Konzepte der Aneignung von Kompositionstechniken, die nah an einer Didaktik der Musiktheorie angesiedelt sind.²

Aufarbeitung der internationalen Kompositionspädagogik widmen sich derzeit Grow und Ziegenmeyer (2021).

2 Diese Differenzierung findet sich u. a. auch in Schlothfeldts Konzept *Komponieren im Musikunterricht* (2015), in dem er Kompositionsprojekte von Gestaltungsaufgaben unterscheidet. Letztere beinhalten die Auseinandersetzung mit klar umgrenzten Lerninhalten wie zum Beispiel „neue Spieltechniken, Mittel der Sprachkomposition und des Instrumentaltheaters, [...] Notationsformen [...], verschiedene Formen von Zeitgestaltung“ (Schlothfeldt 2015, S. 68). Kompositionsprojekte hingegen ermöglichen den Schüler:innen, ein eigenes kompositorisches Anliegen zu entwickeln und dabei Mittel, Materialien und Formen selbst zu bestimmen, wodurch musikalische Lern- und Bildungsprozesse angestoßen werden, die über das Handwerkliche hinausragen (ebd., S. 113).

Den Zielvorstellungen des experimentellen Gestaltens im Kontext zeitgenössischer Musik (Kap. 1.1.1), der ästhetischen Erfahrung im Rahmen der Produktionsdidaktik (Kap. 1.1.2) oder des kreativen Handelns (Kap. 1.1.3) ist gemein, dass sie das Komponieren nicht als zu lernenden Inhalt oder anzueignende Fähigkeit, sondern als musikbezogenes Handeln betrachten, an dem sich Schüler:innen musikalisch-ästhetisch bilden und entwickeln können. Hinsichtlich der angestrebten Beforschung von Kompositionsprozessen soll eruiert werden, welche von ihnen besonders erkenntnisreich zu sein verspricht.

1.1.1 Experimentelles Gestalten im Kontext zeitgenössischer Musik

Die Hinwendung zur zeitgenössischen resp. experimentellen Musik in der Musikpädagogik Anfang der 70er-Jahre setzt entscheidende Impulse für die Entwicklung der Kompositionspädagogik. Mit der Integration von Musizierformen der Neuen Musik in den Musikunterricht rückt das Gestalten und Musizieren der Schüler:innen in den Vordergrund und löst den werkorientierten und an Hörerziehung ausgerichteten Musikunterricht ab (vgl. Nimczik 2017; Buchborn 2011a). Dabei spielt vor allem auch die veränderte Rolle der Interpretierenden in der experimentellen Musik eine gewichtige Rolle. Sie zeichnet sich durch ein hohes Maß an Gestaltungsfreiheit und Mitbestimmung aus und führt in der musikpädagogischen Praxis zu einer stärkeren Berücksichtigung generativer Tätigkeiten. Grundlegend geht es in der konzeptionellen Neuausrichtung darum, „von einem in der kompositorischen Praxis sich etablierenden emanzipatorischen Musikverständnis auszugehen, das alle Klangmöglichkeiten und Geräusche sowie besonders auch variable Gestaltungsmöglichkeiten [...] [zulässt], um diese dann im Sinne der Eigenproduktion musikdidaktisch zu nutzen“ (Nimczik 2017, S. 197). Klangexperimente, kollektive Klanggestaltungen und Gruppenimprovisationen werden mit der Überzeugung didaktisiert, dass sich musikalische Erfahrungen nur auf der Grundlage von musikalischem Handeln machen lassen (vgl. Bäßler und Nimczik 2005, S. 15). Mit der Begründung, dass Verfahrensweisen der Neuen und experimentellen Musik sich in besonderem Maße „für handlungsorientierte, selbsttätige Aneignungsprozesse“ (Schneider 2000, S. 258) eignen, werden diese für musikpädagogische Einsatzbereiche weiterentwickelt (vgl. Friedemann 1974, 2006; Meyer-Denkmann 1972; Paynter et al. 1972; später Nimczik und Schneider 2000; Spahlinger 1993; Nimczik 1997). Aus diesem „Zugang zum kreativen Musizieren, zur Musikerfindung schlechthin“ (Schwan 1991, S. 311; Herv. i. Original) entwickeln sich in der Folge mitunter aus Impulsen aus England kompositionspädagogische Konzepte wie *Response* (Graefe-Hessler 2002) bzw. *Klangradar* (Friedrich 2016) und *Klangnetze* (Schneider et al. 2000), die in Material, Form, Ästhetik und Klanglichkeit Neuer Musik Ausgangspunkte ihrer Gestaltungsarbeit sehen. Diese Konzepte nehmen bis heute einen überproportional hohen Anteil in der deutschsprachigen kompositionspädagogischen Landschaft ein (vgl. Voit 2018c, 2018d; Schlothfeldt 2018a).

Als musikpädagogisches Bildungsziel lässt sich in den kompositionspädagogischen Ansätzen im Kontext Neuer Musik die Ermöglichung eigenverantwortlicher Mitgestaltung und umfassender musikalischer Erfahrung anführen, wie sie auch schon in den ersten didaktischen Entwürfen von Meyer-Denkmann (1972) und Friedemann (1974, 2006 [1973]) angelegt sind. So verspricht sich Friedemann durch Gruppenimprovisationen „in der Vitalität, Phantasieentfaltung und Darstellungskraft beim musikalischen

Spiel, in der Beobachtungsgabe, dem Bewußtseinsgrad (sic!), der inneren Selbstständigkeit bei Führungsaufgaben“ (Friedemann 2006 [1973], S. 4) die Aktivierung der Gesamtpersönlichkeit der Schüler:innen und nicht nur deren „rein musikalische und intellektuelle Fähigkeit“ (ebd.). Über 40 Jahre später hat sich diese Idee dahingehend weiterentwickelt, dass die „didaktisch-methodischen Vermittlungskonzepte mit den Schwerpunkten Experimentelle Musik, Komposition und Neue Musik“ (Friedrich 2016, S. 32) sowohl für die Schüler:innen als auch für Lehrende zu bildenden Erfahrungsmomenten werden sollen. Lernende wie Lehrende erfahren nach Friedrich „[d]urch das Lernen des Hinhörens, des ästhetischen Wahrnehmens [...] [ihre] eigene kreative, ästhetische und soziale Kompetenz in produktiven künstlerischen Prozessen auszubilden und im Gestaltungsprozess anzuwenden“ (ebd.). Ergänzend zu diesen Positionen entstehen weitere Forschungsarbeiten an der Schnittstelle von Theorie und Didaktik, die sich ebenfalls mit den angeführten Bildungszielen in Kompositionsprozessen im Kontext Neuer Musik auseinandersetzen. So diskutiert bspw. Nimczik in seiner Arbeit *Spielräume im Musikunterricht* (1991) das Potenzial musikalischer Gestaltungsarbeit und entwickelt u. a. ausgehend von Werken des 20. Jahrhunderts Unterrichtsimpulse, in denen sich Schüler:innen gemeinsam in die eigenständige Gestaltungsarbeit begeben. Schwan (1991) und Langbehn (2001) betonen darüber hinaus, wie der gestaltende Umgang mit Musik ausgehend von zeitgenössischen bzw. experimentellen Ansätzen auf andere Inhaltsbereiche und Phänomene des Musikunterrichts weiterwirken kann und belegen dies anhand von Projektdokumentationen bzw. Praxisentwürfen.

Die Sichtung der didaktischen und theoretischen Beiträge ergibt darüber hinaus, dass die formulierten Bildungserwartungen in unterschiedliche musikpädagogische Zielbereiche hineinragen, aber vornehmlich in die Bereiche der ästhetischen Erfahrung (vgl. Kap. 1.1.2) sowie der Förderung kreativen Handelns im Sinne der auditiven Wahrnehmungserziehung (vgl. Handschick 2015, S. 20; Helmholz 2008). Dabei bleiben die kompositionspädagogischen Konzepte, die Neue Musik zum Ausgangspunkt ihrer didaktisch-methodischen Herangehensweise machen, in erster Linie auch deren Vorstellung von Kunst und des Umganges mit ihr verhaftet, „durch ständige Veränderung und Vermeidung von Übereinkunft mit unseren Gewohnheiten und Bedürfnissen neue Perspektiven und Erfahrungsräume zu eröffnen“ (Handschick 2015, S. 17).

Viele dieser Konzepte positionieren sich deshalb dahingehend deutlich restriktiv, sich beim Komponieren keinem bekannten, v. a. auch peerkulturellen musikalischen Materials zu bedienen (vgl. Schneider 2008, 2018; Friedrich 2016). So heißt es bei Friedrich in Tradition der Klangforschung, „alles Tonale, rhythmisch Vertraute, Gegenständliche zu Sperrgebieten zu erklären, womit verhindert wird, dass das Ohr sich wie ein Ertrinkender an das Floß klammernd auf das voraussetzungsimmanente Bekannte stürzt und sich vor dem neuen, unbekanntem, unerhörtem Terrain verbarrikadiert“ (Friedrich 2016, S. 63). Und Handschick spricht in diesem Zusammenhang explizit von Tabus in Anlehnung an Adorno und Eco, „dass es Materialien gibt, die heute unwahr geworden und daher nicht mehr verwendbar sind“ (Schlothfeldt und Vandré 2019, S. 53). Hier scheint auf, wie weit der gestaltende Umgang mit dem Unbekannten in das individuelle, gesellschaftliche Leben wirken soll und damit eine Zieldimension eröffnet, die weit über das Musikalische hinausragt. So konstatiert Handschick:

Letztendlich geht es beim Komponieren darum, Dinge zu ordnen, anzuordnen, Kategorien zu entwickeln, umzuordnen. Das ist zum einen eine Sache der Phantasie, die neue Blickwinkel öffnet, aber für mich hat das auch noch eine andere, eine politische Dimension: Es geht darum, Alternativen denken zu lernen. (Handschick in Vandr e und Lang 2011, S. 94)

In Betrachtung der Erwartungen an die kompositionspädagogischen Konzepte wird deutlich, dass sich die angeführten Gestaltungs- und Vermittlungsansätze durch ihre schüler- und handlungsorientierte und gleichzeitig an der Ästhetik und Philosophie Neuer Musik ausgerichteten Positionierung auszeichnen.

Ebendiese doppelte Ausrichtung, in der „Kinder nicht nur eigene künstlerische Ausdrucksmöglichkeiten entwickeln, sondern auch an eine zeitgenössische Klangsprache (bzw. ausgewählte Referenzwerke) herangeführt werden sollen“ (Voit 2018d, S. 17), entwickelte sich in der langjährigen kompositionspädagogischen Praxis in Form zahlreicher, groß angelegter Projekte zu zwei unterschiedlichen, grundsätzlichen Positionen.

So nehmen sich Kompositionsprojekte rund um die österreichischen *Klangnetze* zum Ziel, dass „die Schüler auf spielerische, experimentelle, improvisatorische Art und Weise [...] befähigt werden, eigene Stücke zu gestalten und zu realisieren“ (Schneider et al. 2000, S. 26). Schneider arbeitet im Sinne einer wissenschaftlichen Fundamentierung des kompositionspädagogischen Konzeptes anhand unterschiedlicher Werke der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts heraus, wie deren Offenheit und „Indertimiertheit [...] geradezu eine aktive Mitgestaltung und letztlich eine eigenverantwortliche Vollendung der jeweiligen Werke einfordern“ (Schneider 2000, S. 258). An anderer Stelle grenzt er in der Konsequenz und in Anlehnung an Lessing (2015) den Begriff der Vermittlung, in dem „der Rezeptionsaspekt mit Bezug auf ein Objekt – z. B. ein Musikstück – immer noch im Vordergrund“ (Schneider et al. 2017, S. 10) steht, von dem der „Ermittlung“ (ebd.) ab. Im Prozess der Ermittlung rücken seiner Ansicht nach nämlich „die Akteure selber ins Zentrum“ (ebd.) und können so ihre eigenen musikalisch-ästhetischen Erfahrungsräume eröffnen. Zentral erscheint für das *Klangnetze*-Konzept diesbezüglich, dass die Schüler:innen einen eigenen künstlerischen Zu- und Umgang mit Materialien und Werken Neuer Musik eröffnen, wobei „bewusst die Arbeit mit bereits komponierten Werken vermieden [wird]“ (Buchborn 2011a, S. 35).

In *Response*-Projekten hingegen sollen Schüler:innen in Kooperation mit Musiker:innen und Komponist:innen zum eigenen Komponieren angeregt werden, indem die Prozesse ihren Ausgang an Referenzwerken nehmen und so Neue Musik handelnd erfahrbar wird (vgl. Friedrich 2016; Handschick 2015; Schlothfeldt 2018a). Voit kann in seiner empirischen Studie diese doppelte Zielsetzung als ein „für die in Response-Projekten beteiligten Komponistinnen und Komponisten [...] grundsätzliches Spannungsfeld zwischen dem Wunsch, den Schülerinnen und Schülern möglichst großen Freiraum beim Komponieren zu lassen, und dem Anspruch, sie an eine zeitgenössische Tonsprache bzw. die Ästhetik eines bestimmten Referenzwerks heranzuführen“ (Voit 2018b, S. 11) rekonstruieren. Dies stellt für alle Teilnehmenden eine besonders anspruchsvolle und auch ambivalente Aufgabe dar.

Die Ausführungen lassen sich wie folgt zusammenfassen. Die Erwartungen an das experimentelle Komponieren im Kontext zeitgenössischer Musik liegen insbesondere in den selbsttätig gestaltenden Erfahrungen im Umgang mit Musik sowie der Begeg-

nung mit bislang ungehörter Musik, die zu einer grundlegenden Offenheit gegenüber unkonventioneller Klangsprachen, Formstrukturen und ganz allgemein Denkalternativen führen soll. In langjähriger kompositionspädagogischer Praxis wurden hierfür vielfältige Konzepte und Unterrichtsbausteine entwickelt, erprobt und dokumentiert. Ebenso kann auf eine Vielzahl theoretischer Auseinandersetzungen mit der Verbindung Neuer Musik und musikpädagogischer Gestaltungsarbeit verwiesen werden. Zuletzt zeigen aber vor allem die bis heute immer wieder neu initiierten Projekte, wie stark sich dieser Ansatz etabliert hat und präsent in die kompositionspädagogische Praxis vor allem in Form von Kooperationsprojekten mit Komponist:innen weiterwirkt.

1.1.2 Ästhetische Erfahrung und Komponieren

Der Begriff der ästhetischen Erfahrung als Zieldimension der Musikpädagogik spielt für die Kompositionspädagogik eine zentrale Rolle (vgl. Heß 2018). Er wird sowohl mit den Arbeiten von Wallbaum zur Produktionsdidaktik im Musikunterricht (vgl. Wallbaum 2000, 2011, 2016) in Verbindung gebracht, als auch mit den Überlegungen Rolles, ästhetische Erfahrungen grundsätzlich als Bildungsmomente des Musikunterrichts zu ermöglichen (vgl. Rolle 1999, 2014). Die beiden Autoren beziehen sich durchweg aufeinander und haben den Diskurs gemeinsam in zwei Richtungen – in eine kompositionspädagogische und eine bildungstheoretische – für die Musikpädagogik ausgeschärft (vgl. bspw. Rolle und Wallbaum 2011). Als theoretische Grundlage dienen ihnen die philosophischen ethisch-ästhetischen Studien von Seel (1996), der die ästhetische Praxis und Erfahrung als unverzichtbar für eine vernünftige Lebenspraxis setzt. In Bezug auf den Erfahrungsbegriff der Musikpädagogik (vgl. Dewey und Velten 1980; Kaiser 1992) entwickelt Rolle seine These, dass es die ästhetischen Erfahrungen sind, die musikalische Bildung ermöglichen, indem sie die Schüler:innen in ihren gewohnten Wahrnehmungsmustern verunsichern und eine Neuorientierung provozieren. Ästhetische Erfahrungen weisen sich dadurch aus, dass sie selbstbezüglich, vollzugsorientiert und selbstzweckhaft geschehen (Rolle 1999).

Während Rolle grundsätzlich den Umgang mit Musik vor dem Hintergrund potenzieller ästhetischer Erfahrungen betrachtet, fokussiert Wallbaum das Produzieren von Musik als ästhetische Praxis, die dann auch zu ästhetischer Erfahrung führen kann (vgl. Wallbaum 2000; hierzu auch Zill 2016). Entscheidend hierbei ist, dass eine ästhetische Erfahrung nicht im Sinne einer von außen eingebrachten, normativen Vorstellung von ästhetischer Qualität bestimmt werden kann. Ein ästhetisches Urteil erfolgt immer aus der je eigenen Wahrnehmung und Anschauung heraus und kann dann in einem ästhetischen Streit mit anderen Wahrnehmungen und Anschauungen zum Ausdruck und Abgleich gebracht werden. So plädiert Wallbaum dafür, „dass im Klassenraum erstmal ausgehandelt wird, was eigentlich ästhetische Qualität ist“ (Schlothfeldt und Vandré 2019, S. 59), weshalb er der ästhetischen Qualität eines herzustellenden musikalischen Produktes von Beginn des Gestaltungsprozesses an eine zentrale Bedeutung zuspricht (vgl. Kap. 6.1.2, S. 115). Schüler:innen können in Kompositionsprozessen dann ästhetische Erfahrungen machen, wenn sie auf Grundlage der eigenen Wahrnehmung zu einem – teils intuitiven, teils reflektierten – ästhetischen Urteil kommen, das dann im ästhetischen Streit weiter bewusst gemacht werden und sich auch zu einem geteilten ästhetischen Urteil zusammenfügen kann.

Ausgehend von diesen Überlegungen erscheint es naheliegend, dass, im Gegensatz zu den o. g. Kompositionsprojekten, die sich im Rahmen der Neuen Musik bewegen, ästhetische Erfahrungen in Kompositionsprozessen frei von stilistischen Einschränkungen ermöglicht werden können und sollten. Gleichzeitig grenzt sich ein auf ästhetische Erfahrung ausgerichteter Kompositionsunterricht auch von einem musiktheoretischen, kompositionstechnischen Ansatz ab. So konstatiert Lessing, „dass es nicht das alleinige Ziel von Kompositionspädagogik sein kann, Kinder und Jugendliche Schritt für Schritt an das Niveau professioneller Komponisten heranzuführen“ (Lessing 2011, S. 18). Des Weiteren konkretisiert er die Zieldimension ästhetischer Erfahrung, indem er einerseits auf das Ästhetische im Sinne der Wahrnehmung und Gestaltung, andererseits auf die in Kommunikation verhandelten und sich in kompositorischen Entscheidungen manifestierenden ästhetischen Urteile in Kompositionsprojekten hinweist:

Kompositionspädagogik heißt zunächst, die musikalische Wahrnehmung für elementare Gestaltungsprinzipien zu öffnen und im spielerischen Umgang mit dem jeweils verfügbaren Material die Bedeutung und Tragweite kompositorischer Entscheidungen zu erfahren und zu erproben. (Ebd.)

Kompositorische Entscheidungen erscheinen für die ästhetische Bildung deshalb von besonderer Bedeutung, weil sie aus dem ästhetischen Streit hervorgehen können. Wenn es im ästhetischen Streit vornehmlich darum geht, „Empfehlungen für erfüllte Wahrnehmungsvollzüge, die wir mit einem Objekt (z. B. einem Klangereignis) machen, zu kommunizieren“ (Rolle und Wallbaum 2011, S. 509), dann lassen sich kompositorische Entscheidungen als Indizien dafür lesen, dass ästhetische Positionen dargelegt, beurteilt und gemeinsam verhandelt wurden. Inwieweit dabei reflexive Vorgänge mit eingeschlossen werden, wird indes im kompositionspädagogischen Diskurs unterschiedlich diskutiert. So versteht Schlothfeldt das Komponieren in Abgrenzung zum Improvisieren „als planbare Folge revidierbarer Einzelentscheidungen“ (Schlothfeldt 2011, S. 176), das „ein hohes Maß an Reflexion mit ein[schließt]“ (ebd.). Handschick hingegen hält es zwar für wichtig, kompositorische Entscheidungen auch begründen und reflektieren zu können, gleichwohl sei eine ästhetische Entscheidung seiner Meinung nach aber „zunächst einmal eine Bauchentscheidung [...] [, sie] wird mehr oder weniger intuitiv gefällt“ (Schlothfeldt und Vandré 2019, S. 63). Trotz dieser besonderen Rolle kompositorischer Entscheidungen im Diskurs ist der Begriff für die Kompositionspädagogik bislang grundagentheoretisch noch unbearbeitet (vgl. Kap. 6.1.2; Kap. 7.6).

Die didaktischen Folgerungen für einen an ästhetischer Erfahrung ausgerichteten Kompositionsunterricht verweisen auf den Erm glichungscharakter von musikalischen Bildungsprozessen. Dieser manifestiert sich in der Loslösung von einer festlegenden Planung und zielorientierten Gestaltung, der Inszenierung von unverplanten und zweckfreien Erfahrungsräumen und vollzugsorientierten musikalischen Umgangsweisen (vgl. Wallbaum 2011). Kennzeichnend für die Wallbaumsche Produktionsdidaktik sind dabei zwei Elemente:

- (1) Zentral ist die Kommunikation innerhalb der ästhetischen Praxis, in denen „der ‚ästhetische Streit‘, bei dem um Lösungen gerungen wird, weder eine Begleiterscheinung noch gar ein Störfaktor“ (Lessing 2011, S. 18) ist. Vielmehr erwachsen aus ihm besondere Bildungsmomente, in dem eigene ästhetische Argumente reflektiert ins Bewusstsein kommen oder fremde eine neue Sicht eröffnen können. Fachspezifisch sind diese Aushandlungsmomente insofern, als dass ästhetische Argumente nicht „beweisen [...]“, sie werben für Wahrnehmungsperspektiven, die ihre Überzeugungskraft erst entfalten, wenn sie eingenommen werden; sie empfehlen Auffassungen, die erst verständlich werden, wenn die Angesprochenen sich auf neue Sicht- und Hörweisen einlassen“ (Rolle 2014, S. 1).
- (2) Wie zuvor bereits angedeutet ist es von besonderer Bedeutung, dass die von den Schüler:innen als solche wahrgenommene ästhetische Qualität des Produktes von Beginn an als Orientierung für den gesamten Produktionsprozess fungiert. Dadurch, dass Schüler:innen auf eine abschließende Präsentation hinarbeiten, in der ihr ästhetischer Geltungsanspruch auch für andere erfahrbar werden soll (vgl. Wallbaum 2000, S. 229), kommt es auch während des Prozesses zu einer intensiven Auseinandersetzung und Bewusstwerdung ästhetischer Urteile. Das besondere Potenzial der Wallbaumschen Produktionsdidaktik für die Ermöglichung ästhetischer Bildung entfaltet sich dabei nicht nur in der Aushandlung von Wahrnehmungsperspektiven, sondern insbesondere in der gemeinsamen Gestaltung von Klangereignissen, in den Wahrnehmungsperspektiven gleichzeitig gestaltend miteinander verhandelt werden können.

Für eine musikdidaktische bzw. empirische Auseinandersetzung mit der Zieldimension der ästhetischen Erfahrung stellt sich deren grundsätzliche Unverfügbarkeit als größte Schwierigkeit dar, die im musikpädagogischen Diskurs vielfach und kontrovers diskutiert wurde (vgl. Heß 2018). Im Zentrum steht dabei die Frage, ob und wie das individuelle Erleben von Musik, eine auf „sinnliche Unmittelbarkeit und Interesselosigkeit abzielende Erfahrung“ (Heß 2018, S. 185), zum Gegenstand unterrichtlicher Auseinandersetzung werden kann. So können Rolle und Wallbaum (vgl. Rolle und Wallbaum 2011; Wallbaum 1998, 2009) zwar einige methodisch-didaktische Impulse geben, „Möglichkeitsräume für ästhetische Erfahrungen [zu] schaffen“ (Heß 2018, S. 187). Grundsätzlich zeigen die theoretischen und didaktischen Überlegungen aber, dass das tatsächliche Einstellen ästhetischer Erfahrungen nicht didaktisch kontrolliert bzw. garantiert werden kann und es beim Schaffen von Möglichkeitsräumen bleibt.

1.1.3 Kreatives musikbezogenes Handeln und Komponieren

Die Vieldeutigkeit des Begriffs der Kreativität reicht vermutlich an die des Komponierens heran, wobei auch dessen Prominenz dem des Komponierens im musikpädagogischen Diskurs in nichts nachsteht. So zählt „die Förderung von Kreativität durch Musikunterricht zum gängigen Legitimationsrepertoire für das Schulfach“ (Stöger 2007, S. 104) und ist „als Orientierung des Musikunterrichts festgeschrieben“ (Lothwesen 2014, S. 189). Der Begriff der Kreativität besitzt eine weitreichende Strahlkraft sowie nahezu uneingeschränkt positiv konnotierte Anerkennung (vgl. Sachsse 2020), nicht zuletzt deshalb, weil er einen besonderen „Reichtum an Möglichkeiten jenseits des

traditionellen pädagogischen Repertoires“ (Stöger 2007, S. 113) verspricht. Deutlich wird dies auch im folgenden Zitat von Stöger, die einen geradezu überreichen Erwartungskomplex an kreatives Handeln und dessen Potenzial für die Musikpädagogik – hier mit Blick auf kreative Praxen informellen Lernens – entwirft:

Hier wäre zu nennen die große Bedeutung von Körperlichkeit, Interdisziplinarität, Sinnlichkeit, die hohe Medienkompetenz und das lustvolle Ausloten des Spiel- und Gestaltungspotenzials mit immer wieder neuen technischen Mitteln, die Bedeutung der partizipatorischen Komponente des Lernens, das Gefühl, Akteur in dem Prozess einer gemeinsam entworfenen und getragenen kulturellen Praxis zu sein, höchst kontextualisierte Lernsituationen und die Kreation von impliziten Formen des Verstehens und der Verständigung. (Stöger 2007, S. 113)

Die Entfaltung von Kreativität oder die Ermöglichung kreativen Handelns wird auch deshalb vielfach als Begründungsfigur für die Kompositionspädagogik bemüht (vgl. Bullerjahn 2011), da Kreativität seit jeher und in besonderem Maße an die genuin schöpferischen Tätigkeiten des Improvisierens und Komponierens angebunden gesehen wird (vgl. Lothwesen und Lehmann 2018; Buchborn et al. 2019). Besonders bemerkenswert für den deutschsprachigen Diskurs erscheint dabei die Tatsache, dass Kreativität und Komponieren in unterschiedlichsten Begründungszusammenhängen verwendet und gedacht werden, ohne dass dabei eine empirische Konkretion bzw. Rekonstruktion kreativen Handelns noch eine verbindliche domänenspezifische Konzeptualisierung des Begriffes vorliegen (vgl. Stöger 2007, 2018; Lothwesen 2014; Sachsse 2020). Diese Problematik wird dabei auch vor dem Hintergrund der aktuellen, kritischen Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen und kulturellen Kreativitätsverständnis betrachtet, die von der Reckwitzschen Schrift *Das Kreativitätsdispositiv und die sozialen Regime des Neuen* (Reckwitz 2016) ausgeht. So erklärt Sachsse in Bezug auf Reckwitz die Orientierung an Kreativität im kompositionspädagogischen Kontext dann zum Problem, „wenn es das Neue zur Leerformel oder gar zur Obsession eines permanenten, nicht hinterfragten und kaum hinterfragbaren Strebens nach dem ästhetisch, sozial, kulturell und psychologisch noch nicht Dagewesenen gerinnen lässt“ (Sachsse 2020, S. 35).

Die unzureichende Konzeptualisierung des Kreativitätsbegriffs im musikpädagogischen Kontext liegt auch darin begründet, dass die deutschsprachige musikpädagogische Forschung dem Phänomen der Kreativität lange Zeit zögerlich und auch skeptisch entgegentrat (vgl. Stöger 2007). Erst in den letzten 15 Jahren werden Bemühungen angestoßen, den Begriff der musikalischen Kreativität theoretisch zu fassen (vgl. Stöger 2018; Lothwesen 2014). So stellt Lothwesen in seiner umfassenden Reflexion über Kreativität in der Musikpädagogik (2014) die These auf, Kreativität „umfasst relevante Bereiche des Musiklernens und ist in seiner praktischen Umsetzung grundsätzlich handlungsbezogen bestimmt, soziokulturell verankert und ästhetisch erfahrbar“ (Lothwesen 2014, S. 198). Daran anschließend entwickelt er ein theoretisches Modell musikalischer Kreativität, in dem das Individuum im Kontext seines sozialen Umfeldes innerhalb der Domäne (Musik) eingebettet agiert. Der zentralen Kategorie des Handelns stellt Lothwesen die Kategorien des Könnens „als Bereich individueller Wissensstände und Fähigkeiten“ (Lothwesen 2014, S. 200) sowie des Erfahrens „als subjektiv erlebter und wahrgenommener Ereignisse“ (ebd.) zur Seite. Handeln, Er-

fahren und Können sind aus dieser Perspektive also nur als untrennbare, interdependente Dreiecke zu verstehen, die kreatives Handeln in interaktionalen Prozessen ermöglicht. Lothwesen hebt darüber hinaus vor allem die ästhetische Dimension des Erfahrungsbegriffes hervor, welche „eine zentrale Position als WahrnehmungsfILTER kreativen Verhaltens“ (Lothwesen 2014, S. 204) einnimmt, sodass musikbezogenes kreatives Handeln seiner Meinung nach an das Phänomen und die Zieldimension der ästhetischen Erfahrungen gebunden erscheint.

Mit diesem Modell knüpft Lothwesen an die Entwicklung der aktuellen, internationalen Kreativitätsforschung an, die sich von einer psychologischen Perspektive auf Kreativität hin zu einer soziokulturellen entwickelt (vgl. Bullerjahn 2011; Sawyer 2012; Stöger 2018). Während kognitionspsychologisch ausgerichtete Modelle Kreativität als universale Fähigkeit verstehen, „Kreativität als Produkt eines einzigen Individuums [fokussieren] und [...] somit Entwicklung als Prozess innerhalb eines Individuums [betrachten]“ (Bullerjahn 2011, S. 26), nehmen soziokulturelle Betrachtungen die sozialen und kulturellen Kontexte der Akteur:innen und den Prozess als das eigentliche Produkt kreativer Prozesse in den Blick. Stark vereinfacht und trotzdem plastisch fasst Sawyer diese zwei gegensätzlichen Perspektiven wie folgt: „Psychologists argue over the definitions of intelligence, emotion, and memory; sociologists argue over the definitions of group, social movement, and institution“ (Sawyer 2012, S. 7).

Einen für die Musik- und insbesondere die Kompositionspädagogik zentralen Bezugspunkt stellt in diesem Zusammenhang das systemische Modell zur Kreativitätsentwicklung von Burnard dar (vgl. Burnard 2012; Burnard und Younker 2016). Anknüpfend u. a. an kompositionspädagogische Forschungsprojekte konzeptualisiert sie die Entwicklung kreativer Fähigkeiten unabhängig vom Alter, aber im Kontext persönlicher, sozialer und kultureller Faktoren und grenzt sich damit von den psychologisch ausgerichteten, stufenbasierten, altersabhängigen und fähigkeitszentrierten Entwicklungsmodellen ab (vgl. bspw. Swanwick und Tillman 1986; Kratus 1989; vgl. auch Kap. 1.2.3). Dabei versteht sie den systemischen, dynamischen und kontextuellen Erwerb kreativer Fähigkeiten nicht als Teil von persönlicher Kreativität „als fixierte[r] Einheit“ (Bullerjahn 2011, S. 29), sondern als Zusammenspiel verschiedener Kreativitäten, die sich vielfältig als Praxis in unterschiedlichen Kontexten zeigen. Den Kern ihres Modells bildet demnach „broadening the concept of ‚music creativity‘ from its outmoded singular to its particular manifestations of multiple music creativities“ (Burnard 2012, S. 7).

In der momentan aktuellsten Definition von Kreativität in der deutschsprachigen Musikpädagogik bezieht sich Stöger auf eben jenes systemische Kreativitätsmodell Burnards. In der Zusammenführung verschiedener Erklärungsansätze fokussiert Stöger dabei vielfältige musikalische Kreativitäten, die im Kontext von Praxisgemeinschaften entstehen und auch nur von ihnen als Kreativitäten beurteilt werden können

Kreativität äußert sich in generativem Handeln in oder mit Musik, das einzeln oder kollaborativ entwickelt werden kann und innerhalb einer bestimmten musikbezogenen Praxis als nützlich und für die Individuen bedeutsam angesehen wird. Es ist subjektiv und in Hinblick auf eine bestimmte Bezugsgruppe und Anforderung neu und originell

(z. B. eine Lerngruppe, eine regionale Hip-Hop-Community) sowie Ausdruck der Anbindung an eine größere ästhetische Praxisgemeinschaft (Stöger 2018, 264f.).

Aus der in unterschiedlichen Kontexten formulierten Erwartung an die Kompositionspädagogik, Kreativität zu fördern, erwächst die dringende Forderung danach, den musikpädagogischen Kreativitätsbegriff weiter zu konzeptualisieren und auszuscharfen. So konstatieren Lothwesen und Lehmann:

Es herrscht Einigkeit darüber, dass musikbezogene Kreativität zwar einer der Kernpunkte von Musikunterricht in der allgemeinbildenden Schule sein soll, dass aber zum momentanen Zeitpunkt keine zuverlässige Bewertung dieser Kreativität möglich ist und die Forschung hier wichtige Grundlagen liefern sollte (Lothwesen und Lehmann 2018, S. 361).

Die Ansätze von Stöger und Lothwesen bilden dabei erste Ausgangspunkte, sich kreativem Handeln im musik- und kompositionsbezogenen Kontext weiter zu nähern. Lothwesen formuliert in diesem Zusammenhang konkrete Herausforderungen und Bedarfe u. a. im Hinblick auf die „Bestimmung produktiver Handlungen als Prozesse und Produkte musikalischer Kreativität“, die „Festlegung von Zielen musikalischer Kreativität in musikpädagogischem Unterricht“ sowie die „didaktisch-methodische Ausstattung des Lehr-/Lernkontexts“ (Lothwesen 2014, S. 206).³ Die Ausführungen machen insgesamt deutlich, dass die oftmals unhinterfragte Erwartung, dass kreatives Handeln in Kompositionsprozessen zu fördern sei, eine Reihe von Forschungs- und Entwicklungsaufgaben nach sich zieht, die an der Schnittstelle von bildungstheoretischer Verortung, didaktischer Entwicklung und empirischer Rekonstruktion kreativer Handlungspraxis angesiedelt sind. Das daraus entstehende Desiderat zeigt sich demnach ebenso drängend wie vielschichtig.

1.2 Empirische Forschung zu Kompositionsprozessen

Dieses Kapitel nimmt sich zum Ziel, die Entwicklung des Forschungsfeldes anhand exemplarischer Studien und Positionen nachzuzeichnen. Im Zentrum steht dabei die Wende von einem kognitions- und entwicklungspsychologischen Ansatz hin zu einem soziokulturellen Verständnis des Kompositionsbegriffes. Am Beginn stehen die musikpsychologisch informierten Entwicklungsstudien der 80er-Jahre, die sich mit dem Komponieren als fähigkeits- und entwicklungsbedingter generativer Performanz auseinandersetzen. Wie sich die Wende von einer psychologisch ausgerichteten Be-

³ Einen vielversprechenden Ansatzpunkt für diese Forderung bildet das Prinzip der *Anleitung zur Offenheit*, das von Niermann für die gestalterische Arbeit in der *Kunst der Stunde* als vielfach bewährt herausgearbeitet wurde (vgl. Niermann 2016; vgl. Kap. 6.1.2, S. 114). Dem Prinzip liegt zugrunde, dass konkrete Vorgaben und Regeln selbstständige und kreative Prozesse ermöglichen sollen (vgl. Buchborn 2011a; Brassel 2008). Im Spannungsfeld zwischen Anleitung und Offenheit sieht auch Stöger die zentrale didaktische Herausforderung zur Ermöglichung kreativer Handlungsprozesse. So seien Lehrende mit der anspruchsvollen Aufgabe konfrontiert, eine klare, einfach gehaltene Aufgabenstellung zu formulieren, die gleichzeitig „zieloffene Transformationsprozesse anregen kann“ (Stöger 2007, S. 109).

forschung von Kompositionsprozessen hin zu einer soziologischen vollzieht, zeigen anschaulich die vielzähligen Studien zu Phasenmodellen kompositorischer Prozessverläufe, die in einem zweiten Schritt dargelegt werden. Die dort ersichtliche Hinwendung zu einer soziologischen Perspektive setzt mit der Beforschung von gemeinsamen Kompositionsprozessen ein, die in einem möglichst naturalistischen Setting die interaktionalen Prozesse aus der Perspektive der Akteur:innen zu rekonstruieren suchen und mündet in aktuellen Forschungen, die sich methodologisch praxeologisch orientiert und fundiert positionieren. Letztere werden in einem dritten Kapitel skizziert. Sie fokussieren die Interaktionalität kompositorischer Prozesse und eröffnen dadurch Forschungsaspekte, die mitunter von den praxeologischen Forschungen der Sozial- und Kulturwissenschaften beeinflusst sind, welche aus diesem Grund ebenfalls umrissen werden. Zuletzt wird das überschaubare Feld fachdidaktischer Forschungen zu Merkmalen und Gelingensbedingungen schulischer Kompositionsprozesse dargelegt.

1.2.1 Forschungsfokus: Entwicklung kindlicher Kreativität

Im Gegensatz zu der in den zuvor dargelegten Positionen deutlich gewordenen Entwicklung der Kompositionsdidaktik, setzen sich empirische Forschungen zu Kompositionsprozessen schon immer intensiv mit der Verbindung von Komponieren und Kreativität auseinander (vgl. Kap. 1.1.3). So entstehen in den 80er-Jahren zahlreiche musikbezogene empirische Studien, die fähigkeits- und entwicklungsorientierte Aspekte von Kreativität in den Blick nehmen. Sie betrachten Kreativität als „Universalie“ (Bullerjahn 2011, S. 22) und untersuchen generative Prozesse bzw. deren Produkte im Hinblick darauf, wie sich kognitive Leistungen im Sinne von Gedächtnis und strategischem Vorgehen abbilden und vergleichen lassen (vgl. Lehmann 2005).

Eines der daraus resultierenden und das wohl bekannteste Entwicklungsmodell generativer musikalischer Fähigkeiten geht auf die Studie von Swanwick und Tillman (1986) zurück. Zentrale Erkenntnis ist die stufenweise, normierte und altersgebundene Entwicklung kindlicher Kreativität, welche durch Interventionen beeinfluss- und förderbar ist (vgl. Bullerjahn 2011; Grow 2018; Lehmann 2005, 2008). Hierfür wurden eine Vielzahl von Kompositionen von unabhängigen Gutachtern einer Altersgruppe zugeordnet und im Anschluss das musikalische Material untersucht. Die Ergebnisse wurden in ein spiralförmiges Progressionsmodell musikalisch kreativer Entwicklung überführt (vgl. Swanwick und Tillman 1986), das von der untersten Stufe der Materialerkundung, über die Gestaltung von Ausdruck und dann der Form auf der zweiten und dritten Stufe, hin zum Komponieren im Hinblick auf individuelle Wertevorstellungen reicht (vgl. Lehmann 2005). In großer Nähe hierzu bestimmt Kratus (1989) in seiner Studie die altersabhängige Entwicklung generativer musikalischer Fähigkeiten. Ausgehend von der Unterteilung kompositorischer Prozesse in ‚Exploration – Entwicklung – Übung – Stille‘ vergleicht er deren Anteile am Kompositionsprozess im altersbezogenen Vergleich von 7–11-Jährigen. Er beobachtet, dass das Explorieren bei älteren Kindern mit Musikunterricht deutlich weniger Raum zugunsten des Entwickelns einnimmt als bei jüngeren Kindern bzw. Kindern mit weniger Musikunterricht. Als zentrales und weitreichendes Ergebnis dieser Studie wird vielfach hervorgehoben, dass sich die Idee eines Produktes mit zunehmendem Alter konkretisiere, Kinder mit zunehmendem Alter zielgerichteter arbeiteten und jüngere Kinder nur schwer „neben der reinen gestalterischen Handlung einen Plan entwickeln können“ (Lehmann 2005,

S. 943). Auch andere Studien dieser Zeit aus anderen Kunstsparten von Gardner (1982), Ross (1984) und Hargreaves und Galton (1992) untersuchen wie die o. g. Studien kreative Prozesse vor dem Hintergrund kognitiver, innerpsychischer Vorgänge und etablieren damit die Vorstellung einer normativen altersabhängigen Entwicklung kindlicher Kreativität.

Auf diese Vorstellung bezieht sich im deutschsprachigen Raum Reitinger in ihrer Studie *Musik erfinden. Kompositionen von Kindern als Ausdruck ihres musikalischen Vorstellungsvermögens*. Sie kann sowohl die altersgemäßen „Ansätze des imaginativen Spiels“ sowie „die von Swanwick und Tillman formulierten typischen Gestaltungsmittel“ (Reitinger 2008, S. 212) in der Materialanalyse von Kinderkompositionen von 5–6-Jährigen im Unterricht der musikalischen Früherziehung nachweisen. Ihr Entwurf eines Modells des musikalischen Vorstellungsvermögens offenbart, dass sich das musikalische Vorstellungsvermögen in dieser Altersstufe in drei unterschiedliche Niveaus ausdifferenzieren lässt. Auf der ersten, basalen Ebene werden musikalische Sinneinheiten gebildet. Auf der zweiten erfolgt die Verknüpfung der Einheiten in verschiedenen Modi. Auf der dritten, anspruchsvollsten schließlich werden diese „überformt von charakteristischen Aktivitäts- und Intensitätskurven“ (Reitinger 2008, S. 213), d. h., sie erfahren in ihrem zeitlichen Verlauf eine Be- oder Entschleunigung, Beruhigung oder Steigerung, Verdichtung oder Verflüssigung (vgl. ebd.). Wenngleich Reitinger die Befunde musikalischer Entwicklungstheorien in ihren Ergebnissen bestätigt sieht, stellt sich die Frage, wie eine derart weit gestreute Niveaudifferenzierung innerhalb einer so kurzen Altersspanne mit einem stufenbasierten entwicklungspsychologischen Modell zu erklären ist. Dass Reitinger nachweist, dass bereits 5-Jährige über ein Strukturwissen in Form üblicher Verknüpfungsmodi verfügen und es anwenden, das Kratus hingegen 9–12-Jährigen zuordnet, lässt ebenfalls Fragen bezüglich einer allgemeingültigen altersabhängigen und stufenbasierten Vorstellung kindlicher musikalischer Entwicklung offen.

Eben jene offenen Fragen werden bereits an anderer Stelle, nämlich in den Studien von Barrett (1996) und Marsh (1995; 2008) aufgeworfen. In ihren Analysen von Kinderkompositionen sehen sie die Stufen- und Entwicklungsmodelle von Swanwick und Tillmann (1986) sowie Kratus (1989) nicht bestätigt bzw. widerlegt. In Barretts und Marshs Studien zeichnet sich bereits die einsetzende Wende hin zu einem systemischen und kontextgebundenen Verständnis von Kreativität ab. Barrett (1996) kann in ihren Analysen von über 130 Kinderkompositionen wichtige Erkenntnisse bezüglich der Fähigkeit ästhetischer Entscheidungsfindung der Schüler:innen gewinnen. „In conflict with those [findings] of Swanwick and Tillman's (1986) study, and Kratus' (1989) study“ (Barrett 1996, S. 56) kommt die Autorin in der Untersuchung zu dem Schluss, dass die Berücksichtigung von Form und Struktur bis hinunter auf das Alter von fünf Jahren reicht und dass formale und strukturelle Komplexität nicht mit dem Alter korrelieren: „Findings of the study suggest that children's aesthetic decision-making as demonstrated in their use of structure and form in their musical discourse as composers is not necessarily linked to age“ (Barrett 1996, S. 37).

Marshs ethnografische Studie *The musical playground* (2008) zu Klatsch- und Singspielen, die auf dem Pausenhof von Kindern spontan kreiert werden, bestätigt, dass Kinder im Spiel durchaus hoch komplexe rhythmischen Strukturen nicht nur anwenden, sondern auch erfinden. Marsh kritisiert die Vermeidung musikalisch komplexer Anforderungen in musikdidaktischen Settings als Unterforderung von Kindern. So

beobachtet sie „the use of quite sophisticated compositional skills on the part of the children“ (Marsh 1995, S. 8). In Bezug auf die Studie von Swanwick und Tillmann äußert Marsh darüber hinaus explizit vor allem darin ihre Gegenposition, dass sie die Rolle der Gruppe für den kompositorischen Prozess betont. Letzteren versteht sie als ein Ineinandergreifen von Komposition und Performance in sozialer Interaktion, als einen „process of musical joint construction“ (Marsh 1995, S. 9). Diesen Aspekt sieht sie sowohl in den von Swanwick und Tillman abgeleiteten Forderungen nach einer vom Lehrkörper gesteuerten Gruppenzusammensetzung in pädagogischen Kontexten als auch in deren Anlage der Studie generell nicht berücksichtigt (vgl. ebd.).

Die Forschungsergebnisse von Barrett und Marsh können für den musikpädagogischen Kreativitätsdiskurs deshalb durchaus als wegweisend angesehen werden, weil sie mit die Grundlage für die Entwicklung eines systemischen Kreativitätsverständnisses legen. Die Weiterentwicklung dieses Ansatzes führt u. a. in das schon erwähnte dynamische Kreativitätsmodell nach Burnard (2012), das die soziale Kontextgebundenheit kindlicher Entwicklung als zentralen Faktor setzt (vgl. Kap. 1.1.3). Insbesondere die Forschungsergebnisse von Marsh zeigen eine große Nähe zu diesem Kreativitätsmodell, da in ihnen Interaktion, Gemeinschaft und Kontextualität als entscheidende Parameter für das situative Aufkommen kreativen Handelns deutlich werden.

Rückblickend lässt sich an den dargelegten Forschungen verdeutlichen, dass den differierenden Forschungsperspektiven unterschiedliche Kreativitätsmodelle zugrunde liegen. So sind die fähigkeitszentrierten Entwicklungsmodelle u. a. an das kreative Denken nach Webster (2002) angebunden, der Kreativität als Möglichkeit zu divergent-konvergentem Denken fasst. Dieses steht in Abhängigkeit zu Fähigkeiten und Fertigkeiten „wie musikalische Begabung, konzeptionelles Verständnis, handwerkliches Können und ästhetische Sensibilität“ (Bullerjahn 2011, S. 25). Die Studien von Barrett und Marsh eröffnen hingegen eine neue Perspektive, die Kreativität als dynamischen Erwerbsprozess im Zusammenspiel des Kindes mit seiner Umwelt betrachtet. Dieser Perspektivwechsel kann als erster Impuls für eine Entwicklung betrachtet werden, die sich u. a. in der musikpädagogischen Forschung grundsätzlich von allein innerpsychischen Prozessen ab- und interaktionalen Prozessen zuwendet, was im nächsten Kapitel weiter verdeutlicht wird.

1.2.2 Forschungsfokus: Phasen und Verläufe

Den Hauptteil empirischer Forschung zu Kompositionsprozessen bilden Untersuchungen im Hinblick auf gleichbleibende bzw. übergreifende Muster einzelner Prozessschritte bzw. Phasen innerhalb von Kompositionsprozessen (vgl. Wiggins 2007). Dabei unterscheiden sich die Studien zunächst darin, ob und welche Theorien und Konzepte sie ihrer Gliederung kompositorischer Prozesse zugrunde legen. Während sich Phasen kreativen Denkens in Theorien und Konzepten aus der (pädagogischen) Psychologie linear und chronologisch darstellen, arbeiten die zunehmend soziologisch ausgerichteten Studien heraus, dass sich kompositorische Prozessphasen hingegen offen, dynamisch und rekursiv gestalten. Forschungen zu Phasenverläufen in Kompositionsprozessen bilden in gewisser Weise exemplarisch ab, wie sich eine soziokulturelle Perspektive auf Kompositionsprozesse nach und nach ausbildet. Im Folgenden soll eben jene Entwicklung anhand exemplarischer Studien nachgezeichnet werden,

in denen Phasenverläufe anfangs strukturfolgend, dann strukturaufbrechend und schließlich strukturbildend beforscht und verstanden werden.

Von strukturfolgenden linearen Phasenverläufen ...

Wie Verläufe von Kompositionsprozessen ausgehend von einem schon bestehenden Phasenmodell beforscht werden, soll beispielhaft anhand von Forschungen dargelegt werden, die Komponieren lernpsychologisch als Problemlöseprozesse verstehen. Dieser Ansatzpunkt wird u. a. in der Arbeit von Berkeley (2004) aufgegriffen. Sie schließt an das Modell des problembasierten Lernens oder auch problem-solving learnings an (vgl. DeLorenzo 1989; Linden et al. 1995; Rogoff 1989). Didaktisch geht damit eine besondere Fokussierung der Aufgabenstellung einher, die den Ausgangspunkt als Problemstellung so zu setzen versucht, dass die Akteur:innen diese weitestgehend eigenständig lösen können. Der Weg bis zum entstandenen Werk vollzieht sich zielorientiert und chronologisch festgelegt. Berkeley (2004) identifiziert anhand der Untersuchung zahlreicher Fallstudien zum Komponieren im Klassenzimmer vier unterschiedliche – hier stark verkürzt dargestellte – Phasen: „recognising and identifying the composing problem [...], generating and realising initial ideas [...], creating a draft form of the piece [...], determining the final version [...]“ (ebd., S. 240). Dabei werden die Prozessschritte zwar zirkulierend wiederholt, einzelne Phasen können aber nicht übersprungen oder vorgezogen werden. Im deutschsprachigen Raum greift Dreßler auf den fachdidaktischen Diskurs um die Problemorientierung zurück (vgl. Dreßler 2016; Dreßler et al. 2016). In der Reflexion eines Unterrichtsprojektes, in dem Lernende eine passende Musik zu einer Modenschau gestalten sollen, kann sie ebenfalls „in allen beobachteten Schülergruppen zirkulär in sich wiederholende phasenartige Bearbeitungsschleifen“ (Dreßler 2016, S. 117) erkennen. Sie hebt dabei hervor, dass in der musikalischen produktiven Gestaltungsarbeit – und das mag eine wichtige Ergänzung zu Berkeleys Modell sein – die Lösung eines Problems darin besteht, „zu einem individuellen und für [...] [die Schüler:innen] passenden Produkt“ (Dreßler 2016, S. 118) zu kommen und nicht zu einer Musterlösung. Im Zentrum sieht sie den „Prozess des Erprobens und Revidierens“ (ebd.), welche der zweiten Prozessphase nach Berkeley entspricht und Dreßlers Ansicht nach damit „eine Phase, die charakteristisch für kreative Prozesse und künstlerisches Arbeiten ist“ (ebd.). Berkeley wie auch Dreßler können in ihren Studien demnach musikbezogene Spezifizierungen des ursprünglichen Modells vornehmen, ohne dass dessen grundsätzliche Struktur verändert oder infrage gestellt wird.

... über strukturaufbrechende Phasenverläufe...

Für die Beforschung und Bestimmung von kompositorischen Prozessphasen dient u. a. das Phasenmodell von Wallas (2014 [1926]) oftmals als Vorbild, das den kreativen Prozess im Hinblick auf die innerpsychischen Vorgänge des Individuums in die vier Phasen Präparation (Erkennen des Problems), Inkubation (Verinnerlichung des Problems), Illumination (Erleuchtung) und Verifikation (Umsetzung) unterteilt (vgl. Bullerjahn 2011). Charakteristisch für das Modell ist seine Linearität und die Funktionalität der Phasen, die nur im chronologisch festgelegten Verlauf zu verstehen sind. In den letzten Jahren wird das Modell von Wallas jedoch vermehrt als für kreative Prozesse ungeeignet angesehen, vor allem im Hinblick darauf, dass „graduelle Ausarbeitungsprozesse“ (Rosenbrock 2006, S. 71) nicht berücksichtigt werden können und die lineare

Abfolge u. a. auf überwiegend improvisatorische Prozesse nur bedingt übertragbar scheint (vgl. Grow 2018; Bullerjahn 2011).

In diesem Zusammenhang kann die Studie *Mapping pathways: fostering creativity in composition* von Burnard und Younker (2002) insofern als bedeutsam angesehen werden, als dass sie die Struktur des Phasenmodells von Wallas aufbricht und in neue Strukturen überführt. Mit der Frage nach der Bedeutung von Kreativität in Kompositionsprozessen im Verständnis von Websters konvergent-divergentem Denken (vgl. Webster 2002) und damit zusammenhängenden Vorgehensweisen untersuchen die Autorinnen eine Fülle an weit gestreuten Daten verschiedener Studien, „to compare many instances of students composing with and without formal instrumental training in a range of contexts in order to provide a sufficient basis for generalisation“ (Burnard und Younker 2002, S. 249). Das Alter der aus Kanada, England und Australien stammenden Schüler:innen bzw. Studierenden reicht dabei von 8–21 Jahren und auch die Datenquellen selbst zeigen sich als äußerst different. Sie beinhalten Interviews bzw. schriftliche Ausarbeitungen zu Beginn, während oder im Rückblick eines Kompositionsprozesses sowie Transkriptionen und Audioaufnahmen der Kompositionen. Analytischer Bezugspunkt der Kompositionsprozesse bilden verbal aufgezeichnete oder in der Retrospektive als solche zugewiesenen Momente der Entscheidungsfindung. Die so bestimmten „events“ (Burnard und Younker 2002, S. 251) ermöglichen die Gliederung der Prozesse in Abschnitte. Letztere werden den o. g. vier Phasen kreativen Denkens in Musik nach Wallas zugeordnet. In der komparativen Analyse und Codierung der Daten können Burnard und Younker drei unterschiedliche strategische Wege im kreativen Prozess nachweisen, die sich durch ihren charakteristischen Verlauf der vier Phasen unterscheiden: den linearen, den rekursiven und den geregelten (vgl. Burnard und Younker 2002 S. 257). Die ursprünglich lineare Struktur von Wallas erfährt demnach eine Aufspaltung in zwei alternative Phasenstrukturen. Die Ergebnisse der Studie sind aber nicht nur deshalb für den musikalischen Kreativitätsdiskurs weitreichend, sondern auch weil die Autorinnen rekonstruieren können, wie die Lernenden im Prozess zwischen konvergentem und divergentem musikalischen Handeln höchst individuell wechseln und dabei selbst die Rahmen ihres kreativen Spielraums öffnen wie beschränken (vgl. Burnard und Younker 2002, S. 259). Aus diesem Grund sprechen Burnard und Younker dem kompositorischen Handeln für das musikalische Lernen eine Sonderrolle zu, da hier die Lernenden die Möglichkeit erhielten, selbstbestimmt zwischen Freiheit und Festlegung zu agieren. Als allgemeine didaktische Folgerungen leiten die Autorinnen u. a. ab, dass im Zentrum kompositionspädagogischer Unterrichtsgestaltung das selbstbestimmte Entscheiden der Lernenden stehen solle: „Just as invention needs boundaries, independence in decision-making must also be at the heart of the compositional experience“ (Burnard und Younker 2002, S. 258).

... zu strukturbildenden offenen, dynamischen und rekursiven Phasenverläufen

Mit dem Ziel, die Eigengesetzlichkeiten von Kompositionsprozessen ungeachtet von vorliegenden Konzepten besser in den Blick nehmen zu können, beginnen die ersten rekonstruktiv orientierten Studien damit, solche Feldzugänge zu eröffnen, die als „naturalistic settings where participants were able to make most of the decisions“ (Wiggins 2007, S. 456) verstanden werden können (vgl. Davies 1986, 1992; Emmons 1998; Freed-Garrod 1999; Marsh 1995; Savage 2004; Tssisserev 1997; Young 2002, 2003). Sie werden von Wiggins wegen ihrer hohen empirischen Belastbarkeit hervorgehoben (vgl.

Wiggins 2007), weil sie trotz ihrer unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen große Übereinstimmungen aufzeigen. So zeigt sich in den rekonstruierten Phasenverläufen studienübergreifend, dass Kompositionsprozesse im Gegensatz zum Phasenmodell Berkeleys (2004), aber analog zu dem von Burnard und Younker (2002), dynamisch und rekursiv verlaufen (vgl. Wiggins 2007). Der Kompositionsprozess wird demnach nicht als ein linearer Prozess des Problemlösens oder als innerer Prozess der Problemerkennung und Erleuchtung verstanden, sondern kristallisiert sich in der Zusammenschau der Studien als ein zirkulierender Prozess der Verfestigung ausgehend von einer musikalischen Idee heraus, in dem das Wechselspiel zwischen musikalischem interaktionalem Handeln und Reflexion konstitutiv ist.

Auch die Beforschung einzelner Prozessschritte bestätigt den dynamischen und rekursiven Charakter kompositorischer Prozesse. Konkret zeigen beispielsweise die ethnografischen Studien von Marsh (1995), Davies (1986, 1992) und Young (2002, 2003), wie sich die Initialmomente kompositorischer Prozesse altersunabhängig und kontextgebunden in Form einer spontanen Idee bilden. Während andernorts Phasen der Exploration und des Experiments dahingehend rekonstruiert werden können, dass sie ungerichtete und probenhafte musikalische Aktionen hervorbringen (vgl. Kaschub 1999; Wiggins 2003), weisen alle Studienergebnisse darauf hin, dass die musikalischen Äußerungen zunehmend an Vieldeutigkeit in den Phasen der Kontextualisierung verlieren. In Proben- und Übephase schließlich geht es gerade um die Festlegung der Gestalt, allerdings im Sinne einer ständigen Überprüfung und Weiterentwicklung. So konnte Faulkner (2003) herausarbeiten, dass diese Phase gerade unerfahrenen Schüler:innen ermöglicht, sich selbst hörend mit ihrer Komposition auseinanderzusetzen und diese daraufhin zu überarbeiten, „repeating ideas to determine their possibilities and to decide whether or not to pursue them“ (Faulkner nach Wiggins 2007, S. 459; vgl. Kap. 6.1.2). Besonders aufschlussreich zur Erforschung der Prozesse erscheinen deshalb Überarbeitungsmomente, welche die gewonnenen Formen und Gestalten der Entwürfe mal mehr mal weniger wieder aufbrechen. Sie legen offen, welche Aspekte reflektiert und in welchem Handlungsspielraum sie verändert werden.

An eine synoptische Sichtung der o. g. Studien und an deren Erkenntnisse anknüpfend entwickelt Wiggins schließlich ein Prozessmodell, in dem Durchlässigkeit und die rekursive Anlage der Phasen, die durch Zirkularität die Dynamik des Prozesses bestimmen, charakteristische Merkmale bilden (vgl. Wiggins 2003). Die Phasierung von Kompositionsprozessen gestaltet sich demnach spontan und situativ, sie folgt keiner Struktur, sondern bildet sie aus. Aigner unterstreicht die besondere Leistung des Modells vor allem wegen der Berücksichtigung von Faktoren, die nicht unmittelbar mit der Aufgabenstellung bzw. dem didaktischen Setting zusammenhängen, den Prozess aber maßgeblich mitbestimmen (vgl. Aigner 2018). So versuche das Modell „nicht nur, den kreativen Prozess selbst zu erfassen, sondern auch die Ebene der inneren Prozesse der Komponierenden zu bedenken – also subjektiv zugemessene Bedeutung und Verständnis für Prozess und Produkt – sowie die Ebene der äußeren Einflussfaktoren darzustellen, wie etwa den kulturellen, sozialen oder curricularen Kontext“ (vgl. Aigner 2018, S. 207).

Für den deutschsprachigen Raum markiert Kranefelds Studie zu *Gruppenkompositionsprozessen zu Bildern im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe* (Kranefeld 2008b) einen wichtigen Punkt in der musikpädagogischen Unterrichtsforschung, da sie sich zum einen als eine der ersten Forscher:innen in der Musikpädagogik in der Forschungs-

haltung der interpretativen Unterrichtsforschung (vgl. Krummheuer und Naujok 1999) positioniert und damit zum anderen einen zentralen methodischen Bezugspunkt für eine praxistheoretische Untersuchung kompositorischer Prozesse gestaltet (vgl. Lehmann-Wermser in Zill 2016). Dabei zeigen sich in ihren Ergebnissen die von Wiggins herausgearbeiteten Prozessmerkmale bestätigt.

Kranefeld verfolgt die Frage, was während der Entwicklung einer Komposition zum Bild in der Gruppe geschieht und mit welchen Strategien und Überlegungen sich Schüler:innen der Aufgabe der Transformation annähern (vgl. Kranefeld 2008a, S. 78). Dabei werden die Prozesse aus Perspektive der Schüler:innen in ihrer Sequentialität nachgezeichnet und übergeordnete Gemeinsamkeiten herausgearbeitet. Ausgehend von verbalen Überarbeitungsmomenten im kompositorischen Prozess leitet Kranefeld ein phänomenologisches Prozessmodell zur Transformation ab, das zeigt, wie sich durch Überarbeitungsmomente bzw. „Evaluationen“ (ebd.) Phasen entwickeln und so den gesamten Prozess strukturieren (vgl. Kranefeld 2008b, S. 84). Konstitutiv für das Modell ist sowohl, dass die Prozesse von der Idee, über die Gestalt hin zum Produkt zunehmend eindeutig werden, als auch, dass die Phasen in rekursiven Schleifen angelegt sind und so die Eindeutigkeit immer wieder aufheben oder infrage stellen. Kranefeld betont insbesondere die individuellen Strategien, mit welchen die Phasen mehrfach wiederholend, neu ansetzend oder stringent durchlaufen werden. So handele es sich „nicht um ein Prozessmodell im Sinne einer idealtypischen Abfolge von Arbeitsschritten, sondern um ein offenes Modell, das typische Komponenten der Gruppenprozesse erfasst“, denn nicht „jede Gruppe widmet sich jeder Prozesskomponente gleichermaßen ausgiebig, intensiv oder in der gleichen Reihenfolge“ (Kranefeld 2008b, S. 83).

Die Verläufe von Kompositionsprozessen lassen sich aus den hier dargestellten rekonstruktiven Forschungen als offen, situativ, dynamisch und rekursiv beschreiben. Darüber hinaus werden sie sowohl von den inneren Prozessen der Akteur:innen als auch den unterschiedlichen Kontexten beeinflusst. Rückblickend sei hervorgehoben, dass sich insbesondere die Phasenübergänge als zentrale Analyseschwerpunkte erwiesen haben. Sie können als Knotenpunkte verstanden werden, die den Kompositionsprozess strukturieren und einen Wechsel markieren. Die o. g. Studien fokussieren dabei bestimmte Phasenwechsel, die sie als Überarbeitungsmomente (vgl. Kranefeld 2008a), Events (vgl. Burnard und Younker 2002), Momente des Redigierens (vgl. Dreßler 2016), als Revision (vgl. Faulkner 2003; Bolden 2011) oder auch als Momente der Bewertung (vgl. Rosenbrock 2006) konzeptualisieren. Diese könnten sich dabei auch in Zusammenhang mit dem bislang noch unzureichend konzeptualisierten Begriff der kompositorischen Entscheidung, wie er in Kap. 1.1.2 dargelegt wurde, als hilfreiche Impulse erweisen (vgl. Kap. 1.2.2).

Die aufgezeigte Entwicklung der Phasierungsmodelle machen deutlich, wie die kompositionspädagogische Forschung sich hin zu einer Forschung entwickelt, welche die Eigengesetzlichkeit der kompositorischen Praxis ins Zentrum ihrer Betrachtung rückt. Dabei eröffnen sich neue Forschungsaspekte, die bislang unbearbeitete Ebenen von Kompositionsprozessen zugänglich machen. Diese sollen im folgenden Kapitel dargelegt werden.

1.2.3 Forschungsfokus: Lernen und Lehren

Wie bereits in der Einleitung vorweggenommen, mangelt es an Einblicken in schulische Kompositionsprozesse im Hinblick auf fachdidaktische Fragestellungen. Vier fachdidaktisch orientierte Studien aus dem deutschsprachigen Raum können aber an dieser Stelle vorgestellt werden. Aufgrund der rudimentären Forschungslage wird neben den Forschungsergebnissen ausführlicher dargelegt, wie dort das methodische Vorgehen mit der Forschungsfrage bzw. der methodologischen Grundlegung des Forschungsgegenstandes in Beziehung gesetzt wird. Die Studien greifen darüber hinaus die zuvor dargelegten unterschiedlichen Forschungsperspektiven, Zieldimensionen und Konzepte kreativen Handelns auf, wodurch diese noch einmal stärker konturiert erscheinen. Eine fünfte, praxeologisch ausgerichtete Studie kann abschließend einen erweiterten Blick auf das Lernen in Prozessen des Musik Erfindens und damit eine vielversprechende Forschungsperspektive eröffnen.

Zunächst seien zwei Arbeiten vorgestellt, die sich in quasiexperimentellen Studien Kompositionsprozessen aus einer pädagogisch-psychologischen Perspektive annähern. Während Büring (2010) danach fragt, inwieweit eine Veränderung im didaktischen Setting das kompositorische Handeln bzw. die Kompositionen selbst positiv beeinflusst, beschäftigt sich Grow (2018) damit, in welchem Zusammenhang kreatives Handeln und ein handwerklicher Kompositionsunterricht in künstlerisch-pädagogischen Kontexten stehen.

In seiner Studie *Melodien erfinden mit authentischen Aufgaben* (Büring 2010) nimmt Büring ausgehend vom Modell des problembasierten Lernens die Aufgabeninstruktion als zentralen Aspekt der Kompositionsprozesse in den Blick. Als Kurzzeiteffekt kann er nachweisen, dass durch eine authentische, problembasierte Aufgabenstellung das Prinzip der Variation schneller und nachhaltiger zur Melodiebildung angewandt wird. Dabei greift er auf „ein Aufgabenmodell nach dem Vorbild der Anchored Instruction zur Melodieerfindung in Kleingruppen [...] [zurück], bestehend aus Ankergeschichte, Aufgaben(set) und ergänzenden Materialien“ (Büring 2010, S. 2). Die Ergebnisse der Studie konstatieren, dass sich direkte Instruktionen zwar als wirksamer hinsichtlich des zu entdeckenden und anzuwendenden Kompositionsprinzips erweisen, offene Instruktionen hingegen zu originelleren Kompositionen führen (ebd.). Handwerkliche Zielsetzungen und solche, die Originalität resp. Kreativität verfolgen, scheinen anhand dieser Ergebnisse nur schwer in einem gemeinsamen didaktischen Setting gleichermaßen zu fördern zu sein.

Grows Studie zum *Komponieren im Musikunterricht in der Grundschule* (2018) setzt genau an diesem Punkt an. Die Autorin verfolgt die Frage, ob Schüler:innen im Grundschulalter, die domänenspezifischen, also Kompositionsunterricht erhalten, sowohl im Hinblick auf handwerkliche Fähigkeiten als auch auf Kreativität ausgereifere Kompositionen gestalten. Kontroll- und Versuchsgruppe erhalten dafür in einem Punkt unterschiedliche Unterrichtsimpulse: einerseits einen domänenspezifischen Kompositionsunterricht, andererseits einen „projektartige[n] Musikunterricht zur Thematik der Mitspielsätze, der indirekt die gleichen handwerklichen Fertigkeiten jedoch nicht in der Domäne des Komponierens vermittelt“ (Grow 2018, S. 709). Die Ergebnisse zeigen, dass sowohl im Hinblick auf das Konstrukt Handwerk als auch auf das Konstrukt Kreativität Lernzuwächse durch einen domänenspezifischen Kompositionsunterricht zu verzeichnen sind. Im Gegensatz zu Büring kommt Grow zu dem Schluss, dass ein

kompositorisch-handwerksorientierter Unterricht für die gleichzeitige Förderung handwerklicher und kreativer Fertigkeiten anzustreben ist, „da die Kompositionen nicht in der Anwendung erlernter Prinzipien verbleiben, sondern vielmehr Kreativität durch die Kenntnis von Umgangsweisen mit dem musikalischen Material freigesetzt beziehungsweise ermöglicht wird“ (Grow 2018, S. 710). Grow's Forschungsdesign, welches dabei das Maß an Kreativität durch Expertenratings der entstandenen Produkte bestimmt, basiert auf der Vorstellung von Kreativität als innerpsychische, kognitive, individuelle Fähigkeit, die zu einem objektiv bewertbaren musikalischen Produkt führt.

Beide o. g. Studien konzeptualisieren Kompositionsprozesse als überwiegend handwerkliche, fähigkeitsbasierte Prozesse, die auf innerpsychischen Vorgängen beruhen und die zu einem Produkt führen, dessen Qualität durch Experten von außen objektiv bewertbar ist. Wenngleich Grow in ihrer Studie mit dem Aspekt der Kreativität eine zweite, übergeordnete Zieldimension ins Feld führt, orientieren sich beide Studien vornehmlich an einem musiktheoretisch geprägten Kompositionsbegriff. Das zu Grunde liegende psychologisch orientierte Kompositionsverständnis schlägt sich auch in ihrem forschungsmethodischen Vorgehen der quasiexperimentellen Studie nieder. Im Gegensatz hierzu nehmen Zill (2016) und Aigner (2018) in ihren Studien eine Position ein, welche die Eigengesetzlichkeit der Kompositionsprozesse zu rekonstruieren suchen. Hierfür orientieren sich die Autoren an einem qualitativen bzw. entwickelnden Forschungsdesign und nehmen mit der Zieldimension der ästhetischen Erfahrung bzw. eines systemischen Kreativitätsbegriffs eine – wenngleich nicht deziert – soziologische Perspektive ein.

In seiner Studie *Den eignen Ohren folgen. Musikalisch-ästhetische Erfahrungen im Kontext produktionsorientierter Schulprojekte* (Zill 2016) nähert sich Zill dem Phänomen musikalisch-ästhetischer Erfahrung aus Sicht der Prozess-Produkt-Didaktik (vgl. Wallbaum 2000), wofür er ein rekonstruktives Vorgehen in Forschungshaltung der Grounded-Theory-Methode (vgl. Strauss und Corbin 1997) wählt. Dabei rekonstruiert er die Perspektive der an konkreten musikpädagogischen Arrangements beteiligten Schüler:innen. Leitend sind für ihn die Fragen nach der Bedeutung der sinnlichen Wahrnehmung, der ästhetischen Bedeutsamkeit der Produkte sowie der Veränderung von Einstellungen nach den Prozessen, um Hinweise darauf zu erhalten, wodurch sich musikalisch-ästhetische Erfahrungen im Kontext produktionsorientierter Schulprojekte auszeichnen (vgl. Zill 2016, S. 96). Durch schriftliche und verbale Interviews mit teils offenen, teils zielgerichteten Frageimpulsen kann Zill rekonstruieren, dass ästhetische Erfahrungen im Zusammenhang mit Kompositionsprojekten durchaus ermöglicht bzw. angebahnt werden, diese aber weniger in Form „ästhetischer Bedeutsamkeit im Sinne von plötzlichen, unerwarteten ‚Epiphanien‘“ (Zill 2016, S. 175) erlebt werden, sondern sich als Wertschätzung und Zufriedenheit über eine „erfüllte musikalisch-ästhetische Produktion“ (ebd.) zeigen. Dabei können u. a. die Aspekte der Selbstzweckhaftigkeit und der produktionsbezogenen Kommunikation als entscheidende Merkmale hervorgehoben werden, welche eine erfüllte musikalisch-ästhetische Produktion maßgeblich bestimmen (ebd.). Insbesondere dem Hören kann Zill eine bedeutende Rolle in gemeinsamen Kompositionsprozessen zusprechen, was auch in den Arbeiten von Faulkner (2013; S. 32) und Figueroa (2016; S. 46) als zentrale Instanz in

der musikbezogenen Interaktion bestätigt wird (vgl. Kap. 6.1.2).⁴ Für den fachdidaktischen Diskurs und die empirische Musikpädagogik gleichermaßen erkenntnisreich gilt insbesondere Zills Forschungsergebnis, dass „die Einbeziehung von korrespondierend Vertrautem für musikalisch-ästhetische Bildungsprozesse unerlässlich“ (Zill 2016, S. 296) sei. Während Kompositionsprojekte im Kontext Neuer Musik den Rückgriff auf alles Vertraute im Hinblick auf ästhetische Erfahrung mitunter strikt untersagen (vgl. Kap. 1.1.1), kommt den sog. musikalischen Versatzstücken aus Perspektive musiksoziologischer Studien eine zentrale Rolle in Kompositionsprozessen zu (vgl. Kap. 1.2.4.2). Zill eröffnet mit seiner gleichzeitig empirischen und fachdidaktischen Arbeit eine weitere Perspektive. Seine Rekonstruktionen weisen darauf hin, dass bekannte musikalische Elemente einerseits das Identifikationspotenzial mit der entstehenden Komposition erhöhen und andererseits zu einer gestalterischen Vielfalt im Zusammenhang mit dem Unbekannten führen. Durch den Rückgriff auf das Vertraute kann es seiner Meinung nach Schüler:innen gelingen, „biographisch relevante Sichtweisen zu artikulieren, Vertrautes einzubeziehen, neue Klangwelten zu erschließen und diese Vielfalt als wertvoll zu erkennen“ (Zill 2016, S. 296).

Die Studie *Komponieren zwischen Schule und Social Web* von Aigner (2018) berührt die Ziel-dimension kreativen Handelns, wenngleich diese nicht im Zentrum des Forschungsinteresses steht (vgl. Aigner 2018, S. 188). Mit der Frage der didaktischen Inszenierung bzw. der didaktischen Prinzipien, an denen sich ein produktionsorientierter, hybrider Musikunterricht orientieren soll, setzt Aigner einen Kompositionsbegriff, der sich an den Kriterien der Offenheit, Vielfalt, Kontextualität, Situativität und Bedeutsamkeit für die Praxisgemeinschaft orientiert (vgl. Aigner 2018, S. 186). Anhand Aigners Studie wird die Bezüglichkeit zwischen Forschungsdesign und konzeptualisiertem Forschungsgegenstand besonders frappant. So überträgt er die prozessorientierte, offene und multiperspektivische Arbeitsweise in der kompositionspädagogischen Praxis auf die Forschungsebene, für die Aigner das entwickelnde Forschungsformat Design-Based Research (DBR) wählt:

Die vorliegende Studie folgt den Prämissen von Vielfalt und Offenheit sowohl im Projektdesign als auch in der forschungsmethodischen Vorgangsweise. Ein wichtiger [...] Aspekt ist, dass innerhalb des Forschungsprozesses eine Entwicklung von neuen Modellen und Methoden erfolgt, die aus einer spezifisch fachdidaktischen Perspektive konzipiert und in der schulischen Praxis anwendbar ist. Diese Entwicklungsprozesse bauen auf bestehenden Erkenntnissen auf, die sowohl auf aus wissenschaftlichen Forschungsergebnissen als auch auf praktischem Handlungswissen erwachsen sind, und erleben dann Phasen der Erprobung und Implementierung in der Praxis. (Aigner 2018, S. 87)

Bemerkenswert ist dabei die besonders starke Ausrichtung auf die stattfindenden Prozesse selbst, ohne dass dabei mögliche Gelingensbedingungen vorweggenommen

4 Einen interessanten Impuls gibt diesbezüglich Lessing, wenn er für Phasen des Übens zwischen „innerem Hören“ und „Sich-Hören“ (Lessing 2018, S. 15) unterscheidet. Er plädiert dafür, dass sich Übende auch in Distanznahme zu ihrem eigenen Spiel üben sollten, sodass der/die Übende in der Differenz zwischen dem spielenden und dem hörenden Ich „Unvorhergesehenes entdecken kann“ (Lessing 2018, S. 16; vgl. Kap. 6.1.2).

werden, sondern Hürden und Schwierigkeiten im laufenden Prozess identifiziert werden können. Didaktische Implikationen bzw. Zieldimensionen erscheinen dabei nicht als Folgerungen, die sich an die empirischen Befunde anschließen. Sie werden vielmehr als Teil eines zyklisch angelegten empirischen Prozesses fortwährend gestaltet. Dies geschieht, indem didaktische Entscheidungen in der Praxis erprobt, evaluiert, modifiziert und erneut in die Praxis getragen werden. Einerseits werden durch dieses Vorgehen didaktische Entwicklungsprodukte generiert. Andererseits wird ein komplexes Feld – wie in diesem Fall ein groß angelegtes Kompositionsprojekt mit analogen und digitalen Praxisanteilen und agierenden Schüler:innen, Lehrenden und Komponist:innen – zugänglich gemacht. Durch die zyklische Struktur und Fokussierung der Prozesse kristallisieren sich die für das Feld ausschlaggebenden Untersuchungsaspekte heraus, wie auch Weidner in ihrer Rezension der Studie hervorhebt (vgl. Weidner 2019).

Die Ergebnisse der Studie beziehen sich einerseits auf die Verbindung von schulischen Kompositionsprozessen und digitaler Technologie und andererseits auf Aspekte kompositorisch kreativen Handelns, die sich gerade durch das spezifische Setting, durch die Gleichzeitigkeit von Offline- und Online-Kommunikation offenbaren. So kann Aigner herausarbeiten, dass für eine qualitativ gute und zufriedenstellende Zusammenarbeit aller Akteure die Face-to-face-Kommunikation entscheidend und v. a. entscheidender als die Online-Kommunikation ist. Dies hebt die besondere Bedeutung der Präsenz-Interaktion für Kompositionsprozesse hervor. Wie empfindlich das Gleichgewicht von Prozess und Produkt in kreativen Prozessen ist, zeigt sich nach Aigner darin, dass eine stärkere Ausrichtung auf das Produkt durch beispielsweise eine Präsentation „eine Tendenz zur Formalisierung von Vorgaben, eine Demotivierung durch Selektionsmaßnahmen, Druck durch den Faktor Zeit, der für die Entwicklung von Kompositionsprozessen von großer Bedeutung ist, sowie eine Benachteiligung von weniger öffentlichkeitswirksamen Kompositionen bzw. introvertierteren Komponierendenpersönlichkeiten“ (Aigner 2018, S. 303) bewirkt. Der größte Verdienst der Studie liegt aber wohl darin, dass sie eine wichtige Orientierung für die Beforschung offener Kompositionsprozesse bildet. Durch die Offenheit der Forschungsfrage, die einerseits kennzeichnend für entwickelnde Forschungsformate ist, andererseits dem Gegenstand des Komponierens als kreatives Handeln in seiner Vielfalt an Möglichkeiten begegnet, können die Gesetzmäßigkeiten der beobachteten Praxis durch immer stärker fokussierende Fragen zugänglich gemacht werden.

Die Retrospektive auf die fachdidaktisch orientierten Forschungen offenbart nicht nur Hinweise auf geeignete Vermittlungswege und Rahmenbedingungen, um die jeweiligen unterschiedlichen Zielsetzungen kompositorischer Prozesse zu ermöglichen. Sie zeigt zudem Passungen zwischen Forschungsgegenstand und Forschungsmethode auf. Dabei eröffnet insbesondere das Forschungsformat der Design-Based Research die besondere Möglichkeit, mit einer offenen Fragestellung an ein komplexes Feld heranzutreten, um die Eigengesetzlichkeit des Feldes herauszuarbeiten (vgl. Weidner 2019). Als auffälliges Desiderat ist dabei aber grundsätzlich zu konstatieren, dass insbesondere in den soziologisch ausgerichteten Studien trotz der fachdidaktischen Ausrichtung keine konkreten Lerngegenstände oder Prozesse ästhetischen bzw. kreativen Handelns empirisch rekonstruiert wurden.

Einen neuartigen, vielversprechenden Blick auf das Lernen in Prozessen des Musik Erfindens eröffnen Haenisch und Godau in ihrem Beitrag *Improvisierendes Wissen*

(2016). Sie fokussieren das implizite Wissen in Improvisationsprozessen aus einem wissenssoziologischen Blickwinkel und verfolgen „das Anliegen einer verbalen Explikation und interpretierenden Rekonstruktion impliziter epistemischer Prozesse des Erfahrungslernens und praktischen Wissens Improvisierender“ (Haenisch und Godau 2016, S. 64). Konkret begleiten sie Musikstudierende, die sich als Noviz:innen im Feld der Improvisation verstehen, in Improvisationsprojekten mit unterschiedlichen Settings. Die Video-Stimulated-Recall und anschließenden systemischen Interviews können „implizite Lernbegriffe einer Gruppe und [...] die spezifischen Bedingungen des Lernens“ (Haenisch und Godau 2016, S. 74) im Feld der Improvisation offenlegen. Die Auswertungen ergeben, dass die Studierenden verschiedene, teils gegenläufige Lernkategorien anlegen. So können Godau und Haenisch rekonstruieren, dass Lernen in der Praxis des Improvisierens u. a. als Ausbildung einer interaktionalen Improvisationsfähigkeit, als fremdbeobachtet zielgerichteter Prozess, als kontinuierlicher und ungerichteter Prozess oder auch als Ausbildung qualifizierender Urteilsfähigkeit verstanden wird (ebd.). Damit zeigt sich das Feld nicht nur geprägt von einer komplexen Erwartungshaltung. Es reproduziert darüber hinaus die „Widersprüche pädagogischer und ästhetischer Improvisationsdiskurse“ (Haenisch und Godau 2016, S. 90), die als Konflikte in den Gruppen in Praxis und Reflexion zutage treten. Die zutage tretenden Widersprüchlichkeiten beziehen sich insbesondere auf konfligierende Normen improvisatorischer Praxen zwischen Voraussetzungslosigkeit und musikalischer Expertise sowie zwischen Wirksamkeit objektiver ästhetischer Kriterien und subjektiver Präferenzen (vgl. ebd.). Deutlich wird in diesen Ergebnissen, dass implizites Wissen nicht nur als musikbezogenes Handlungswissen in die künstlerische Praxis mit einfließt, sondern auch in Form von damit zusammenhängenden, durchaus konfligierenden normativen Gehalten wirksam wird.

Für den kompositionspädagogischen Diskurs erscheint der Fokus von Haenisch und Godau deshalb vielversprechend, da diese das Lernen in der Praxis des Musik Erfindens nicht von normativen Setzungen bzw. didaktischen Theorien, sondern aus der Praxis und deren Reflexion durch die Akteur:innen ableiten. Dabei bringen sie mit der Kategorie „gelingender Praxis“ (Haenisch und Godau 2016, S. 64) aus der Akteur:innenperspektive einen wichtigen Ansatzpunkt zur rekonstruktiven Beforschung musikbezogener Handlungs- und Lernprozesse:

In diesem Sinn ist es Aufgabe der Forschung zu untersuchen, wie Improvisation sich selbst jeweils als Improvisation [resp. Komposition, Anm. ET] definiert. Gleiches gilt für den Status des Lernens und Wissens der Praxis. Was als gelernte, gekonnte und damit gelungene Improvisation [resp. Komposition, Anm. ET] verstanden wird, unterliegt dem Relevanzsystem der jeweiligen Praxis und keinem übergeordneten, privilegierten Standpunkt der Beobachtung. (Haenisch und Godau 2016, S. 92)

1.2.4 Forschungsfokus: Interaktionalität

Nicht nur für die kompositionspädagogische, sondern auch für die musikpädagogische Forschung insgesamt kann konstatiert werden, dass sie zunehmend die Eigengesetzlichkeit musikbezogener Prozesse in den Blick nimmt und diese in ihrem situativen, kontextuellen und sozial gebundenen Charakter betrachtet.⁵ Diese Entwicklung ist jedoch keineswegs eine musikspezifische, sondern in die allgemeinen Entwicklungen der Kultur- und Sozialwissenschaften einzuordnen, auf die hier einleitend kurz verwiesen werden soll.

Mit der paradigmatischen Wende in den Kultur- und Sozialwissenschaften zu Beginn des Jahrtausends, die allgemein als ‚practice turn‘ bezeichnet wird (vgl. Reckwitz 2003; Schatzki 2006), wird das Soziale als etwas verstanden, das im alltäglichen Handeln, in Praktiken hervorgebracht wird (ausführlich hierzu Kap. 4 und Kap. 5). Dabei rückt das Individuum hinter der so entstehenden Praxis zurück, in den Vordergrund und in den Blick empirischer Forschung treten nun die interaktionalen Prozesse, welche die Praxis hervorbringen. In ihr kommen als regelhafte Struktur sozialer Sinn und gesellschaftliches sowie kulturelles Wissen zum Vorschein. Im Zentrum der Betrachtungen stehen deshalb zum einen die Art und Weise, wie sich Interaktion gestaltet und wie Themen verhandelt und hervorgebracht werden, zum anderen welches Wissen in die Interaktion eingebracht wird und in Interaktion entsteht. Zuletzt kommt in Anlehnung an die Akteur-Netzwerk-Theorie von Latour (2015) insbesondere auch dem Umgang mit Dingen eine besondere Bedeutung zu, die als eigenständige Aktanten die Interaktionen gleichberechtigt mitbeeinflussen.

In den musikpädagogischen Forschungen u. a. zu Kompositionsprozessen lassen sich hierzu wichtige Parallelen erkennen. Anknüpfend an die Erkenntnisse der letzten Kapitel, in denen die besondere Rolle der Gemeinschaft sowie die eigengesetzliche Regelmäßigkeit und situativen, unvorhersehbaren Verläufe kompositorischer Prozesse herausgearbeitet wurden, beschäftigen sich die im Folgenden dargestellten Studien mit zentralen Aspekten praxeologischer Forschung: mit dem Phänomen des geteilten Verstehens, mit impliziten Wissensbeständen in Form musikalischen Materials, mit Kooperation und Kollaboration sowie mit der Rolle der Dinge. Hervorzuheben ist, dass sich in den dargelegten Studien eine grundsätzliche Entwicklung abbilden lässt, die sich von der Fokussierung der Eigengesetzlichkeit von Praxis hin zu einer explizit praxeologischen Verortung vollzieht.

1.2.4.1 Geteiltes Verstehen

Interaktionale Strukturen in Kompositionsprozessen wurden schon früh dahingehend untersucht, inwiefern verbale und nonverbale sowie musikbezogene Abstimmungen und Aushandlungen zu beobachten waren. Wiggins verweist dabei auf eine Reihe von Forschungen, in denen das Phänomen der Intersubjektivität als ein geteiltes Verstehen im gemeinsamen Tun beobachtet werden konnte. Vermutet wird eine tief-

⁵ So konstatieren auch Weidner und Rolle in der Einleitung zum *Tagungsband des Arbeitskreises musikpädagogischer Forschung* 2019, dass sich in der Menge der Forschungsbeiträge „ein starkes Interesse an einer – man könnte sagen: möglichst gegenstandsadäquaten – Erforschung musikalischer oder musikbezogener und musikpädagogischer Praxen *in ihrem Vollzug*“ abbildet (Weidner und Rolle 2019, S. 13; Herv. i. Original)

erliegende Verbindung der Akteure, „[they] seem to share an unspoken understanding of the overall quality of the work in progress even at the earliest stages of conception, evident in their ability to cooperatively decide which ideas should be used in the work and which should be discarded or altered” (Wiggins 2007, S. 463). Ähnlich können Marsh (1995) und Allsup (2002) das Gemeinsame bzw. Geteilte sowohl in Bezug auf den Akt der Hervorbringung als auch in der Frage nach der Urheberschaft beobachten. Allsup unterstreicht die besondere Verwobenheit der Akteur:innen in allen Phasen des Prozesses, die Wiggins auf Allsup bezogen als „plural nature of the process“ (Wiggins 2007, S. 463) bezeichnet. Diesen Studien ist gemein, dass sie interaktionale Zusammenhänge und insbesondere ein geteiltes Verstehen beobachten, aber nicht näher beschreiben, erklären oder methodisch zugänglich machen können. Auch Kranefeld beschreibt in ihrer o. g. Studie zu Transformationsprozessen (Kranefeld 2008a, 2008b) interaktionale Phänomene wie das „charakteristische Ineinander von sprachlicher und musikalischer Äußerung in Aushandlungsphasen, in denen kompositorische Ideen entwickelt werden“ (Kranefeld 2008b, S. 81). Deren Genese bzw. Gesetzmäßigkeiten bleiben im Rahmen der Studie aber noch unbearbeitet.

Die Studie von Rosenbrock *Komposition in Pop- und Rockbands* (2006), die im deutschsprachigen Raum als eine der ersten gilt, die Kompositionsprozesse videografisch und rekonstruktiv erschließt, nähert sich den interaktionalen Aushandlungen über die Triangulation von videografierten Prozessen mit Gruppeninterviews. Rosenbrock zeigt auf, wie sich im informellen Setting gleichberechtigte bzw. hierarchische Strukturen auf interaktionaler Ebene in Aushandlungsphasen abbilden und wie diese das kompositorische Gelingen aus Sicht der Akteur:innen beeinflussen. Grundlage für die Ausbildung dieser interaktionalen Grundstruktur bildet das oben schon erwähnte geteilte Verstehen der Bandmitglieder. Zwar rekonstruiert Rosenbrock nicht die Verstehens- und Verständigungsprozesse *in situ*, sie kann aber Gruppenmerkmale, welche ein geteiltes Verstehen positiv beeinflussen, in Abgleich mit den Interviewdaten ableiten. Für dieses informelle Setting kann sie schließlich drei Merkmale bestimmen, welche die Basis für eine erfolgreiche gemeinsame Kompositionspraxis bilden: ein ähnlicher musikalischer Werdegang, ein gemeinsames auditives Repertoire sowie gleiche Genre-Präferenzen (vgl. ebd.).

Während Rosenbrock ein geteiltes Verstehen nur über die Reflexion der Akteur:innen zugänglich machen kann und auch Kranefeld in ihrer frühen Studie als methodisches Desiderat benennt, implizite Strukturen nicht erfassen zu können (vgl. Kranefeld 2008b), ermöglichen in den letzten Jahren interaktionsanalytische, videografische bzw. mikroanalytische Vorgehen die Rekonstruktion dieser impliziten Ebene, welche den interaktionalen Prozessen zugrunde liegt (vgl. Kranefeld und Mause 2018; Jeymann und Kranefeld 2021; Godau und Haenisch 2019; Heberle 2019; Buchborn et al. 2019; Theisohn und Buchborn 2020; Theisohn et al. 2020). Von besonderer Relevanz sind diesbezüglich die Arbeiten von Hellberg (2019a; 2019b), deren Rekonstruktion koordinativer Räume in Musizierphasen auch als die Ausbildung eines geteilten Verstehens angesehen werden können.

Hellberg fokussiert in ihrer Studie *Koordinationsprozesse beim Musizieren im Instrumentalen Gruppenunterricht* (Hellberg 2019b) Musizierprozesse, die ohne verbale Interaktion über einen längeren Zeitraum aufrechterhalten werden. Diese Sonderform musikbezogener Interaktion ist nicht nur ein wiederkehrendes Phänomen in musikunterrichtlichen Gruppenkompositionsprozessen, sondern laut Rosenbrock auch eine

der grundlegenden Voraussetzungen für eine gemeinsame Kompositionspraxis einer Gruppe (vgl. Rosenbrock 2006, S. 253). Hellberg gelingt es, in ihrer Studie den Zustand „der *Einheit* im Handeln und in der erklingenden Musik“ (Hellberg 2019b, S. 300; Herv. i. Original) als koordinativen Raum zu rekonstruieren. Mit diesem Phänomen bringt sie einen Aspekt musikalischer Interaktion ins Spiel, der den Zustand des „Einrasten[s]“ (Hellberg 2019b, S. 300) selbst als Zieldimension musikalisch-ästhetischer Bildung begreift, als „das leibliche Handeln, bei dem der Einzelne sich als Teil einer Musikgruppe erlebt, bei dem die Teilhabe an einer musikalischen Community als soziale Einbindung spürbar wird und das Musik als ästhetisches Produkt hervorbringt“ (Hellberg 2019b, S. 301). Koordination, die als besonderer Zustand in Musizierprozessen emergiert, lässt eine intersubjektive Verständigung, ein geteiltes Verstehen entstehen, was leiblich erlebt und damit auf der Ebene des Körperwissens verinnerlicht werden kann. Entsprechend kann auch Sangiorgio in kreativen Musizierprozessen von 5–7-jährigen den sich spontan ausbildenden Zustand von „intersubjectivity and shared understanding“ (Sangiorgio 2015, S. 280) rekonstruieren. Auch er hebt hervor, dass diese Prozesse überwiegend über den Körper geleitet werden. Dabei bezeichnet er die körperlichen Handlungen der Akteur:innen als interaktive Strategien: „children adopted different interactive strategies, ranging from modelling and imitating to varying and contrasting“ (Sangiorgio 2015, S. 213).

Interessanterweise kann Schäffer bereits 1996 in seiner soziologischen Studie zu Jugendbands vermutlich ähnlich gelagerte koordinative Räume als gemeinschaftsbildende Musizierphasen bzw. „stilistische[r] Ein-Findungsprozesse[]“ (Schäffer 1996, S. 11; Herv. i. Original) rekonstruieren. So arbeitet er die Anfänge der Bandfindung als Phasen heraus, in denen „es um die Erfahrung der primordial-ästhetischen Praxis an sich“ (Schäffer 1996, S. 138) geht. Die dort entstehende Praxis ist dabei nicht „auf das Entstehen eines Produkts ausgerichtet, sondern [...] [bezieht] sich vor allem auf die dabei emergierenden Prozesse der *Affizierung* innerhalb der Peergroup“ (ebd.; Herv. i. Original). Der gemeinsamen Musikpraxis liegt dabei „das Finden des Gemeinsamen zugrunde“ (Schäffer 1996, S. 231), ohne dass die Praxis dabei auf eine intendierte Suche ausgerichtet ist, sondern spontan im gemeinsamen Tun entsteht und als ein geteiltes Verstehen in Erscheinung tritt (vgl. Kap. 4.2; Kap. 7.4).

Der von Hellberg beschriebene koordinative Raum weist darüber hinaus eine große Nähe zu gelungenen interaktionalen Momenten in Improvisationen zwischen Free-Jazzmusikern auf, wie sie Figueroa herausarbeiten konnte (vgl. Figueroa 2016). Diese erleben in „diesen Momenten hoher gegenseitiger Rezeptivität [...] eine Auflösung der körperlichen Grenzen zwischen einander und eine hoch synchronisierte Interaktionsdynamik, die sich in einer ästhetisch gelungenen Verzahnung und Ergänzung der individuell gespielten Materialien auf hohem Intensitätsniveau zeigt“ (Figueroa 2016, S. 266). Bemerkenswert ist dabei die Tatsache, dass sich ungeachtet des Alters, der Erfahrung und des Könnens, anscheinend ähnliche Qualitäten hinsichtlich eines geteilten Verstehens für die Akteur:innen eröffnen – für Anfänger:innen im Instrumentalunterricht bei Hellberg genauso wie für professionelle Musiker:innen in langjähriger Musiziergemeinschaft bei Figueroa.

Individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten sehen Hellberg wie Figueroa nur als einen Faktor, der die Entstehung koordinativer Räume beeinflusst und damit eines geteilten Verstehens evoziert. Entscheidender seien besondere Prozessmerkmale, welche die Akteur:innen nur im gemeinsamen Handeln erzeugen können, indem sie wahr-

nehmen und reagieren, gemeinsam interpretieren und mittels leiblicher und musikalischer Signale führen und sich führen lassen (vgl. Hellberg 2019b).

1.2.4.2 Musikalisches Material und implizites Wissen

Musikbezogene Interaktionen unterscheiden sich maßgeblich von anderen Interaktionen, die nur auf verbaler und körperlicher Ebene verlaufen. Die Kategorie des musikalischen Materials ist deshalb von besonderem Interesse, fachspezifische Interaktionsstrukturen in den Blick zu nehmen. Dabei macht die Untersuchung des musikalischen Materials nicht nur die Schaffensprozesse in ihren Eigengesetzlichkeiten zugänglich, sondern liefert auch Hinweise auf relevante lebensweltliche Bezugspunkte (vgl. Treß 2020, 2022; Buchborn 2021). Dass und wie Kinder und Jugendliche auf Zitate bzw. bekannte musikalische Elemente im Kompositionsprozess zurückgreifen, bildet deshalb einen zentralen Untersuchungsgegenstand musikpädagogischer Forschung (vgl. Marsh 1995; Glover 2000; Kranefeld 2008a; Burnard et al. 2013).

Als wichtige Referenz in diesem Zusammenhang gelten die Arbeiten von Weber-Krüger (2013, 2014). Sie konnte sog. Versatzstücke als „thematische[s] Material‘ aus unterschiedlichen lebensweltlichen Kontexten“ (Weber-Krüger 2013, S. 141) im frühkindlichen Kontext als Aktivierung und Anwendung von Erfahrungsgehalten identifizieren, die in neue Kontexte transferiert und dabei verändert werden (vgl. Weber-Krüger 2014). In den von ihr analysierten Interviews kann sie herausarbeiten, dass die 4–6-Jährigen durchweg und mehrfach auf Versatzstücke zurückgreifen und diese dabei stets anwendungsbezogen hervorgebracht werden, sie also auf eine musikalische Gestaltung übertragen oder dahingehend rekontextualisiert werden (ebd.). Verbunden mit der Tatsache, dass Versatzstücke stets in Zusammenhang mit körperlichen, musikalischen, szenischen oder auch materiellen Inszenierungen zu beobachten sind (ebd.), steht zu vermuten, dass es sich bei ihnen um überwiegend implizite, inkorporierte Wissensbestände handelt (vgl. Kap. 4).

Mit dem Rückgriff auf peerkulturelle musikalische Bausteine erfolgen in Kompositionsprozessen darüber hinaus auch Prozesse der Gemeinschaftsbildung. Kranefeld gelingt es diesbezüglich, durch die Untersuchung des musikalischen Materials in Verbindung mit Videoaufzeichnungen von Kompositionsprozessen eine „altersspezifische[] Gruppenkompositionstrategie“ (Kranefeld 2008a, S. 157) zu rekonstruieren. Zu dem aus der deskriptiven Linguistik stammenden Konzept der Bricolage, worunter „eine jugendliche Sprechweise“ (Kranefeld 2008a, S. 156) zu verstehen ist, kann sie Parallelen zur Vorgehensweise der Jugendlichen in Kompositionsprozessen ziehen, die sich „durch das Spiel mit Versatzstücken (Collagestil), durch die blitzartige Einblendung kultureller Ressourcen als Zitat und Fragment (Stilbastelei), durch schnellen Ebenen- und Themenwechsel und durch Tabubrüche“ (Kranefeld 2008a, S. 156f.) auszeichnet. Von besonderer Relevanz für die Erforschung interaktionaler Strukturen erscheint diese Erkenntnis vor allem insofern, als dass sich diese Strategie nicht nur deskriptiv als die Aktualisierung musikalischer Wissensbestände und damit „kultureller Ressourcen“ (ebd.) lesen lässt, sondern auch funktional in Bezug auf interaktionale Abstimmungsprozesse betrachtet werden kann. So deutet Kranefeld in Anlehnung an das linguistische Bezugsmodell die kompositorische Bricolage-Strategie als performativen Akt, der von seiner „Funktion her [...] Solidarität im Sinne von Gruppenzugehörigkeit und gleichzeitig Distinktion im Sinne einer Abgrenzung gegenüber anderen Gruppen“ (ebd.) markiert. Die Rekonstruktion der Eigenheiten und der Verwendung

des musikalischen Materials aus der Akteur:innenperspektive legt demnach einerseits die musikalischen bzw. kulturellen Referenzsysteme im Sinne individueller sowie gemeinschaftlicher impliziter Wissensbestände der Akteur:innen und deren Verhandlung offen. Andererseits verweist sie aber auch auf Prozesse, welche auf Ebene der interaktionalen Tiefenstrukturen wirken und deshalb nur schwer zugänglich sind.

Diese Aspekte konnten in jüngsten musikpädagogischen und soziologischen Studien zu Improvisationsprozessen bestätigt und ausdifferenziert werden. So schärft Figueroa in ihrer Studie *Improvisieren. Material, Interaktion, Haltung und Musik aus soziologischer Perspektive* (2016) den Rückgriff auf musikalisch Bekanntes dahingehend aus, als dass sie ihn als Prozess rekonstruiert, in dem inkorporiertes musikalisches Wissen aktualisiert resp. verändert und dadurch im Improvisationsprozess maßgeblich wirksam wird. Das zur Verfügung stehende Material in improvisatorischen Prozessen besteht ihr zufolge dabei nicht nur „aus einer materialen, sinnlich wahrnehmbaren Dimension, zu der Klänge, aber auch materiell festgelegte Partituren oder CDs gehören“ (Figueroa 2016, 172f.), sondern auch „aus einer immaterialen Wissensdimension, die wiederum eine soziale und eine subjektive Dimension mit einschließt“ (ebd.). Diese Wissensdimension steht den Akteur:innen im Improvisationsprozess sowohl als implizites als auch explizites Wissen im Handeln zur Verfügung und speist sich aus mentalen und sinnlichen Erfahrungen, die inkorporiert bzw. im Körperwissen sedimentiert sind (ebd.).

Dieser Konzeptualisierung folgt auch Treß, der stimmliche Gruppenimprovisationen von Schüler:innen rekonstruktiv beforcht. Ergebnisse seiner Forschung bestätigen, dass musikalische Versatzstücke als Teile eines inkorporierten musikbezogenen Wissens betrachtet werden können (vgl. Treß 2020, 2022). Im Verständnis der praxeologischen Wissenssoziologie fasst er inkorporiertes, implizites Wissen als geteiltes Wissen, „[which] is acquired in the course of socialisation and through shared experiences“ (Treß 2020, S. 119). Als geteilte Wissensbestände der Schüler:innengruppen kann er im Datenmaterial sowohl Songzitate als auch motorische Abläufe rekonstruieren. Ihnen zugrunde liegen Kontexte musikalischer Erfahrung der frühen Kindheit, jugendspezifischer Praxen der Peerkultur und musikalischen formalen sowie informellen Lernens. Treß spricht in diesem Zusammenhang von „a rich repertoire of individual knowledge of musical materials“ (Treß 2020, S. 131), das in die musikunterrichtlichen Improvisationsprozesse aus vielfältigen Erfahrungskontexten getragen wird (vgl. Kap. 5.2.2; Kap. 7.4.2; Kap. 8). Auch Buchborn (2021) kann in seiner Sequenzanalyse einer improvisatorischen Musizieraktion, die sich spontan in einer Unterrichtspause zwischen zwei Schüler:innen entwickelt, die Bedeutung impliziter Wissensbestände herausarbeiten. So rekonstruiert er, dass die *ad hoc* in die Situation eingebrachten Versatzstücke „Grundlage und zentraler Bezugspunkt für das gemeinsame Spiel [sind], da die Versatzstücke gleichermaßen Anregung für das gemeinsame Musizieren und Orientierung bei der Entwicklung eines gemeinsamen Stücks bieten“ (Buchborn 2021, S. 175). Buchborn folgert, dass es sich bei musikalischen Versatzstücken um „geteilte, handlungsleitend wirksame Wissensbestände“ (Buchborn 2021, S. 176) handelt, denen insbesondere für Prozesse des Musik-Erfindens eine zentrale Bedeutung zukommt. Sie ermöglichen ein exploratives Arbeiten ausgehend von einem gemeinsamen Bezugspunkt und eine Abstimmung auf der Ebene des Impliziten, was wiederum ein geteiltes Verstehen ermöglicht.

1.2.4.3 Kooperation und Kollaboration

Kooperation und Kollaboration zählen zu den zentralen Begriffen bezüglich gemeinsamer Kompositionsprozesse und erscheinen vor allem im Kontext von Lernen verschiedentlich konzeptualisiert (vgl. Bonnet und Hericks 2018; Borsch 2010; Green und Green 2018; Linden et al. 1995). Empirisch sind sie eng mit Qualitäten der Interaktion verknüpft, insofern spielen sie für eine fachdidaktische Beforschung kompositorischer Gruppenprozesse in empirischer und fachdidaktischer Hinsicht eine besondere Rolle.

Die musikpädagogischen Forschungsarbeiten von Godau und Haenisch (Godau 2018b, 2018a; Godau und Haenisch 2019) und Sangiorgio (Sangiorgio 2015) eröffnen für das Komponieren in Gruppen anschlussfähige Erkenntnisse, welche die Strukturen der interaktionalen Zusammenarbeit aus soziologischer Perspektive betrachten. Die Arbeiten thematisieren u. a. den Unterschied zwischen kooperativem und kollaborativem musikalischem Handeln (vgl. hierzu auch Burnard und Younker 2002; Sawyer 2003; Veloso 2017). So beschreiben sie Kollaboration im Gegensatz zur Kooperation als interaktionsnah und gebunden an Kommunikation. In kollaborativen Prozessen teilen sich die Akteur:innen ihrer Meinung nach Verantwortung und Urheberschaft für eine gemeinsame Handlung. Musikalisch kann dies in gemeinsamem Spielen und Gestalten von etwas Gleichem oder von etwas Verschiedenem, aber aufeinander Bezogenem geschehen (vgl. Sangiorgio 2015). Beide Autoren heben hervor, dass sie die integrativ ausgerichtete Kollaboration und die im Gegensatz hierzu eher komplementär ausgerichtete Kooperation als zwei unterschiedliche Qualitäten gemeinsamen Arbeitens ansehen. Besondere Herausforderungen kollaborativen Handelns für die Akteur:innen sieht Godau darin, „dass sich die Gruppe im Lernprozess durch die Bedingung von Interaktionen nicht nur mit dem eigenen Vorankommen auseinandersetzt, sondern gleichfalls auch mit Problemen und Bedürfnissen der anwesenden Mitglieder“ (Godau 2018a, S. 267). In Kollaborationen werden demnach anscheinend nicht nur fachliche Aspekte, sondern immer auch individuelle und gemeinsame Themen aus unterschiedlichen Bereichen verhandelt.

Gruppenkompositionen weisen im Gegensatz zum gemeinsamen Arbeiten in anderen fachlichen Kontexten eine Besonderheit auf. Die zentralen Merkmale der Interaktionsnähe und Kommunikationsgebundenheit unterscheiden sich nämlich dahingehend, dass hier Interaktion und Kommunikation nicht nur aus verbalen und nonverbalen Anteilen bestehen, sondern mit der musikalischen Ebene eine zusätzliche, anders gelagerte Interaktionsebene eröffnet wird. Sangiorgio kann in diesem Zusammenhang durch die empirisch abgeleitete Differenzierung zwischen verbalen, nonverbalen und musikalischen Interaktionen aufzeigen, dass nonverbale und musikalische Interaktionen weit größere Gewichtung im kollaborativ-kreativen Prozess erfahren als verbale, zumal sie maßgeblich das Moment der Beziehungsaufnahme- und -aufrechterhaltung bestimmen (vgl. Sangiorgio 2015, S. 261). Eine ähnliche Beobachtung macht Rosenbrock, nämlich „dass eine ausgeprägte verbale Verständigungskultur durch ein gut funktionierendes Zusammenspiel beinahe ersetzt werden kann“ (Rosenbrock 2006, S. 253). Besonders aussagekräftig erscheint dabei folgende Äußerung eines Schlagzeugers ihrer Studie: „Wenn wir unsere Instrumente alle perfekt beherrschen würden, dann bräuchten wir uns, glaube ich, gar nicht mehr zu unterhalten“ (ebd.).

1.2.4.4 Dinge

Musikpädagogische Studien, die der Frage nachgehen, welche Rolle Dinge in musikunterrichtlichen Interaktionen spielen, liegen bislang kaum vor oder sind gerade erst im Entstehen (vgl. Duve 2020; Kranefeld et al. 2019; Langner 2020; Godau und Haenisch 2019; Godau 2018c). Vor allem für die Erforschung von Kompositionsprozessen ist das umso erstaunlicher, als dass das Material vor allem in den Konzeptionen experimenteller Gestaltungsarbeit den Initialpunkt bildet⁶. So schreibt Roszak:

Künstlerische Schaffensprozesse beginnen mit der Suche und Erforschung von Material bzw. Materialien. Die klangliche Erforschung des jeweiligen Instrumentariums, mit dem Musik gemacht und erfunden wird, ist daher eine wesentliche Voraussetzung, um Eigenschaften und Modifikationsmöglichkeiten kennenzulernen, die bereits einzelne Klänge und erst recht komplexe Instrumente aufweisen. Je genauer wir das klangliche Potenzial der Instrumente kennen, desto differenzierter können wir sie gestalterisch einsetzen. (Roszak 2014, S. 11)

Auf dieses Desiderat verweist auch Kranefeld, wenn sie konstatiert, dass „Dinge bzw. Artefakte wie Musikinstrumente, Alltagsgegenstände, digitale Medien, Raumelemente und Möblierung [...] für unterrichtliche Prozesse des Musik Erfindens eine zentrale Rolle“ spielen und „damit einen wichtigen Forschungsgegenstand für deren Erschließung“ (Kranefeld et al. 2019, S. 36) bilden. So ist es umgekehrt nicht verwunderlich, dass die wenigen o. g. musikpädagogischen Studien, die sich mit der Materialität von musikunterrichtlichen Interaktionen beschäftigen, vornehmlich im kompositionspädagogischen Kontext angesiedelt sind.

In Rückgriff u. a. auf Konzepte wie die Akteur-Netzwerk-Theorie von Latour (2006) oder Arbeiten zur Materialität sozialer Praktiken von Reckwitz (2003) werden in den genannten Studien Dinge, Materialien resp. Artefakte danach untersucht, „wie Instrumente als spezifische Dinge des schulischen Musikunterrichts im Kontext des Musik-Erfindens Bedeutungen entfalten“ (Langner 2020, S. 82). Sowohl Kranefeld, Mause und Duve (2019) als auch Godau und Haenisch (2019) können in der Beforschung sozio-materieller Interaktionen in Gruppenkompositionsprozessen herausarbeiten, wie sich in der Bezugnahme auf Materialitäten neue Handlungsoptionen ausbilden, sodass Menschen und Dinge gleichermaßen Einfluss auf das interaktionale Geschehen nehmen, indem sie steuern, behindern, lenken oder ermöglichen. Godau und Haenisch fokussieren in Zusammenhang digitaler Kompositionsprozesse insbesondere „wie konkrete Materialien und deren Affordanzen an Mensch-Technik-Welt-Beziehungen teilhaben und zur Formung musikalischer Ideen und Gestaltungsprozesse beitragen oder diese verhindern“ (Godau und Haenisch 2019, S. 64). Kranefeld et al. nehmen hingegen die spezifische Wandelbarkeit von Instrumenten in Gruppenkompositionsprozessen in den Blick und rekonstruieren sie als besonderes Merkmal, das auf die gestaltenden Prozesse des Komponierens großen Einfluss nimmt und mit charakteristischen Prozessmerkmalen wie z. B. „Spontaneität und Dynamik“ (Kranefeld et al. 2019, S. 46) einhergehen.

⁶ Vgl. zum Einbezug von Material in Kompositionsprozessen auch Oberschmidt und Schläbitz 2014; Schlothfeldt 2015, 2018a; Schneider 2017.

Der in den vorangegangenen Studien herausgearbeitete situative und kontextuelle Charakter von Kompositionsprozessen zeigt sich eindrücklich auch im Umgang mit den Dingen, die dort vielfältige Umdeutungen durchlaufen können. Dabei werden sowohl die klangliche Wandelbarkeit des Instruments als auch dessen dingliche Beschaffenheit zum Ausgangspunkt der Umdeutungen (vgl. Kranefeld et al. 2019; Langner 2020). Kranefeld et al. können darüber hinaus aufzeigen, dass die Dinge auf besondere Weise in den kompositorischen Prozess verwoben sind. Ihre mikroanalytische Interaktionsanalyse legt offen, wie die unterschiedlichen Gebrauchsweisen und Bedeutungszuschreibungen der Dinge auch die Phasen bzw. deren Wechsel im kompositorischen Prozess markieren (vgl. Kranefeld et al. 2019). Letztlich erscheinen die Dinge gerade in Gruppenkompositionen auch maßgeblich an der Herstellung sozialer, musikunterrichtlicher Ordnung beteiligt. So erfolgen interaktionale Bezugnahmen zwischen den Akteur:innen grundsätzlich immer auch in Bezug auf die Dinge, insbesondere in kompositorischen Gruppenprozessen, in denen der gestaltende Umgang mit einem bestimmten Instrumentarium im Zentrum steht. Die vorgestellten, auf ersten Fallanalysen basierenden Ergebnisse verweisen insgesamt auf das besondere Potenzial, Kompositionsprozesse vertieft aus sozio-materieller Perspektive zu befor-schen.

1.3 Zusammenfassung

Der dargelegte Forschungsstand zu gemeinsamen Kompositionsprozessen zeigt ein deutliches Desiderat hinsichtlich Interaktionsstrukturen in Gruppenkompositionsprozessen auf (vgl. Handschick und Fiedler 2014; Kranefeld et al. 2019). Dies ist nicht zuletzt auf die – durch die musikalische Ebene gesteigerte – interaktionale Verwobenheit zurückzuführen. So problematisieren Kranefeld und Mause, dass es sich bei der Rekonstruktion interaktionaler Prozesse im schulischen Setting um ein komplexes, mehrschichtiges Verfahren handelt, das nicht durch die isolierte Betrachtung einzelner Perspektiven aufgeschlüsselt werden kann (vgl. Kranefeld et al. 2018). Gleichzeitig erscheint die Beforschung von Interaktionsstrukturen erkenntnisversprechend und aussichtsreich, dem zentralen Desiderat fehlender Einblicke in Kompositionsprozesse *in situ* zu begegnen. Darunter fällt auch die fachdidaktisch bezogene Beforschung, welche die Erwartungshaltungen der Kompositionsdidaktik mit der tatsächlichen Praxis der Schüler:innen in Beziehung setzt.

Unter den drei übergeordneten Zieldimensionen, die im Diskurs vornehmlich geführt werden, kann für das kreative Handeln ein besonders drängender empirischer Klärungsbedarf konstatiert werden. Dem steten und grundlegenden Verweis auf das Komponieren als eine Kreativität fördernde Praxis steht die Tatsache gegenüber, dass musikbezogenes kreatives Handeln bislang weder grundlegend konzeptualisiert noch empirisch rekonstruiert werden konnte. Was als musikbezogenes kreatives Handeln in schulischen Kompositionsprozessen zu verstehen ist, kann – in aller Klarheit – bislang weder theoretisch noch empirisch konkretisiert werden. Das systemische Modell zu Kreativitäten von Burnard sowie die Stögersche Definition, welche die Bestimmung von Kreativität als Angelegenheit der Praxisgemeinschaft erklärt, verweisen auf eine mögliche Klärung in praxeologischer Betrachtung von Kompositionsprozessen.

Dass interaktionale Zusammenhänge in gemeinsamen Kompositionsprozessen, welche auf die in den Tiefenstrukturen angesiedelten Regelmäßigkeiten intersubjektiver Verständigung verweisen, bislang weitestgehend unerforscht sind, bildet ein durchaus virulentes Forschungsdesiderat, zeichnen sich Kompositionsprozesse in Gruppen doch gerade durch ihre „fachbezogene[] Interaktionsbedingtheit“ (Kranefeld et al. 2019, S. 35) aus. Dabei können durch ein praxeologisches Forschungsverständnis neue, bislang unbearbeitete Forschungsfelder in den Vordergrund treten, welche u. a. die Aspekte des geteilten Verstehens, des koordinativen Raums, der Rolle des impliziten Wissens, der Kooperation und Kollaboration und des Umgangs mit den Dingen berühren. Der ‚unverstellte‘ Blick, die Betrachtung der Eigengesetzlichkeiten der Praxis verspricht, zu Erkenntnissen sowohl zur Praxis kreativen Handelns als auch zum Lernen in Kompositionsprozessen zu gelangen.

Fokussiert werden deshalb im Folgenden **Kompositionsprozesse in Gruppen**. Damit wird Bezug auf eine gängige ausgerichtete Praxis schulischer Kompositionsprozesse genommen, wie sie meist im Musikunterricht zu beobachten ist und in didaktischen Handreichungen präferiert wird (vgl. bspw. Oberschmidt und Schläbitz 2014; Milliken 2018; Voit 2018a; Schneider et al. 2017): Kompositionsprozesse als auf Interaktion ausgerichtete Prozesse, die zwischen kleinen Schüler:innengruppen und Plenumsphasen wechseln, wobei die Schüler:innen mit Artefakten resp. Instrumentarium arbeiten und dabei nicht nur sprechen und schreiben, sondern auch in gemeinsame Musizierphasen kommen.

Aus praxeologischer Perspektive wird der Kontext für die Entwicklung einer Praxis als konstitutiv verstanden (vgl. Herzmann 2018; Asbrand und Martens 2018). Die Praxis des Musikunterrichts zu beforschen, um Aussagen über kreatives Handeln und Lernen in Kompositionsprozessen treffen zu können, erfordert deshalb, auch nicht-musikbezogene unterrichtliche bzw. schulische Strukturen und Erkenntnisse mit einzubeziehen. Darum erscheint es nicht nur sinnvoll, sondern obligatorisch, die o. g. musikbezogenen Forschungsaspekte mit Erkenntnissen praxeologischer Unterrichtsforschung in Beziehung zu setzen und zu bereichern.

2 Perspektiven der praxeologischen Unterrichtsforschung

Die Betrachtung des Forschungsstandes führte am Ende des vorangegangenen Kapitels zu dem Schluss, dass sich eine praxeologische Perspektive auf gemeinsame Kompositionsprozesse als sinnvoll und zielführend erweisen könnte, die tiefer gelegenen, strukturellen Merkmale musikbezogener Interaktionsprozesse herauszuarbeiten. Der ‚unverstellte Blick‘ auf die Praxis selbst und ihre Eigengesetzlichkeiten verspricht zudem, schulische Kompositionsprozesse auch hinsichtlich kreativen Handelns und möglicher Lernprozesse zugänglich zu machen (vgl. Haenisch und Godau 2016). In Verbindung mit einer praxeologischen Perspektive auf Musikunterricht werden schließlich Erkenntnisse der praxeologischen Unterrichtsforschung relevant, weshalb sie in diesem Kapitel dargelegt werden sollen.

Die folgenden Ausführungen eröffnen tiefere Einblicke und anschlussfähige Erkenntnisse zu den Forschungsaspekten, die sich in der zuvor dargelegten musikpädagogischen Forschung als empirische Anschlussstellen darstellten. Dabei bilden zunächst das geteilte Verstehen und implizite Wissen zentrale Kategorien, welche auf die Tiefenstrukturen der Interaktionen verweisen. Auch das in der Instrumentalpädagogik rekonstruierte Phänomen des koordinativen Raums verweist auf ein geteiltes Verstehen und kann mit dem Phänomen der Körpergemeinschaften in Verbindung gebracht werden. Diese Aspekte berühren die grundlegenden Setzungen praxeologischer Unterrichtsforschung und spiegeln sich in empirischen Erkenntnissen zu Schüler:innen-Praktiken und zur Rekonstruktion von Lernprozessen wider. Darüber hinaus lassen sich mit den praxeologischen Studien zur Arbeits- und Lernform des Kooperativen Lernens enge Bezüge zu den musikbezogenen Forschungen zu Kooperation und Kollaboration in kreativen Handlungskontexten herstellen. Auch hierzu kann die praxeologische Unterrichtsforschung einige für die Kompositionspädagogik relevante Erkenntnisse beisteuern. Zuletzt wird auf Erkenntnisse der wissenssoziologischen Unterrichtsforschung verwiesen, die in materiellen Bezugnahmen eine besondere Form der Wissensko-konstruktion rekonstruieren konnte. Diese Erkenntnisse stehen in großer Nähe zu dem in Kompositionsprozessen beobachteten Umgang mit den Dingen und den ebenfalls bereits erörterten kompositionsdidaktischen Setzungen zum Umgang mit dem Material. Die Erkenntnisse der kompositionspädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Forschung beider Auftaktkapitel werden abschließend zusammengeführt und münden in die Entwicklung der Fragestellung in Kapitel 3.

2.1 Geteiltes Verstehen in unterrichtlicher Praxis

In der musikpädagogischen Forschung konnte vielfach ein geteiltes Verstehen der Akteur:innen in musikbezogenen Interaktionsprozessen beobachtet werden (vgl. Kap. 1.2.3). In seinem Erscheinen wurde dieses u. a. als besondere Verwobenheit der Akteur:innen im gemeinsamen Komponieren, als geteilte Urheberschaft hinsichtlich einer entwickelten musikalischen Gestaltung, „als Solidarität im Sinne von Gruppenzugehörigkeit“ (Kranefeld 2008a, S. 156) oder auch als „unspoken understanding“ (Wiggins 2007, S. 463) beschrieben. Dabei steht ein geteiltes Verstehen auch mit geteilten musikalischen Wissensbeständen in Zusammenhang, die in Form von musikalischen Versatzstücken nonverbale, musikgeleitete Abstimmungen in Improvisationsprozessen hervorbrachten (vgl. Buchborn 2021; Treß 2020, 2022; Figueroa 2016). Auch der für den instrumentalen Gruppenunterricht rekonstruierte koordinative Raum kann unter dem Aspekt betrachtet werden, dass sich unter den Akteur:innen im gemeinsamen musikalischen Spiel ein geteiltes Verstehen einstellt. All diese Beobachtungen verweisen auf die Tiefenstrukturen der Interaktionsprozesse und führen damit direkt zum Kern der praxeologischen Unterrichtsforschung – das beobachtete Phänomen des geteilten Verstehens kann nämlich als deren grundlegende methodologische Kategorie verstanden werden.⁷

Kern eines praxeologischen Verständnisses von Unterricht ist, dass er als „pädagogische Ordnung“ (Reh et al. 2011, S. 209) aufgefasst wird, die „von einem geteilten praktischen Wissen [...] organisiert [wird]“ (Reh et al. 2015, S. 37). Geordnet erscheint Unterricht durch implizite Logiken, die in der Interaktion und im gegenseitigen Bezug aller Akteur:innen zur Anwendung gebracht werden (vgl. Kap. 4.3). Im Fokus einer praxeologischen Unterrichtsforschung im weiteren Sinne – und hier seien ethnomethodologische, konversationsanalytische und wissenssoziologische Ansätze mitgedacht (vgl. Proske 2018) – steht deshalb die Frage danach, wie die Unterrichtsinteraktion organisiert und strukturiert ist (vgl. Breidenstein und Tyagunova 2012, S. 392). Hierzu werden Praktiken des Unterrichtens und Unterrichtet-Werdens sowie das Zusammenspiel pädagogischer Praktiken und Praxen in Lernkulturen vor dem Hintergrund ihrer Routiniertheit rekonstruiert und verglichen. Forschungsschwerpunkte bilden bislang u. a. Studien zur Leistungsbewertung, zu Zeigepraktiken und zu Teilhabepraktiken von Schüler:innen (vgl. auch Berdelmann et al. 2019; Kolbe et al. 2008; Reh et al. 2015; Wulf et al. 2007). Während Forschungen zu Leistungsdifferenzierungen und Zeigepraktiken vornehmlich die Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden in den Blick nehmen, fokussieren Forschungen zu Teilhabepraktiken das Schüler:innenhandeln. Im Hinblick auf den Forschungsgegenstand der Gruppenkompositionsprozesse erscheint dieser Forschungsschwerpunkt von besonderer Relevanz.

Teilhabepraktiken berühren zentrale Themen der in Kap. 1 dargelegten musikpädagogischen Forschungen. So zeigen sich Parallelen zwischen den Fallanalysen von Treß (2020) und Buchborn (2021) und den Ergebnissen der ethnografischen Studie zum Schülerjob *Teilnahme am Unterricht* von Breidenstein (2006). Sie alle heben hervor, dass

7 Die methodologischen Setzungen der Praxistheorie werden ausführlich in Kapitel 4 dargelegt. Hier sollen sie insoweit umrissen werden, dass sie die Forschungsergebnisse praxeologischer Unterrichtsforschung verständlich machen, um zentrale musikpädagogische Forschungsergebnisse sinnhaft in Beziehung setzen zu können.

im Unterricht zahlreiche peerkulturelle Praktiken aktualisiert werden. Breidensteins zentrale und weitreichende Erkenntnis diesbezüglich ist, dass diese peerkulturellen Praktiken nicht auf einer parallelen ‚Hinterbühne‘ stattfinden (vgl. hierzu Wagner-Willi 2005), sondern mit den unterrichtsbezogenen Praktiken aufs Engste verwoben sind. Breidenstein spricht diesbezüglich von einer „Doppelstruktur dieses Geschehens“, in der „die Schülertätigkeit im Rahmen des offiziellen Unterrichts und ihre peerkulturelle Kommentierung und Konterkarierung [...] unmittelbar aufeinander bezogen und ineinander verflochten [sind]“ (Breidenstein 2006, S. 130). Auch Falkenberg kann in ihren Rekonstruktionen von Schüler:innenpraktiken belegen, dass Schüler:innen im Unterricht stets bezogen auf diese beiden Referenzsysteme handeln, was sie auch als „Meisterschaft des Schülers“ (Falkenberg 2016, S. 93) bezeichnet und mit den Bildern beschreibt, dass Schüler:innen stets „zwischen zwei Welten balancieren“ bzw. dass es darum gehe, „souverän ‚auf zwei Hochzeiten‘ zu tanzen“ (ebd., S. 95). Diese Bilder verweisen insbesondere darauf, dass Schüler:innen im Unterricht nicht nur den fachlichen Anforderungen, sondern v. a. den strukturellen Anforderungen zweier unterschiedlich ausgerichteter Diskurse – mitsamt deren widersprüchlichen Logiken – gleichzeitig begegnen müssen: dem „schuloffiziellen Diskurs der planmäßigen Aneignung der Erwachsenen-Kultur und [...] [dem] subversiven Diskurs der Verteidigung von Autonomie gemäß den Normen und Werten der Gleichaltrigen-Kultur“ (Hackl und Stifter 2018, S. 304).

Diesbezüglich kann Breidenstein eine weitere, in der qualitativen Unterrichtsforschung vielfach rezipierte, Teilnahmepraktik von Schüler:innen rekonstruieren. Sie erhält ihre Aussagekraft vor allem auch dadurch, dass sie sich schular-, klassen- und altersübergreifend rekonstruieren ließ (vgl. Breidenstein und Kelle 2002; Breidenstein 2006, 2008). Mit dem Begriff des ‚Schülerjobs‘ bezieht sich Breidenstein dabei nicht auf die Ebene des Lernens, der Aneignung von Wissen und Entwicklung von Fähigkeiten und Kompetenzen. Er fokussiert damit die Ebene der „handlungspraktischen und situativen Anforderungen“ (Breidenstein 2006, S. 87), die es mit sich bringt, wenn Schüler:innen am Unterricht teilnehmen. Breidenstein rekonstruiert, dass die Praxis des ‚Schülerjobs‘ aus einem Bündel an Praktiken besteht, denen die folgende gemeinsame Orientierung zugrunde liegt:

Man tut, was zu tun ist, ohne damit (vollständig) identifiziert zu sein. Man kommt seinen Verpflichtungen nach, ohne grundsätzlich nach Sinn und Legitimität zu fragen, und das alltägliche Tun ist wesentlich von Routine und Pragmatismus geprägt. (Breidenstein 2006, S. 11)

Hieraus hervor gehen u. a. Praktiken der Produktionsorientierung und der Darstellung von Geschäftigkeit. Mit der Darstellung, dass Handlungen ausgeführt und erledigt werden, ohne dass diese an die fachlichen Inhalte angebunden werden, sind sie „auf die pragmatische und effiziente Bewältigung der Unterrichtsanforderungen“ (Breidenstein 2016, S. 27) ausgerichtet. Diesem ökonomischen Handeln ist zueigen, dass es „weder von Identifizierung noch von Distanzierung gekennzeichnet“ (ebd.) ist, was auf die Aneignung fachlicher Inhalte maßgebliche, v. a. einschränkende Auswirkungen hat.

Als eine weitere unterrichtliche Praxis, in der ein geteiltes Verstehen sicht- und erlebbar wird, kann der von Hellberg in ihren Beobachtungen von instrumentalem Grup-

penunterricht rekonstruierte koordinative Raum verstanden werden (vgl. Kap. 1.2.4.1). Dieser zeichnet sich dadurch aus, dass Praxen u. a. der Abstimmung, Bezugnahme, Formation und des instrumentalen Handelns auf einer rein performativen Ebene in Übereinstimmung vollzogen werden. Hellberg beschreibt den koordinativen Raum als „geschlossenen und spannungsgeladenen Interaktionsraum[...] [der] das Eins werden [...] der Individuen zu einer Gruppe“ (Hellberg 2019b, S. 205) möglich macht. Was hier entsteht, lässt sich aus praxeologischer Perspektive als Vergemeinschaftung auffassen, die sich im „Eins werden“ (ebd.), also im Handeln vieler Körper als ein gemeinsamer Körper, zeigt. Falkenberg (2016) kann diesbezüglich mit dem Phänomen der Körpergemeinschaft eine frappant ähnliche Beobachtung machen. Im Rahmen ihrer Studie *Stumme Praktiken* widmet sie sich den körperlichen Praktiken von Schüler:innen im schulischen Unterricht vor dem Hintergrund, „die schweigsame Sozialität von Schülern und ihren Körpern sichtbar zu machen“ (Falkenberg 2016, S. 8). Ihre Beobachtungen zu einer 6. Bläserklasse während des Klassenmusizierens soll hier aus zweierlei Gründen ausführlicher zitiert werden. Zum einen, weil sich darin die vielfältigen Überschneidungen zum koordinativen Raum nach Hellberg zeigen. Zum anderen beschreibt Falkenberg eindrücklich die körper- und musikbezogenen Praktiken der Schüler:innen nicht aus einer musikpädagogischen, sondern aus einer fachfremden, ethnografischen Perspektive.

Das Chaos der 30 Akteure, der Körper und Instrumente, deren Blicke, Bewegungen und Töne noch einen Augenblick vorher in alle möglichen Richtungen gingen, ordnete sich im Moment des Anzählens stumm bis in die kleinste Blickbewegung. Die Klasse verwandelte sich in einen geordneten Klangkörper, in dem die Töne die Führung übernahmen und die Praktiken der Schüler mit sich zogen. In ihren musikalischen Interaktionen zeigte sich eine hochkonzentrierte Aufmerksamkeit [...]. Diese Aufmerksamkeit schien zum Beispiel auch mit einem praktischen Wissen darüber verbunden zu sein, wie die oft nur angedeuteten Anleitungen des Lehrers umzusetzen sind. (Falkenberg 2016, S. 54)

Die Beschreibungen und Deutungen Falkenbergs verweisen darauf, dass es sich in der Situation um eine routinierte Praktik handelt, die ihren Impuls durch das Anzählen des Lehrenden erhält. Von ihm ausgehend werden eine Vielzahl von Praktiken initiiert, welche die Schüler:innen als praktisches Wissens hervorbringen. Als besondere Form der Vergemeinschaftung, welche auf dem geteilten Sinn innerhalb gemeinsamer Praxis basiert, ordnet Falkenberg das Agieren der Klasse dem Phänomen der Körpergemeinschaft zu, in der das Handeln verschiedener Körper zu einem Ganzen verschmilzt. Zentrale Merkmale sind die der nonverbalen Abstimmung, des Gleichklangs von Bewegungen sowie eine gemeinsame Ausrichtung der Blicke sowie des Hörens. Dass die Akteur:innen dabei hinter den Praxen zurücktreten, wird vor allem in der Formulierung „in dem die Töne die Führung übernahmen“ (ebd.) deutlich, woran sich die kollektivbildende Kraft von Musik als Praxis in besonders anschaulicher Weise nachvollziehen lässt. Noch deutlicher wird dies in der anschließenden Beschreibung der weiteren Musiziersituation, die ferner Einblick in die Rolle der Instrumente sowie des Lehrenden gibt:

In diesem geordneten Klangkörper geschieht fast alles ohne Worte: Die Schüler und ihre Körper interagieren, reagieren und gehorchen als musikalische Akteure stumm innerhalb der Anweisungen, mit denen der Lehrer und die Töne die Klasse führen. Die Hände nahezu aller Schüler bleiben ununterbrochen am Instrument, nicht nur, wenn sie spielen, sondern auch, wenn sie dem Lehrer zuhören oder auf seine Fragen antworten. Die Augen haften an den Noten, die ihnen den Weg durch das Stück weisen, und (seltener) am Lehrer, der sie bremst, korrigiert oder zu einem höheren Tempo antreibt. Der Körper ist bei vielen Schülern mit dem Instrument beinahe symbiotisch verbunden, was in einer solchen Schüलगemeinschaft des Musizierens auch darauf zurückzuführen ist, dass viele Schüler ihrem Instrument im wörtlichen Sinne erst gewachsen sein müssen: Besonders diejenigen Schüler, die große Instrumente wie Tuba oder Horn spielen, ‚hängen‘ buchstäblich mit dem ganzen Körper über ihrem Instrument und rahmen es körperlich ein. (Ebd.)

Als signifikant kann hier die Verbindung resp. Verschmelzung von Körpern und Dingen hervorgehoben werden. Dabei erscheint bemerkenswert und eindrucksvoll, wie sich die Akteur:innen über ihre Körper und Instrumente als Gemeinschaft formieren und auch, wie die Instrumente die Akteur:innen selbst verwandeln. Körperlichkeit und Materialität können demnach als zentrale Merkmale von Vergemeinschaftungsprozessen gedeutet werden (vgl. Kap. 4.1.2). Der Lehrende als Impulsgeber, aber auch Fragesteller, Führender und Dirigent ist in diesem Fall maßgeblich an der Ausbildung der Körpergemeinschaft beteiligt. Offen bleibt in Falkenbergs Studie, ob eine solche musikbezogene Formierung auch ohne den Lehrenden als Anleitenden möglich wäre. Auch Hellbergs koordinative Räume bleiben eng daran gebunden, dass die Lehrenden die koordinativen Räume eröffnen. Falkenbergs Untersuchungen gehen insofern über den Forschungsfokus von Hellberg hinaus, als dass diese der Annahme nachgehen, dass „Körperäußerungen von Schülern an ihre diskursiven Äußerungen anschließen und strukturanaloge Muster darstellen“ (Falkenberg 2016, S. 37). Die Ausbildung von Körpergemeinschaften im unterrichtlichen Kontext verweist demnach darauf, dass unter Schüler:innen auf performativer Ebene sozialer Sinn entsteht (vgl. Alkemeyer 2010). Im Hinblick auf den musikbezogenen koordinativen Raum im Verständnis Hellbergs kann vermutet werden, dass diese speziellen Momente einerseits als musikalisch-ästhetisches Erleben betrachtet werden, sie aber darüber hinausgehend v. a. auch als Zugehörigkeitserlebnisse und insbesondere als Momente der Vergemeinschaftungen zu verstehen sind. Körper als Träger von Wissen sind in rückblickender Betrachtung demnach maßgeblich an der Herstellung unterrichtlicher Praxis beteiligt (vgl. Kap. 4).

Da sich in der dargelegten kompositionspädagogischen Forschungsliteratur insbesondere als Desiderat abzeichnete, dass Prozesse des Lernens bzw. Lerngegenstände bislang nicht rekonstruiert werden konnten, soll an dieser Stelle auf eine zweite Forschungsrichtung praxeologischer Unterrichtsforschung verwiesen werden (vgl. Kap. 4). Die praxeologische Unterrichtsforschung in ihrer Ausprägung als rekonstruktionslogische Lehr-Lernforschung resp. rekonstruktive Bildungsforschung (vgl. Heinrich und Wernet 2018) fokussiert im Gegensatz zu den o. g. Studien, wie sich implizites Wissen im Zusammenhang mit Lernen verändert. Dabei grenzt sie sich auch von der pädagogisch-psychologischen Lehr-Lernforschung dahingehend ab, dass sie keine Lernstände, Kompetenzen oder Lernhürden hinsichtlich eines gesetzten Lerngegen-

standes diagnostiziert, sondern der eigensinnigen Logik der Aneignungsprozesse der Schüler:innen nachgeht. In der Adaption gängiger Methoden wie der Ethnografie, der objektiven Hermeneutik, der Dokumentarischen Methode oder der Konversationsanalyse können so Phänomene und Prozesse der ‚Wissens(um-)bildung‘ zugänglich gemacht werden, die sich auf die Ebene des impliziten Wissens beziehen. Hierbei spielt der Begriff der Ko-Konstruktion eine wichtige Rolle (vgl. Asbrand und Martens 2018, 2020a; Martens und Asbrand 2009; Naujok 2000). Unter ihm wird die Rückkopplung und Abgleichung impliziter und expliziter Wissensbestände verstanden, sodass sich Lernen als eine Veränderung dieser Wissensbestände in situativer Interaktion und auch unter Einbezug der Dinge ereignen kann. Diesbezüglich gelingt einigen wissenssoziologisch ausgerichteten Studien die Rekonstruktion von fachspezifischen Aneignungsprozessen resp. Lernprozessen. So generiert Martens Einblicke in den Kompetenzerwerb im Feld historischen Verstehens (Martens 2010), während Kater-Wettstädt dies für den Lernbereich Globaler Entwicklung darlegt (Kater-Wettstädt 2015). Heizmann wiederum zeichnet Prozesse literarischen Lernens in der Grundschule nach. Dabei fokussiert er inhaltliche Bedeutungsaktualisierungen in Auseinandersetzung mit lyrischen Texten und kann den literarischen Lernprozess als Suchbewegung von vertrauten Orientierungen hinzu „neuen[n], erweiterte[n] und ausdifferenziertere[n] Denk- und Handlungsmustern *in statu nascendi*“ (Heizmann 2018, S. 250; Herv. i. Original) konzeptualisieren.

Resümierend bietet die praxeologische Unterrichtsforschung für die im musikpädagogischen Kontext beobachteten Phänomene des geteilten Verstehens, des impliziten Wissens und des koordinativen Raumes wichtige Erkenntnisse. Zum einen kann das geteilte Verstehen als inhärente Logik der Praxis methodologisch, nämlich: praxistheoretisch begründet werden (vgl. Kap. 4). So verfügen Akteur:innen als Teil der entsprechenden Praxis über das implizite Wissen um diese Logik und können sich so im selbstläufigen gemeinsamen Tun einfinden, u. a. in rein körperlicher Praxis. Zum anderen zeigt sich geteiltes Verstehen in den Praxen der Peerkultur, die auch in Unterrichtskontexten von den Peers – u. a. in Form musikalischer Wissensbestände – aktualisiert werden. Diesbezüglich konnte aufgezeigt werden, dass es sich im Unterricht stets um eine gleichzeitige Bearbeitung peerkultureller und unterrichtlicher Anforderungen handelt. Somit bildet auch der ‚Schülerjob‘ als Praxis seine eigene Logik aus, die sich u. a. in der pragmatisch-ökonomischen Bearbeitungen von Arbeitsaufträgen niederschlägt. Zuletzt ermöglicht die qualitative Beforschung der Ebene des impliziten Wissens und dessen Prozessierung den Zugang zu Lernprozessen. So kann die interaktionale Veränderung der Wissensbestände als Wissensko-konstruktion verstanden werden, wodurch fachliche Aneignungsprozesse rekonstruierbar werden.

2.2 Kooperationen in unterrichtlicher Praxis

In den bereits thematisierten Studien von Godau (2018) und Sangiorgio (2015) beschäftigen sich die Autoren mit den Begriffen der Kooperation und Kollaboration in kreativen musikbezogenen Handlungsprozessen (vgl. Kap. 1.2.4.3). Dabei können sie erste Unterscheidungsmerkmale in musikbezogenen Arbeitsformen herausarbeiten: Während in Kollaborationen Akteur:innen eng aufeinander bezogen und integrativ agieren, sind Kooperationen als weniger interaktionsnahe Zusammenarbeiten, die

nicht in direkter Kommunikation verlaufen müssen. Die hierzu untersuchten Arbeitsformen zeichnen sich durch die weitestgehend selbstständige Auseinandersetzung mit einem Thema in einer Kleingruppe aus.

Die allgemeine Didaktik unterscheidet zwischen beiden Begriffen weiter dadurch, dass sie sich auf zwei unterschiedliche Aspekte von Zusammenarbeit beziehen. Während Kooperation bzw. Kooperatives Lernen eine Arbeitsorganisationsform darstellt, bezieht sich der Begriff der Kollaboration auf bestimmte Merkmale in der interaktionalen Zusammenarbeit. Obwohl es sich beim Kooperativen Lernen um eine für die allgemeine Didaktik zentrale und in der Praxis weitverbreitete Arbeitsform handelt, ist gleichzeitig bislang nur sehr wenig erforscht, wie Schüler:innen innerhalb dieser kooperativer Lernformen handeln. So konstatiert Breidenstein, dass man nicht sehr viel darüber wisse, „wie Schülerinnen und Schüler tatsächlich in Phasen der Gruppen- oder Partnerarbeit oder auch in ausgedehnteren Projekten ‚zusammenarbeiten‘“ (Breidenstein 2018, S. 195) und auch Eckermann betont, dass „[b]islang vorliegende Untersuchungen des kooperativen Lernens [...] sich überwiegend an den Lernprodukten und der Effektivität der kooperativen Lernumgebungen [orientieren], allerdings erscheint es notwendig, die Prozesse beim kooperativen Lernen noch stärker in den Blick zu nehmen“ (Eckermann 2017, S. 127).

Bemerkenswert erscheint demnach, dass Kooperation und Kollaboration als zwei eng verwandte, aber nicht äquivalente Begrifflichkeiten sowohl im kompositionspädagogischen als auch erziehungswissenschaftlichen Diskurs präsent und fest verankert, aber größtenteils noch unbeforscht sind. Aus diesem Grund soll an dieser Stelle zunächst grundlegend dargelegt werden, was sich hinter dem Begriff des Kooperativen Lernens verbirgt und wie diese Lernform strukturiert und angelegt ist. Einige wenige, aber sehr wertvolle empirische Ergebnisse sollen dann Aufschluss darüber geben, wie sich Interaktionen der Schüler:innen in Kooperativen Lernformen aus Sicht der Erziehungswissenschaft praxistheoretisch verstehen lassen (vgl. Rabenstein und Reh 2007), wodurch sich Kollaboration auszeichnet und wie diese mit den Erkenntnissen der Kompositionspädagogik in Beziehung gesetzt werden können.

Die Entwicklung kooperativer Lernformen in den 80er-Jahren und das besondere Interesse nach dem sog. PISA-Schock gingen mit der Erwartung einher, dass sich Schüler:innen in aktiven und überwiegend selbst-regulierten Gruppenarbeiten miteinander mit der Sache des Unterrichts auseinandersetzen und dabei vom wechselseitigen Lernen in besonderer Weise profitieren sollten. Welche weiteren Komponenten das Kooperative Lernen prägen, hängt von den unterschiedlichen Auslegungen des Begriffes ab, allgemeinhin werden aber die folgenden definierenden Basiselemente herangezogen, um Kooperatives Lernen von anderen Lernformen zu unterscheiden (vgl. Borsch 2010; Gillies 2008; Johnson et al. 2005; Green und Green 2018). So verspricht man sich nach den gängigen Definitionen vom Kooperativen Lernen, dass sich Schüler:innen **gegenseitig unterstützen**, dabei **gemeinsame Ziele verfolgen**, wobei ihr Verhältnis geprägt ist von **positiver gegenseitiger Abhängigkeit** bei gleichzeitiger **individueller Verantwortlichkeit**. Besonders hervorzuheben sind die Erwartungen an Kooperatives Lernen bzgl. der **Förderung und Einforderung sozialer Kompetenzen**, weshalb als abschließendes Basismerkmal die **Reflexion der Gruppenprozesse** zu nennen ist, welche ein Bewusstsein für Zusammenarbeit und den Arbeitsprozess schaffen sollen (vgl. Bonnet und Hericks 2018, S. 225).

Die praxeologische Unterrichtsforschung hat sich kooperativen Lernprozessen dabei bislang unter zwei Gesichtspunkten angenähert. Erstens im Hinblick darauf, dass diese in besonderem Maße dafür prädestiniert sind, Prozesse der Ko-Konstruktion zu ermöglichen. Und zweitens mit der Vorstellung, dass es sich hierbei um interaktionale Räume handelt, die sich dadurch auszeichnen, dass sie ausschließlich Schüler:innen vorbehalten sind, und zwar nicht nur im Hinblick auf ihre zeitliche und räumliche Entstehung, sondern auch in Bezug auf Gestaltung und Schwerpunktsetzung ihrer Inhalte und Abläufe. Zu beiden Gesichtspunkten sollen im Folgenden Forschungsergebnisse umrissen werden.

Für den erziehungswissenschaftlichen Bereich liegen bislang die Studien von Naujok (2000) und Hackbarth (2017) vor, die sich mit dem Thema der Kooperation hinsichtlich der Ermöglichung von Lernprozessen auseinandersetzen. Naujok konnte in der Wochenplanarbeit in der Grundschule typische Kooperationshandlungen und Kooperationsstypen interaktionsanalytisch rekonstruieren: das Nebeneinanderher-Arbeiten, das Helfen und das Kollaborieren (Naujok 2000). Letzteres zeichnet sich durch die intensive und dichte Interaktion aus, durch eine symmetrische und aufgabenbezogene Beziehungsstruktur sowie die geteilte Fokussierung auf die gemeinsame Arbeit (vgl. Naujok et al. 2008, S. 793). Sie hebt diesen Kooperationsstyp gegenüber den anderen beiden hervor, weil die „Bedingungen, die so ein kollaborativer Austausch für Lernprozesse schafft, [...] relativ günstig“ (ebd.) scheinen, u. a. auch dafür, Prozesse der Ko-Konstruktion zu ermöglichen. Während letztere bei Naujok nicht empirisch belegt sind, kann Hackbarth in ihrer Studie zu Schülerinteraktionen im inklusiven Grundschulunterricht Ko-Konstruktion als einen von drei Typen der Aufgabebearbeitung rekonstruieren. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass „in einem wechselseitigen Ergänzen gemeinsam etwas ‚Neues‘ entsteht“, (Hackbarth 2017, S. 101). Hierbei kommt es zur Rückkopplung und Abgleichung von impliziten und expliziten Wissensbestände der Akteur:innen in ihren „gleichberechtigte[n] Positionierungen“ (ebd.), sodass sich Lernen als eine Veränderung dieser Wissensbestände ereignen kann. In den Bearbeitungstypen der Instruktion und Konkurrenz können keine derartigen Auseinandersetzungen mit dem jeweiligen Fachgegenstand nachgewiesen werden (vgl. Hackbarth 2017, S. 138).

Weitere Einblicke zum Verhältnis von inhaltlicher Bearbeitung und Partizipationsstruktur beim Kooperativen Lernen kann Bonnet (2004) in seiner Studie zum bilingualen Chemieunterricht geben. Seine Ergebnisse zeigen auf, dass der Erfolg einer kooperativen Lernform maßgeblich davon abhängig ist, „inwieweit Gruppen die Teilhabe aller ihrer Mitglieder an der Kommunikation sicherzustellen vermögen“ (Bonnet und Hericks 2018, S. 231). Ausgehend von individuellen inhaltsbezogenen Kompetenztests wurden Gruppendiskussionen mithilfe der Dokumentarischen Methode dahingehend ausgewertet, auf welchen Kompetenzgrad die inhaltlichen Argumentationen verweisen. Dabei erscheint nicht nur von besonderer Bedeutung, dass eine unausgewogene Partizipationsstruktur bei allen Gruppenmitgliedern zu einem niedrigeren Kompetenzgrad der Gruppe führte, sondern dass umgekehrt die Gruppen zu einem darüber hinausragenden Kompetenzgrad gelangten, wenn die Gruppe auch organisatorisch-partizipativ kompetent agierte. Diese Ergebnisse lassen sich auch mit den o. g. Erkenntnissen zu einem kollaborativen Arbeitsmodus in Zusammenhang bringen, in dem eine gleichberechtigte Partizipation die situative Ausbildung von Wissenskostruktion ermöglicht. Als ein Ergebnis der Studie sieht Bonnet das Gelingen von

kooperativem Lernen gleichwertig von den fachlichen wie sozialen Kompetenzen der Akteur:innen abhängig (vgl. Bonnet 2004).

In der Arbeit von Eckermann wird ein weiterer Aspekt kooperativen Lernens fokussiert, nämlich „inwieweit sozial konstruierte Differenzen Gegenstand der Aushandlungsprozesse in der Schüler-Schüler-Interaktion beim kooperativen Lernen sind und wie Kinder und ihre Peers sich in ihrer Handlungspraxis auf diese beziehen“ (Eckermann 2017, S. 131). Dabei berührt Eckermann auch das zuvor dargelegte Spannungsfeld zwischen institutioneller und peerkultureller Rahmung im schulischen Unterricht. Seine Untersuchung legt nahe, dass die Auseinandersetzungen an den unterschiedlichen und gleichzeitig wirksamen Referenzsystemen angebunden bleiben, die einerseits institutionelle Ordnung herstellen und andererseits die Normen und Werte der Peerkultur bewahren. So kann Eckermann in seiner Studie ausarbeiten, dass gerade bei kooperativen Lernformen die peerkulturellen Beziehungen die Arbeit in den Gruppen maßgeblich beeinflussen, da „das diskursive Aushandeln von konträren Standpunkten ein wichtiges Element für die Aufrechterhaltung der Peerbeziehungen“ (Eckermann 2017, S. 329) darstellt. Besonders aufschlussreich erscheint die Erkenntnis, dass sich Schüler:innen innerhalb der eigenständigen kooperativen Arbeitszeiten „Eigenzeiten“ (Eckermann 2017, S. 319) nehmen, in denen Raum für Themen und Praxen der Peerkultur entsteht. Diese dort zu beobachtenden Praxen sind nach Eckermann überwiegend an Spaß und Wettbewerb orientiert, wobei er rekonstruieren kann, dass es hierbei vor allem „auch um Teilhabe und Zugehörigkeit [...] geht, die sich jedoch weniger auf eine bestimmte Tätigkeit bezieht, sondern grundsätzlich auf die gemeinsame Bewältigung der schulischen Unterrichtssituation abzielt“ (ebd.).

Einen weiteren Aspekt eröffnen schließlich die Forschungsergebnisse Rabensteins (2007). Sie kann im Zuge von objektiv hermeneutisch interpretierten Reflexionsgesprächen ausarbeiten, dass vor allem mit den im kooperativen Setting angelegten Präsentationen und Reflexionen Schüler:innen damit konfrontiert sind, „sich als mitdenkendes, sich selbst reflektierendes, konstruktiv an der Unterrichtsgestaltung beteiligtes Subjekt zu präsentieren“ (Rabenstein 2007, S. 57). Dies führt zu einem besonderen „Spannungsverhältnis zwischen gelingender Sinnkonstruktion und Autonomieerleben bei gleichzeitig deutlich höherer Arbeitsbelastung“ (Bonnet und Hericks 2018, S. 228). In Korrelation mit den Erkenntnissen Breidensteins (2006) lässt sich in kooperativen Lernformen somit eine eminente Veränderung nicht nur des Anforderungsprofils an die Schüler:innen, sondern übergreifend schulischer bzw. unterrichtlicher Ordnung rekonstruieren. An die Stelle von Bewertung, Konkurrenz und Selektion als grundsätzliche Orientierungen schulischer Ordnung treten nach Rabenstein in kooperativen Lernformen Reflexivität, Zusammenarbeit und subjektive Sinnkonstruktion (vgl. Rabenstein 2007). Dabei ist entscheidend, dass auch während kooperativer Lernformen nicht die Bezüglichkeit zur unterrichtlichen Ordnung im Sinne des ‚Schülerjobs‘ aufgegeben wird, sondern dass es dabei genau genommen zu einer Modifizierung des Schülerjobs kommt. So begegnet Rabenstein im Zusammenhang mit kooperativen Lernformen weit weniger Praktiken, die auf die Darstellung von Geschäftigkeit ausgerichtet sind. Dies geht u. a. auch mit dem Umstand einher, dass in kooperativen Lernformen kein kollektives Unterrichtsgespräch die Möglichkeit bietet, ‚abzutauchen‘ oder Beschäftigung zu simulieren. Dafür konnten aber Praktiken rekonstruiert werden, in denen sich Schüler:innen im Sinne eines neuen Schülerjobs „als autonome, reflexive und subjektiven Sinn konstruierende Lernende inszenie-

ren“ (Bonnet und Hericks 2018, S. 228). Rabenstein hebt in diesem Zusammenhang die neuen Formen der Leistungsbewertung „in selbstständigkeitsfördernden Unterrichtsarrangements“ hervor, welche vor allem auch auf die Reflexion der Arbeitsprozesse und die persönliche Anbindung an die Unterrichtsinhalte abzielen, wie es bspw. im Portfolio geschieht (Rabenstein 2007, S. 58). Sie erfordern von den Schüler:innen „neue Formen der Selbstführung: Die Schüler wirken auf sich selbst ein, sie entwickeln ein bestimmtes Verhältnis zu sich, sie stellen sich als reflexive Subjekte dar, die an ihrem eigenen Lernfortschritt interessiert sind und dementsprechend den schulischen Aufgaben einen persönlichen Sinn unterstellen“ (ebd.). Die oben erwähnte deutlich höhere Arbeitsbelastung ergibt sich aber mutmaßlich nicht nur aus der noch nicht routinierten Praxis oder der neu zu entwickelnden Selbstführung, sondern vor allem auch aus einer didaktischen Schiefelage. So werden kooperative Lernformen nicht selten mit einem hohen Maß an Steuerung konzipiert und durchgeführt, sowohl was die Gruppenzusammensetzung, die Phasierung der Prozesse, als auch die Methoden und Ergebniserwartungen anbelangt. Die Inszenierung als autonomes und reflexives Subjekt wird vor diesem Hintergrund jedoch zu einer schwer zu bewältigenden Aufgabe. Aus diesem Grund plädiert Breidenstein für eine kritische Reflexion solch didaktischen Handelns, das durch ein offen angelegtes didaktisches Setting Autonomie und Reflexion zu ermöglichen sucht, dabei aber die „doppelte Anforderungsstruktur an das Schülerhandeln“ berücksichtigen und „transzendieren“ (Breidenstein 2018, S. 197) muss.

Abschließend lässt sich zusammenfassen, dass in den erziehungswissenschaftlichen Studien unter Kooperation eine spezielle Arbeitsorganisationsform verstanden wird, wohingegen Kollaboration auf eine Praxis verweist, in der es zu ko-konstruktiven Prozessen der Wissensgenese kommen kann. Die durch die Form der Arbeitsorganisationen neu entstehenden Räume, in denen Schüler:innen weitgehend unter sich agieren, werden zeitlich frei von den Schüler:innen strukturiert und bieten Gelegenheiten für die Aktualisierung peerkultureller Praxen bei gleichzeitiger Bearbeitung der Aufgabe. Darüber hinaus wird hervorgehoben, dass es sich bei der Arbeitsform Kooperativen Lernens um eine grundlegend neue Anforderungsstruktur handelt, die es nicht nur weiter zu beforschen gilt, sondern die insbesondere in der didaktischen Inszenierung eine besondere Berücksichtigung nach sich zieht.

2.3 Dinge in unterrichtlicher Praxis

Musikbezogene Interaktionen sind maßgeblich durch eine materielle Dimension bestimmt. Insbesondere kompositionspädagogische Untersuchungen konnten zum Umgang mit den Dingen herausarbeiten, dass diese in besonderer Weise Initialmomente für Gestaltungsimpulse evozieren. Als zentrale Untersuchungsaspekte wurden die Affordanzen von Materialien, deren Wandelbarkeit sowie die daraus resultierenden Umdeutungen im Kompositionsprozess dargelegt (vgl. Kap. 1.2.4.4).

Dass Dingen in unterrichtlichen Praxen grundsätzlich eine zentrale Rolle zukommt, lässt sich nicht zuletzt an der zunehmenden Beforschung sozio-materieller Aspekte in der Unterrichtsforschung ablesen (vgl. Asbrand et al. 2013; Wiesemann und Lange 2015; Röhl 2015, 2016; Rabenstein 2018). Diese Studien bzw. Sammelbeiträge arbeiten heraus, dass die Dinge des Unterrichts nur im Rahmen ihres Kontextes zu verstehen

sind, demnach mehrdeutig, wandelbar und hochgradig abhängig von der spezifisch-räumlichen Anordnung und dem situativen Gebrauch. Gleichzeitig erfolgt Letzterer auch nach Regeln und Routinen, welche u. a. dadurch entstehen, dass ihr Gebrauch häufig repetitiv erfolgt und ritualisiert wird (vgl. Röhl 2015). Darüber hinaus sind in den Dingen „Orientierungen eingeschrieben, die eine in bestimmter Weise didaktisierte Praxis in der Schule vorstrukturieren“ (Proske 2018, S. 22). Zentraler theoretischer Bezugspunkt bildet die Latoursche Akteur-Netzwerk-Theorie (Latour 2006), die – stark verkürzt – von den folgenden drei Annahmen ausgeht: Erstens werden Artefakte als Elemente angesehen, die am Vollzug von Praktiken gleichberechtigt beteiligt sind (vgl. auch Rabenstein 2018, S. 322). Zweitens entstehen in der Verbindung resp. Assoziation von Menschen und Dingen neue Akteur:innen. Drittens kann sich hierdurch der Prozess der ‚zirkulierenden Referenz‘ einstellen (vgl. Kap. 4.2).

Insbesondere in der dokumentarischen Unterrichtsforschung entstandene Arbeiten bemühen sich seit einiger Zeit darum, die Beteiligung der Dinge in den unterrichtlichen Prozessen im Hinblick auf die Theoriefigur der ‚zirkulierenden Referenz‘ (vgl. Latour 2015) methodologisch zu fassen, als auch methodisch in die Interaktionsanalyse einzubinden (vgl. Asbrand und Martens 2018; Asbrand et al. 2013; Martens et al. 2015a, 2015b). Die ‚zirkulierende Referenz‘ kann stark verkürzt als Prozess eines fortlaufenden Oszillierens zwischen Vorwissen und Dingwissen verstanden werden, wodurch neues Wissen entsteht.

Als bislang einziges Beispiel für einen solchen materialbezogenen Prozess der Wissensgenese im Rahmen unterrichtlicher Praxis kann Spieß in seiner Studie zur *Quellenarbeit im Geschichtsunterricht* (2014) mithilfe der Dokumentarischen Methode den Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen rekonstruieren. In der von ihm und Martens et al. (2015a) analysierten Unterrichtssituation beschäftigen sich sechs Schüler:innen in Gruppenarbeit mit originalen Lebensmittelmarken aus der Nachkriegszeit. Diese sollen in einem offenen Arbeitsauftrag, also ohne Zusatzinformationen und konkrete Fragestellung, zu einer Auseinandersetzung mit den Dingen in Bezug zum individuellen Vorwissen führen. Indem die Schüler:innen immer wieder Hypothesen formulieren und diese mit den ersichtlichen Informationen des Artefakts abgleichen, entstehen „in zirkulierenden Suchbewegungen zwischen Vor- und Dingwissen“ (Martens et al. 2015a, S. 56) sich verdichtende Bedeutungskonstruktionen über das Artefakt und seinen historischen Kontext. Die materiellen Bezugnahmen der Schüler:innen erfolgen „mit großer Vorsicht und Sorgfalt“ (ebd.), die Schüler:innen nähern sich in umsichtiger, zugewandter und spannungsvoller Art und Weise dem Material an, wodurch die spezifische Materialität des Artefakts enaktiert wird. Charakteristisch für diesen zirkulierenden, materialbezogenen Erkenntnisprozess ist „die Herstellung eines Wissens, das mehr ist als die Summe des in der Gruppe der Menschen vorhandenen Vorwissens und des in die Quellen eingeschriebenen Wissens über die Vergangenheit“ (Martens et al. 2015a, S. 62).

Die Perspektive der Praxeologie erweitert den Aspekt der materiellen Bezugnahme für die Kompositionspädagogik demnach insofern, als dass es im Gebrauch der Dinge zu einem zirkulierenden Austausch von Akteur:innen und Aktanten kommen kann. Dabei werden in Enaktierung des Materials die darin inskribierten Wissensbestände aktualisiert und in Bezug zu den Wissensbeständen der Akteur:innen modifiziert. In der interaktionalen Bezugnahme zu den Dingen entstehen neue, veränderte Handlungsalternativen und neues Wissen. Eine Beforschung der sozio-materiellen Praxen hin-

sichtlich ‚zirkulierender Referenzen‘ im Kompositionsprozess erscheint vor dem Hintergrund, dass die Kompositionspädagogik den Umgang mit den Dingen selbst zum Ausgangspunkt kompositorischer Arbeit macht, naheliegend und vielversprechend.

2.4 Zusammenfassung

Die vorangegangenen Einblicke in Studien der praxeologischen Unterrichtsforschung tragen dazu bei, die erkenntnisversprechenden Forschungsaspekte kompositionspädagogischer Studien auszuscharfen. Als solche wurden die Aspekte des geteilten Verstehens, des impliziten Wissens, des koordinativen Raumes, der Kooperation und Kollaboration sowie der Rolle der Dinge herausgearbeitet. Diese werden durch die hier dargelegte erziehungswissenschaftliche Perspektive sinnbildlich unterfüttert und um weiterführende Aspekte bereichert.

So verweist das in Kompositions-, Improvisations- und Musizierprozessen beobachtete geteilte Verstehen sowie der koordinative Raum auf geteiltes Wissen um die gemeinsame Praxis, welches im Bereich des Impliziten angesiedelt ist. Implizites Wissen um die Logik einer Praxis zeigt sich in einem gemeinschaftlichen Handeln. Dies kann auch als rein körperliche Praxis beobachtet und u. U. in die Ausbildung von Körpergemeinschaften münden.

Implizite Wissensbestände stehen in Zusammenhang mit den Erfahrungskontexten, in denen sie erworben wurden. Musikalische Versatzstücke, die in den gemeinsamen Kompositionsprozess eingebracht werden, können bspw. auf Praxen der Peerkultur rekurrieren. Sie werden weitestgehend vorreflexiv und spontan in die gemeinsame Interaktion eingebracht. Die Tatsache, dass in gemeinsamen Kompositions- und Improvisationsprozessen im schulischen Kontext überwiegend Versatzstücke aus dem peerkulturellen Kontext aktualisiert werden, verweist auf die grundsätzliche Doppelstruktur von Unterricht, in der sowohl peerkulturelle und institutionelle Anforderungen gleichzeitig bearbeitet werden. Der rekonstruierte ‚Schülerjob‘ als Teilhabepraktik beinhaltet dabei einerseits, die beiden gegensätzlichen Ordnungen handelnd zu arrangieren und andererseits, den fachlichen Anforderungen des Unterrichts ökonomisch-pragmatisch in Inszenierung von Geschäftigkeit zu begegnen.

Wie implizites und explizites Wissen in Kompositionsprozessen miteinander prozessiert wird, ist für Kompositionsprozesse bislang noch unerforscht. Die praxeologische Unterrichtsforschung kann diesbezüglich auf Forschungen verweisen, welche die Verhandlung als Rückkopplung und Abgleichung impliziter und expliziter Wissensbestände auffasst. Der Prozess, in dem neues Wissen entsteht bzw. sich Wissensbestände verändern, werden mit dem Begriff der Wissensko-konstruktion gefasst. Wissensko-konstruktive Prozesse sind als Lernprozesse zu betrachten. Auch hier spielt der Körper als Träger von Wissen und als zentraler Akteur der Interaktion eine besondere Rolle.

Für Prozesse der Wissensko-konstruktion konnten insbesondere kollaborative Prozesse als begünstigende Kontexte nachgewiesen werden. Kompositionspädagogische und erziehungswissenschaftliche Studien stimmen in der Merkmalsbestimmung kollaborativer Prozesse insofern überein, als dass sie diese als Prozesse mit einer intensiven und dichten Interaktion, einer geteilten Verantwortung für die zu erledigende Aufgabe bzw. das gemeinsame Projekt und einer engen Bezüglichkeit zwischen den

Akteur:innen beschreiben. Zuletzt ist von besonderer Bedeutung, dass auch materielle Bezugnahmen eine besondere Rolle bei der Ko-Konstruktion neuen Wissens spielen können, da sich in der Enaktierung des Materials Prozesse der ‚zirkulierenden Referenz‘ zwischen Dingen und Akteur:innen ereignen können.

Die Erkenntnisse aus der Erziehungswissenschaft bereichern die Forschungsaspekte musikpädagogischer Studien demnach in drei Punkten. Zunächst geben sie Hinweise darauf, dass die bislang noch unzulänglich beforschten musikbezogenen Aspekte des geteilten Verstehens, impliziten Wissens, der koordinativen Räume und Körpergemeinschaften auf die Eigengesetzlichkeit der kompositorischen Praxis der jeweiligen Akteur:innen verweisen. So steht zu vermuten, dass diese Eigengesetzlichkeit durch die Rekonstruktion der interaktionalen Strukturen grundsätzlich auch zugänglich gemacht werden können. Zum Zweiten bestätigen die erziehungswissenschaftlichen Einblicke die Annahme, dass der institutionelle Kontext maßgeblichen Einfluss auf jedwede unterrichtliche fachbezogene Praxis hat. Unterrichtliche Kompositionsprozesse sind somit auch durch das Spannungsfeld zwischen institutioneller und peer-kultureller Ordnung sowie durch die dadurch entstandenen routinierten Teilhabepraktiken wie den ‚Schülerjob‘ geprägt. Drittens erscheint besonders interessant, dass sich durch einen wissenssoziologischen Forschungsansatz auch Lernprozesse rekonstruieren lassen. Dass in Zusammenhang mit musikbezogenen Interaktionsprozessen vielfach Merkmale kollaborativen Handelns herausgearbeitet werden konnten und insbesondere materielle Bezugnahmen einen zentralen Ausgangspunkt beim Komponieren darstellen, schafft in diesem Zusammenhang eine vielversprechende Ausgangslage, dass sich Prozesse der Wissensko-konstruktion in Kompositionsprozessen rekonstruieren lassen. Alle bisherigen Erkenntnisse sollen im nächsten Kapitel zur Entwicklung der Fragestellung für den empirischen Zugriff leiten.

3 Entwicklung der Fragestellung

Als zentrales Problem der Kompositionspädagogik wurde zu Anfang konstatiert, dass diese überaus hohe und vielfältige Erwartungen an das Komponieren in der Schule stellt, während dem Komponieren in der schulischen Praxis hingegen äußerst zögerlich entgegengetreten wird. Die Diskrepanz zwischen didaktischer Erwartung und unterrichtlicher Praxis berührt ein zentrales Desiderat der Kompositionspädagogik: Bislang mangelt es an Forschungserkenntnissen zu schulischen Kompositionsprozessen *in ihrem Vollzug*, wobei insbesondere die Frage unbeantwortet ist, „in welchem Verhältnis die in der Literatur formulierten Hoffnungen und Erwartungen an das Musik-Erfinden zu seiner beobachteten Prozessualisierung stehen“ (Sachsse 2020, S. 36).

In diesem Zusammenhang stellt insbesondere Kreativität als kompositionspädagogische Zieldimension eine ebenso zentrale wie uneindeutige Größe im Diskurs dar. So kann bislang auf keine grundlegende Konzeptualisierung, empirische oder fachdidaktische Konkretisierung zurückgegriffen werden, weshalb Komponieren in dieser Arbeit vor dem Hintergrund musikbezogenen kreativen Handelns betrachtet wird.

Der soziologischen Betrachtung kompositorischer Prozesse liegt die Annahme zugrunde, dass Fragen zu einer Praxis nur aus der Praxis selbst beantwortet werden können. Die Studie folgt dieser Annahme, um Einblicke in die Eigengesetzlichkeit der Praxis gemeinsamen Komponierens zu erhalten. Dabei geraten in Anlehnung an die Erkenntnisse musikpädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Studien folgende, erkenntnisversprechende Forschungsaspekte in den Blick: die implizite Logik der Akteur:innen, die Integration unterschiedlichen Erfahrungswissens, das Arrangement unterschiedlicher Logiken in unterrichtlicher Interaktion, die Körperlichkeit interaktionaler Prozesse, darüber hinaus Prozesse der Vergemeinschaftung, der Kollaboration und der Wissensko-konstruktion sowie materielle Bezugnahmen.

Der ‚unverstellte Blick‘ auf die unterrichtliche Praxis des Komponierens verspricht nicht nur zu klären, als was Komponieren, sondern auch als was kreatives Handeln und Lernen in dieser Praxis verstanden werden kann. Von zentraler Bedeutung für den Forschungsprozess erscheint dabei folgende Grundannahme: die Eigengesetzlichkeit einer Praxis zu ergründen, „unterliegt dem Relevanzsystem der jeweiligen Praxis und keinem übergeordneten, privilegierten Standpunkt der Beobachtung“ (Haenisch und Godau 2016, S. 92). Die empirische Untersuchung geht deswegen von folgenden Fragen aus:

Forschungsfragen

Wie verlaufen gemeinsame Kompositionsprozesse im Musikunterricht insbesondere hinsichtlich des Zusammenspiels musikbezogener, peerkultureller und institutioneller Logiken?

Welche Prozesse musikbezogenen kreativen Handelns lassen sich für das gemeinsame Komponieren im Musikunterricht rekonstruieren?

Inwiefern lassen sich Lernprozesse beim gemeinsamen Komponieren im Musikunterricht rekonstruieren?

Wenn sich das Verständnis für die Praxis gemeinsamen Komponierens und insbesondere für das Lernen in der Praxis allein in den Relevanzsystemen der Praxis abbildet, dann wird darüber hinaus ein Forschungszugang notwendig, der es erlaubt, normative Setzungen der Fachdidaktik auszuklammern. Lerngegenstände sind dann aus rekonstruierten Lernprozessen und beobachteter gelingender Praxis abzuleiten. Um hieraus jedoch wiederum fachdidaktische Konsequenzen folgern zu können, bietet sich ein entwickelndes Forschungsformat wie das des Design-Based Research an (vgl. Kap. 1.2.3, S. 37). Durch seine zyklische Struktur und die – wie oben – relativ unspezifisch gehaltenen Forschungsfragen können zum einen die Eigengesetzlichkeiten der komplexen Praxis insbesondere im Hinblick auf musikbezogenes Lernen quasi ‚entwickelt‘ werden. Zum anderen werden dabei Entwicklungsergebnisse generiert, die sich auf die Gelingensbedingungen kompositorischer Gruppenprozesse bezüglich der didaktischen Gestaltung des Unterrichtsarrangements beziehen. Ein solches Forschungsformat bearbeitet parallel zu der theoriebildenden Forschungsfrage eine Entwicklungsfrage, die nach den didaktischen Konsequenzen der theoretischen Erkenntnisse fragt:

Entwicklungsfrage

Welche unterrichtlichen Rahmenbedingungen und didaktischen Strukturen bilden relevante Kontexte, um kreatives Handeln und musikbezogene Lernprozesse zu ermöglichen und zu unterstützen?

Die hier anvisierten Entwicklungsergebnisse sind deshalb von besonderer Relevanz, weil sie empiriebasierte, praxiserprobte didaktisch-methodische Hinweise darauf geben können, wie Schüler:innen in gemeinsamen Kompositionsprozessen unterstützt werden können. Damit begegnen sie u. U. dem Ausgangsproblem, dass Lehrer:innen bislang der Initiierung und Begleitung von Kompositionsprozessen zögerlich entgegenreten.

Eine besondere Herausforderung stellt die Tatsache dar, dass die Forschungs- und Entwicklungsfragen gleich mehrere, unterschiedliche Desiderate sowohl der Musikpädagogik als auch der Erziehungswissenschaft berühren. Den Kern des Interesses bildet die Rekonstruktion der interaktionalen Strukturen in Kompositionsprozessen, wodurch ein zentrales Desiderat kompositionspädagogischer Forschung bearbeitet wird. Dabei sollen wie zuvor erwähnt auch bislang empirisch unbestimmte kreative Handlungsprozesse zugänglich gemacht werden (vgl. Lothwesen 2014; Lothwesen und Lehmann 2018). Gleichzeitig verfolgt die Studie das Ziel zu rekonstruieren, was und wie Schüler:innen in Kompositionsprozessen lernen, wobei auch die Rekonstruktion

von Lernprozessen für die Musikpädagogik generell ein nahezu unbearbeitetes Feld darstellt (vgl. Lehmann-Wermser 2021). Dass dabei nicht nur fachspezifische, sondern auch grundlegende Fragen nach den Qualitäten der Zusammenarbeit und der Aus handlung im Rahmen kooperativer Lernformen bearbeitet werden, verweist auf ein Desiderat der Erziehungswissenschaft (vgl. Breidenstein 2018). Diesbezüglich begegnet der Forschungsgegenstand insbesondere auch der Forderung Falkenbergs, dass „genau diese *mikrosoziologische* Gegeneinandersetzung der beiden Welten“ (Falkenberg, 2016, S. 95; Herv. im Original), also der unterschiedlichen Referenzsysteme im Unterricht (vgl. Kap. 2.1), in der Schulforschungslandschaft fehle. Darüber hinaus verspricht die Rekonstruktion der kompositorischen Praxen weitere Hinweise darauf zu geben, wie sich materielle Bezugnahmen in Prozessen kreativen Handelns und Lernens gestalten, was für die Musikpädagogik wie für die Erziehungswissenschaft ebenfalls ein noch nicht annähernd erschöpftes Forschungsfeld darstellt. Letztlich wird eine rekonstruktionslogische didaktische Entwicklung angestrebt, die auch auf die grundsätzliche Frage nach Gestaltung kompositionspädagogischen Unterrichts antwortet. Damit leistet sie gleichzeitig einen Beitrag zur „Verknüpfung einer praxeologischen Schülerforschung mit Fragen und Perspektiven der Didaktik“ (Breidenstein 2018, S. 199).

Eine solche Verknüpfung erfordert Entwicklungsarbeit. So wird im nächsten Teil der Arbeit eine bislang ausstehende grundlagentheoretische Bestimmung dessen unternommen, als was musikunterrichtliche Kompositionsprozesse praxeologisch zu verstehen und zu beforschen sind. Danach schließt sich die innovative Entwicklung eines sowohl rekonstruktionslogischen als auch entwickelnden Forschungsformats an, welche in der Folge methodische Modifikationen etablierter Verfahren nach sich zieht. Obwohl sich die Anforderungen also durchaus komplex zeigen, liegt in der starken Verbindung zwischen musikpädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen das besondere Potenzial der o. g. Zielsetzung. Herzmann sieht gerade in der Verbindung zwischen Fragen bzw. Erkenntnissen fachspezifischer und erziehungswissenschaftlicher Diskurse ein entscheidendes Gütekriterium qualitativer Lernforschung. Sie bemängelt in der Betrachtung rekonstruktiver fachdidaktischer Studien, dass entweder die „durchgängige Berücksichtigung der *Besonderheiten fachlicher Aneignungsprozesse*“ oder die „Anbindung an (allgemeine) kommunikationstheoretische Beschreibungen von Unterricht“ (Herzmann 2018, 184f.; Herv. i. Original) ausbleibe. Aus diesen Gründen wird sich die vorliegende Arbeit im Folgenden um diese erkenntnisversprechende Verbindung intensiv bemühen.

4 Unterrichtliche Kompositionsprozesse aus praxeologischer Perspektive

Die Eröffnung des hiermit beginnenden methodologischen Grundlagenteils verfolgt das Ziel, den Forschungsgegenstand theoretisch, genauer gesagt: praxeologisch zu verorten. In Berücksichtigung der zugleich musikpädagogisch, erziehungswissenschaftlich und fachdidaktisch ausgerichteten Fragestellung soll nun grundlagentheoretisch geklärt werden, als was Komponieren, Unterricht und Lernen verstanden werden (vgl. Asbrand und Martens 2018, S. 88).

Hierfür wird die *Theorie sozialer Praktiken* nach Reckwitz (2003) als Bezugstheorie gewählt. U. a. Wallbaum und Rolle argumentieren, dass „ein praxistheoretischer Zugang gewissermaßen doppelt geeignet [ist], um Musikunterricht zu erfassen“ (Wallbaum und Rolle 2018, S. 78), nämlich sowohl hinsichtlich seines Gegenstandes Musik als auch bezüglich seiner Hervorbringung im unterrichtlichen Kontext. Auch in aktuellen theoretischen Beiträgen wird die praxeologische als eine vielversprechende Analyseinstellung für musikpädagogische Fragestellungen diskutiert (vgl. Campos 2015, 2019; Klose 2019; Eusterbrock und Rolle 2020). Sie betonen u. a. „das besondere Potenzial der Praxistheorie [...], an gängige Denkfiguren der Musikpädagogik anzuschließen“ (Klose 2019, S. 20). Umso mehr wundert, dass zum jetzigen Zeitpunkt keine grundlegende praxeologische Konzeptualisierung von gemeinsamen Kompositionsprozessen vorliegt.

Die Unterrichtsforschung resp. Unterrichtstheorie hat sich indes schon früh um eine praxeologische Perspektive bemüht (vgl. Kalthoff und Kelle 2000; Breidenstein 2006; Kolbe et al. 2008; Schelle et al. 2010; Reh und Rabenstein 2013; Fritzsche et al. 2011). So haben wir es hier mit einem Feld zu tun, in dem sich unterschiedliche praxeologische Forschungsschwerpunkte längst etabliert und verschiedene theoretische Ansätze, Unterricht praxeologisch zu fassen, bereits erfolgt sind (vgl. Geier und Pollmanns 2016; Proske 2018; Martens et al. 2018). Im Hinblick darauf, die Vielzahl ethnografischer Analysen schulischen Unterrichts systematisch zu bündeln und in eine „empirisch fundierte *Theorie schulischen Unterrichts*“ (Breidenstein 2009, S. 205; Herv. i. Original) zu überführen, plädiert auch Breidenstein für die Praxistheorie als Bezugstheorie. Wenngleich eine solch zusammenführende *Theorie schulischen Unterrichts* aufgrund der äußerst vielfältigen Bestimmungen von Unterricht aus soziologischer Perspektive zum heutigen Zeitpunkt schwer denkbar ist (vgl. Geier und Pollmanns 2016), kann bereits auf unterschiedliche Forschungen und methodologische Beiträge verwiesen werden, in denen Unterricht und Lernen praxeologisch, wenngleich durchaus unterschiedlich konzeptualisiert erscheint (vgl. Hollstein et al. 2016; Geier und Pollmanns 2016; Martens et al. 2018).

Hinsichtlich dessen, dass für die Musikpädagogik eine solche Konzeptualisierung noch aussteht, ermöglicht die Praxistheorie, als unabgeschlossene Theorie und offener Denkkomplex insbesondere der Fachspezifität musikbezogener Interaktionen zu begegnen. Aus diesem Grund werden die Reckwitzschen Grundmerkmale sozialer Praxen im Folgenden zum Ausgangspunkt einer grundlagentheoretischen Verortung von gemeinsamen Komponieren, Unterricht und Lernen.

4.1 Grundmerkmale sozialer / musikbezogener / unterrichtlicher Praxen

In seinem vielfach rezipierten Aufsatz *Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken* (Reckwitz 2003) nimmt Andreas Reckwitz die damals „jüngste[...] Diagnose eines ‚Practice Turn‘ in der Sozialtheorie und empirischen Forschungspraxis“ (Reckwitz 2003, S. 282) zum Anlass, sich der Praxeologie resp. Praxistheorie in ihren Anwendungsfeldern und theoretischen Bezügen zu nähern und dabei ihre konstituierenden Merkmale grundlegend zu bestimmen. Dabei betont er, dass es sich bei der Praxistheorie keinesfalls um eine abgeschlossene Theorie handelt, sondern vielmehr um einen Denkkomplex, der sowohl in verschiedenen modernen Sozialtheorien als auch empirischen Forschungsrichtungen Anwendung findet (vgl. auch Hillebrandt 2014; Schäfer 2016). Das verbindende Element sieht Reckwitz darin, dass sich die unterschiedlichen theoretischen wie empirischen wissenschaftlichen Felder auf drei gemeinsame Grundannahmen beziehen, nämlich auf

eine ‚implizite‘, ‚informelle‘ Logik der Praxis und Verankerung des Sozialen im praktischen Wissen und ‚Können‘; eine ‚Materialität‘ sozialer Praktiken in ihrer Abhängigkeit von Körpern und Artefakten; schließlich ein Spannungsfeld von Routiniertheit und systematisch begründbarer Unberechenbarkeit von Praktiken. (Reckwitz 2003, S. 282)

Fast zwanzig Jahre später hat sich die praxistheoretische Denk- und Forschungsweise in verschiedenen Wissenschaftsbereichen fest etabliert (vgl. Schäfer 2016) oder ist – wie im Feld der musikpädagogischen Forschung – im Zuge, dies zu tun (vgl. Weidner und Rolle 2019). Dabei haben sich die drei von Reckwitz gesetzten Grundannahmen gefestigt und ausdifferenziert. Sie sollen im Folgenden umrissen und bezogen auf musikbezogene und unterrichtliche Praxen dargelegt werden.

4.1.1 Implizite Logik

Ausgangspunkt des praxistheoretischen Denkens bildet die Vorstellung, dass **das Soziale im Handeln**, in sog. Praxen hervorgebracht wird, als „das Tun, Sprechen, Fühlen und Denken, das wir notwendig mit anderen teilen“ (Schäfer 2016, S. 12). Damit unterscheidet sich die Praxeologie von sozialtheoretischen Ansätzen, die Handeln auf Basis von „Intentionalität, Normativität und Schemata“ (Reckwitz 2003, S. 291) entwerfen. Wichtiges Merkmal der Praxeologie ist dabei die Dezentrierung: Menschliche Akteur:innen treten in der Praxistheorie hinter den Praxen insofern zurück, als dass sie zwar Teil dieser sind und diese durch ihr Handeln reproduzieren und verändern, das individuelle Handeln aber erscheint dabei nur als Partikel oder „Atom“ (Hirschauer 2004, S. 73), das innerhalb einer schon bestehenden Praxis reproduziert wird

oder spontan modifiziert werden muss. Im Gegensatz zu einer Handlung „läuft [eine Praxis] immer schon, die Frage ist nur, was sie am Laufen hält und wie ‚man‘ oder ‚Leute‘ sie praktizieren“ (ebd.). Praxen werden als routinierte, einer impliziten Logik folgende Verknüpfungen von körperlichen und sprachlichen Handlungen verstanden, die in einem ‚nexus of doings and sayings‘ (vgl. Schatzki 2002, 2008) miteinander verflochten sind. Diese impliziten Logiken kommen im Sinne eines praktischen Wissens bzw. Verstehens in kollektiver Praxis zur Anwendung, werden dort erworben und auch modifiziert, wobei die Kollektivität der gemeinsamen Praxis „Voraussetzung dafür [ist], dass wir die Welt verstehen, uns sinnvoll darin bewegen und handeln können“ (Schäfer 2016, S. 12).

Implizite Logik und implizites Wissen in musikbezogenen Praxen

Die implizite Logik sozialer und damit auch musikbezogener Praxen entsteht im Zusammenspiel impliziten und expliziten Wissens der Akteur:innen. Explizites Wissen ist den Akteur:innen bewusst und zugänglich, es kann bspw. in gemeinsamen Kompositionsprozessen als kommunizierte Regeln und normative Erwartungen der Praxisgemeinschaft zutage treten (vgl. Collins 2012; Bohnsack 2017), die sich auch in teilweise reflektierbaren Konzepten über Kreativität oder Ästhetik niederschlagen können (vgl. Schatzki 2002). Diesen liegt wie auch dem Handeln in der Praxis allgemein das implizite, praktische Wissen zugrunde, das innerhalb der Praxis erworben und hervorgebracht wird. ‚Schweigend‘ ist dieses zugrundeliegende Wissen (vgl. Budde et al. 2017) der Akteur:innen darüber, welche Regeln die gemeinsame Praxis leiten, in zweierlei Hinsicht (vgl. Sabisch et al. 2017; Kraus et al. 2017). Zum einen sind sie von den in die jeweilige Praxis eingebundenen Akteur:innen nicht reflektier- und explizierbar, zum anderen dadurch auch nicht Akteur:innen vermittelbar, die nicht Teil dieser Praxis sind. Erst innerhalb der Praxis, bspw. im gemeinsamen Musizieren ebenso wie im Improvisieren, Notenlesen, Lauschen etc., können die „practical understandings“ (Schatzki 2002, S. 87), das praktische Wissen, erworben, sprich: inkorporiert werden.

In gemeinsamen Kompositionsprozessen kann den Ebenen musikbezogener und körperlicher Interaktion eine Sonderstellung eingeräumt werden, da diese als besonders einflussreich und prozessbestimmend in kreativen Musizierphasen herausgearbeitet wurden (vgl. Sangiorgio 2015). Dabei kann vermutet werden, dass dadurch auch eine besondere Vielfalt an musikbezogenem Erfahrungswissen in die Interaktionen eingebracht wird. So zeigten die exemplarischen Analysen von Treß (2020, 2022) und Buchborn (2021), dass das musikbezogene implizite Wissen auf unterschiedlichste Erfahrungskontexte rekurriert, nämlich u. a. auf Erfahrungskontexte musikalischer Erfahrung der frühen Kindheit, jugendspezifischer Praxen der Peerkultur, musikalischen formalen sowie informellen Lernens und insbesondere auch des Instrumentalspiels. Mit Letzterem geht darüber hinaus eine Sonderform des impliziten Wissens einher, das somatische Körperwissen (vgl. Collins 2010, 2012). Dieses umfasst körper- und musikbezogene Wissensbestände, die v. a. auf individuelle Erfahrungen des Instrumentalspiels zurückgehen. Collins führt diese Sonderform des impliziten Wissens auf das Spielen eines Instruments oder das Singen zurück, was ein komplexes Zusammenspiel körperlicher Bewegungsabläufe benötigt. Diese können von den Akteur:innen in ihrer Gesamtheit zwar ausgeführt, aber nicht oder nur begrenzt expliziert werden. Musizierende können um das Wissen ihrer musizierenden Körper

wissen, sie können Teile hiervon reflektieren und nutzen, jedoch können sie nicht über das Wissen ihrer Körper verfügen und es verbal vermitteln.

Mit der musikbezogenen Ebene wird die Interaktion in gemeinsamen Kompositionsprozessen demnach nicht nur erweitert, sondern insofern um ein Vielfaches komplexer, als dass musikbezogenes implizites Wissen in unterschiedlichsten Erfahrungskontexten eingelagert ist und in besonderer Weise mit der spezifischen Körperlichkeit musikbezogener Praxen in Verbindung steht.

Polykontextuelle, implizite Logiken in unterrichtlichen Praxen

Unterricht als soziale Praxis zu betrachten, heißt zunächst, die Akteur:innen als Teil und nicht als Urheber:innen der Praxen zu verstehen. Diese Dezentrierung des Unterrichtsgeschehens lässt vor allem die intentionalen Absichten, sowohl was die Planungen im Vorfeld als auch was (pädagogische) Entscheidungen während des Unterrichts bzw. des Unterrichtet-Werdens anbetrifft, in den Hintergrund rücken. Unterricht ist das, was *in situ*, *im Vollzug* unterrichtlicher Praxen geschieht und beschreibt „eine hochkomplexe, nicht durch die Lehrperson steuerbare Ordnung“ (Proske 2018, S. 52; Herv. i. Original). Er ist als ein „emergentes soziales System [...] [zu verstehen], in dem Pläne und Absichten von Akteuren zwar vorkommen, diese den konkreten Verlauf des Geschehens jedoch nicht bestimmen können“ (Hollstein et al. 2016, S. 43).

Indem Akteur:innen in der unterrichtlichen Praxis aufeinander Bezug nehmen, entsteht Unterricht als „pädagogische Ordnung“ (Reh et al. 2011, S. 209). Geordnet ist und wird die Bezugnahme durch routinierte implizite Logiken. Spezifisch ist, dass sich die unterrichtliche Interaktion durch die gleichzeitige Wirksamkeit verschiedener Logiken auszeichnet (vgl. Kap. 2.1). So handelt es sich bei einer Schulklasse nicht um einen geschlossenen sozialen Raum, sondern um einen hybriden Raum, in den die Gruppenmitglieder auf ihre individuellen etablierten, außerhalb von Schule bestehenden Erfahrungs- resp. Wissensräume und deren Logiken rekurrieren (vgl. Vogd 2011; Jansen und Vogd 2013; Jansen et al. 2015). Unterricht im organisationalen Rahmen von Schule integriert peerkulturelle, fachkulturelle und auch institutionelle Logiken, welche im Sinne der Polykontextualität gleichzeitig wirksam sind und Praxen dieser unterschiedlichen Wissensräume aktualisieren und hervorbringen (vgl. Vogd 2009). Unterrichtliche Praxen sind demnach als „multizentrische und multiperspektivische Praxen“ zu verstehen, „innerhalb derer Routinen, Hierarchien, Fachwissen, Funktionsbeschreibungen, normative Erwartungen, latente Orientierungen und vieles mehr enaktiert und arrangiert wird“ (Amling und Vogd 2017, S. 31). Diese Aspekte rekurrieren auf jeweils unterschiedliche Referenzsysteme resp. Wissensräume und lassen Unterricht zum hybriden Raum werden, in der die pädagogische Ordnung gemeinschaftlich in Interaktion hervorgebracht wird.

4.1.2 Körperlichkeit und Materialität

Ein weiteres konstituierendes Merkmal der Praxistheorie bildet die Annahme, dass **sozialer Sinn erst durch die Performanz von Körpern oder in Verbindung mit Artefakten** hervorgebracht wird. In diesem Sinne sind Praxen materiell, also an Körperbewegungen bzw. körperliche Vollzüge und an den Umgang mit den Dingen gebunden (vgl. auch Hirschauer 2004; Alkemeyer 2010; Böhle und Wehrich 2010). Aber nicht in dem Sinne,

dass Körper als Hilfsmittel der Ausführung fungieren, sondern sie selbst bilden das Agens und sind

Träger, Speicher und Vollzugsmedium eigener Wissens-, Erkenntnis- und Verstehensleistungen, die den Akteuren auch dann ein intelligentes, situationsadäquates Handeln ermöglichen, wenn keine Zeit zum Nachdenken bleibt (Alkemeyer 2010, S. 345).

Die strukturell angelegte Dezentrierung, also das Zurücktreten der Akteur:innen hinter die Ausführung der Praxen, schlägt sich demnach auch in der theoretischen Betrachtung der Körper nieder (vgl. Hirschauer 2004). So wird aus verschiedenen Richtungen der Kultur- und Sozialwissenschaften gefordert, dass „der das Soziale (mit-)konstituierende, omnipräsente Körper“ (Stadelbacher 2010, S. 300) noch stärker als eigenständige, von Wissen und Intentionen der Akteur:innen unabhängige Komponente sozialen Handelns zu konzeptualisieren sei (vgl. Stadelbacher 2010; Alkemeyer 2010). Nicht die Akteur:innen und ihre Körper, sondern die Körper mit ihren Akteur:innen vollziehen Praxen. Dabei gehen sie vielfältige Beziehungen mit den Dingen ein, welche wiederum das Handeln maßgeblich beeinflussen und neue Praxen evozieren (vgl. Kap. 1.2.4.4; Kap. 2.1; Kap. 2.3).

Körperlichkeit musikbezogener Praxen: Mimesis und Vergemeinschaftung

Dort, wo Körper in Phasen des Musizierens sich und ihre Akteur:innen gestalten und verwandeln, und auch dort, wo im Sinne eines körpergebundenen Gehörten oder Gespürten wahrgenommen wird, tritt die Körperlichkeit musikbezogener Praxen deutlich hervor. So erfassen in gemeinsamen Kompositionsprozessen Körper Musik, sie werden gleichsam aber auch von Musik und anderen (musizierenden) Körpern erfasst (vgl. Rüdiger 2017). Dieses Wechselspiel der Körper aus Wahrnehmen und Entäußern, das im Bereich des impliziten, des ‚schweigenden Wissens‘ (vgl. Budde et al. 2017) anzusiedeln ist, wird durch die menschliche Fähigkeit der Mimesis geleitet (vgl. Wulf 2013, 2017). Für das Verständnis von Prozessen des gemeinsamen Komponierens erscheint das Phänomen der Mimesis von zentraler Bedeutung zu sein. Nicht nur aus ethnografischen Studien, sondern aus verschiedenen Forschungsrichtungen wie der historisch-anthropologischen Forschung, der Verhaltensforschung und der Kognitions- sowie Neurowissenschaften konnten bislang Erkenntnisse darüber erlangt werden, „dass und wie mimetische Prozesse dazu beitragen, implizites Körperwissen und praktisches Wissen zu schaffen“ (Wulf 2017, S. 144). Wulf betont in diesem Zusammenhang, dass es sich bei dieser Form der Aneignung keineswegs um eine reine Reproduktion von Praxen handelt, also um „keine bloßen Kopier- und Imitationsprozesse, sondern Prozesse der Nachbildung und des eigenständigen und produktiven Lernens“ (ebd.). Dass Wissen auf diese Art – in Praxen – erworben werden kann, führt Wulf auf die menschliche Fähigkeit zurück, mimetisch zu agieren. Mimetische Prozesse zeichnen sich durch ihre dyadische Anlage aus, denn sie sind einerseits Prozesse des performativen Entäußerns „innere[r] Bilder, Imaginationen, Ereignisse, Erzählungen, Handlungsfolgen“ (Wulf 2017, S. 148), andererseits des Verinnerlichens, indem soziale und ästhetische Handlungen wahrgenommen und anänelnd angeeignet werden. Alkemeyer betont, dass es darüber hinaus in Prozessen „sozialer Mimesis“ (Alkemeyer 2010, S. 339) um mehr gehe als um eine kreative Nachahmung allein von Körperbe-

wegungen, sondern immer auch um Ansteckung (vgl. Schaub 2005) bzw. Resonanz (vgl. Alkemeyer 2010) von daran gekoppelten, körperlich eingeschriebenen, „impliziten gesellschaftlichen Sinnkonstruktionen“ (Alkemeyer 2010, S. 340). Während Musizierphasen in gemeinsamen Kompositionsprozessen können musik- und körperbezogene Abstimmungsprozesse demnach auch als Prozesse der Gemeinschaftsbildung verstanden werden, deren Wirkmacht durch zeitliche und körperliche Synchronität verstärkt und beobachtbar wird (ebd.; vgl. Kap. 1.2.4.1). Ansteckung bzw. Resonanz als Phänomen „eines unvermittelten Affiziert-Werdens“ (Schaub 2005, S. 9) zeigt sich in besonderer Weise dann, wenn wir Bewegungen und Töne wahrnehmen, „[so] dass wir wie intuitiv auf sie reagier[en] und [...] [uns] eventuell mitreißen“ (Alkemeyer 2010, S. 340) lassen. Die daraus möglicherweise hervorgehenden gemeinsamen, rhythmisch und körperlich synchronen Bewegungen konnten an verschiedener Stelle als besondere Momente der Vergemeinschaftung beobachtet werden (vgl. McNeill 2009; Rüdiger 2017; Stadelbacher 2016). Rhythmus und Klang erscheinen dabei als elementare Träger des Gemeinschaftlichen, und zwar insofern, als dass sie „– ohne Umweg über Sprache und reflektierendes Bewusstsein – im >Körpergedächtnis< des Subjekts gespeicherte Erinnerungen, Gefühle und Gedanken wachruf[en]“ (Alkemeyer 2010, 340f.; Herv. i. Original). In diesem Sinne rekonstruiert Schäffer für Konzerte jugendlicher Punk- und Rockbands das Konzerterleben als „Prozess [sic!] der Affizierung“ (Schäffer 1996, S. 235). Hier kann es im gemeinsamen musikalischen Erleben zu kollektiven, euphorischen Steigerungen kommen, in denen das Publikum zum „kollektiven Akteur“ avanciert und sich „die Grenzen zwischen Band und Publikum“ (Schäffer 1996, S. 139) auflösen.⁸

Musik besitzt schließlich die besondere Kraft, „to draw otherwise disparate individuals into temporary (albeit often recurrent) configurations of social order“ (DeNora 2010, S. xi). Körperliche Vollzüge in gemeinsamer musikalischer Praxis lassen sich unter diesen Umständen als interdependent, wechselseitig orientiert und koordiniert beobachten (vgl. DeNora, S. 109). Die Wirkmacht musikalischer Praxen wird schließlich dadurch begreiflich, wenn wir sie als Akt verkörperter Gemeinschaft verstehen, bei dem die geteilten Ideen und Affekte des Kollektivs „in familienähnlichen Bewegungen Gestalt und Physis, Emotionalität und affektive Wucht“ (Alkemeyer 2010, 340) entfalten. In diesen Momenten, die für gemeinschaftliche musikalische Praxen sicherlich als wesentlich zu bezeichnen sind, erreicht die Körperlichkeit sozialer Praxis ihre dichteste Form: „Zugehörigkeit bleibt dann kein bloßes Versprechen, sondern wird temporär fühlbar“ (Alkemeyer 2010, S. 341).

8 Eindrücklich beschreibt Schäffer eines dieser Konzerte folgendermaßen: „Spätestens ab dem zweiten Stück begann das Publikum mitzusingen und steigerte sich von mal zu mal in eine regelrechte Ekstase. Sie sangen die Lieder aus vollem Halse mit. Auch die, die während der Tanzerei an den Wänden und Fenstern gestanden hatten, sangen. Der ganze Saal sang! Beim zweiten oder dritten Stück erklimmen einige der martialisch aussehenden Skin-Punks die Bühne, gruppieren sich zu viert oder zu fünft um das Mikrofon und sangen lauthals die Stücke mit und zwar nicht nur die Refrains, sondern Strophe für Strophe. Nach einer Weile war nicht mehr festzustellen, ob *Bm* die Stücke vorgab oder ob die Impulse für das Singen immer wieder neuer Stücke von dieser Gruppe oder dem Restpublikum kam. Nun hatte sich das Verhältnis Bühne/Zuschauer nivelliert.“ (Schäffer 1996, S. 115; Herv. i. Original).

Körperlichkeit unterrichtlicher Praxis

Die Körperlichkeit und Materialität unterrichtlicher Praxen spiegelt sich in verschiedenen praxistheoretischen Beschreibungen von Unterricht wider, wobei stets betont wird, in welchem symbiotischem Beziehungsgeflecht sich Körper und Dinge befinden. So spricht Wagner-Willi von der „Simultanstruktur [...] von Körperlichkeit, Sprache, Materialität und Territorialität“ (Wagner-Willi 2004, S. 64) und Rabenstein von einem „Netz von Beziehungen aus Personen, raum-zeitlichen und materiellen Elementen entstehenden Positionierungen und die in ihrer Entstehung wirksam werdenden pädagogischen Normen“ (Rabenstein 2018, S. 320; vgl. auch Reh et al. 2011, S. 217).

Die pädagogische Ordnung wird aber nicht nur durch körperliche Praxen hervorgerufen, sie wird auch in den körperlichen Praxen der Akteur:innen wirksam (vgl. Falkenberg 2016; Kalthoff et al. 2015; Hackl und Stifter 2018). Institutionell etablierte Körperpraxen werden als praktisches Wissen in der Dauer der Praxis immer stärker ausgebildet und ausdifferenziert, was u. a. in vielfältigen peerkulturellen Praxen der Anpassung ebenso wie der Widerständigkeit rekonstruierbar ist (vgl. Hackl und Stifter 2018). So wird am Beispiel der Sitzordnung und den damit unterrichtlich normierten Sitzhaltungen deutlich, wie sich im Laufe der Schulzeit eine Übernahme der Gesetzmäßigkeiten wie des Sitzenbleibens und aufrechten Sitzens vollzieht, die aber gleichzeitig Praxen der Widerständigkeit evozieren. Das Kippeln konnte so bspw. als „praktizierte Strategie der Kultivierung von Widerständigkeit und Selbstbestimmung innerhalb fremd gesetzter Grenzen“ (Hackl und Stifter 2018, S. 304) rekonstruiert werden, das wiederum auf die peerkulturelle Ordnung verweist, in der es „als subkulturell wertgeschätzte Kunstfertigkeit etabliert“ (ebd.) ist. Die schulbiografische Entwicklung vollzieht sich nach Falkenberg diesbezüglich als Akt der Inkorporierung in Form eines körperlichen Hineinwachsens in eine Praxisgemeinschaft, wobei sich in diesem Rahmen differenzierte Praxen ausbilden, die in enger Bezüglichkeit zu anderen Körpern, Dingen und Räumen stehen (vgl. Falkenberg 2016; vgl. Kap. 2.1).

Materialität musikbezogener Praxen

Dinge wie Instrumente, Mikrofone, Partituren, Lautsprecher u. v. m. nehmen schon allein wegen ihrer Omnipräsenz in besonderer Weise Einfluss auf die Praxis gemeinsamen Komponierens, wobei die starke Verschmelzung von Akteur:innen und Aktanten in musikbezogenen Praxen ein besonderes Kennzeichen darstellt (vgl. Kranefeld et al. 2019). So sind gemeinsame Kompositionsprozesse nach Godau als „Gemengelage unterschiedlicher, einander konkurrierender Dinge gestaltet“ (Godau 2018c, S. 44). Die engen Bezüglichkeiten zwischen Akteur:innen und Aktanten und ihren assoziierten Normen und Praxen sind nach Meinung von Godau und Haenisch sogar derart gelagert, dass die Betrachtung von „Kompositions- und Songwritingprozessen – wie von musikalischer Praxis überhaupt – [...] keine Trennung musikalischer Artefakte, ästhetischer Kriterien, körperlicher Praktiken und klangkonstituierender Technologien [gestattet]“ (Godau und Haenisch 2019, S. 63).

Dinge in Form von Instrumenten jedweder Art evozieren beim gemeinsamen Komponieren die Ausbildung von Praktiken sowohl mittels ihrer Affordanzen durch „Beschaffenheit oder bloße Anwesenheit“ (Schmid 2014, S. 222) als auch durch Umdeutungen und Bezugnahmen der Materialität durch die Akteur:innen (vgl. Langner 2020; Kranefeld et al. 2019). Nicht nur in den kompositionsdidaktischen Entwürfen

explizit experimenteller Komponierweisen, sondern auch in vielzähligen anderen kompositionspädagogischen Konzepten, verspricht man sich vom Umgang mit den Dingen, dass Schüler:innen „neues Material entdecken und dieses auf Klanglichkeit und Veränderbarkeit hin untersuchen“ (vgl. bspw. Oberschmidt und Schläbitz 2014; Schlothfeldt 2015, 2018b; Schmeling und Kaul 2011; Milliken 2018; Schneider et al. 2017; Schneider et al. 2000; Roszak 2014). Dies geht gleichzeitig mit der Erforschung und Erprobung „des Instrumentariums und [der] Erweiterung der Spieltechniken und damit des klanglichen Spektrums“ (Schneider 2017, S. 10f.) einher. Die Perspektive der Praxeologie erweitert diese Aspekte insofern, als dass sie in den Vordergrund rückt, inwiefern und wie das Material selbst die musikalische Praxis mitgestaltet.

Materialität unterrichtlicher Praxis: Die ‚Zirkulierende Referenz‘

Zentrale Bezugstheorie soziomaterieller Studien bildet auch für die Unterrichtsforschung die Akteur-Netzwerk-Theorie von Latour. Dieser fokussiert die Bezugnahme von Akteur:innen auf die Dinge, welche einerseits durch ihre Beschaffenheit und andererseits durch „das in Inskriptionen sedimentierte [...] Wissen“ (Asbrand et al. 2013, S. 182) auf die Praxen Einfluss nehmen bzw. diese hervorbringen. Nach Latour interagieren und vernetzen sich Dinge dabei ebenso wie andere Akteur:innen, gleichzeitig entsteht die Bedeutung der Dinge erst in ihrem Gebrauch. Dabei meint Bedeutung aber nicht die Benennung, Zuordnung und Bestimmung von materieller Welt durch Sprache, sondern die Vermittlung „zwischen Worten und Welt“ (Latour 2015, S. 36). Sie stellt dabei keine eindimensionale Verbindung her, sondern zeigt sich als erweitertes Netz, „in dem die Referenz durch beständige Transformation zirkuliert und sich gerade so beständig“ (Latour 2015, S. 95), es entsteht eine ‚zirkulierende Referenz‘ zwischen Dingen und Akteur:innen.

Für die Untersuchung von Ding-Praxen ist die Theoriefigur also insofern von Bedeutung, weil sie sowohl Hinweise auf die Rolle der Dinge in der unterrichtlichen Interaktion und für die soziale Ordnung des Unterrichts gibt, als auch dazu beitragen kann, soziomaterielle Praxen der Wissenskonstruktion und -genese offenzulegen. Prozesse der ‚zirkulierenden Referenz‘ lassen sich als Übersetzungsketten beschreiben, in denen die Beschaffenheit der Dinge, ihre haptischen, visuellen und auditiven Qualitäten mit impliziten und expliziten Wissensbeständen in Verbindung gebracht werden, woraus neue, modifizierte Wissensbestände erwachsen können (vgl. Asbrand et al. 2013; Martens et al. 2015b). Die dokumentarische Unterrichtsforschung kann auf Grundlage empirischer Erkenntnisse und in Rückgriff auf Latours Theoriefigur zwei Formen der ‚zirkulierenden Referenz‘ in unterrichtlicher Interaktion rekonstruieren.

- (1) In der Tätigkeit des Konkretisierens wird das explizierbare Wissen, wie Begriffe, Definitionen, Klassifikationsbezeichnungen o. Ä. auf das Ding übertragen, sodass „bereits gewusstes begriffliches Wissen mit Bezugnahme auf das Artefakt veranschaulicht“ (Martens et al. 2015a, S. 50) wird. Durch Deduktion wird dadurch die Konkretisierung eines theoretischen Wissens ermöglicht (vgl. ebd.). Martens et al. konstatieren, dass für den unterrichtlichen Umgang mit Dingen nach ersten Beobachtungen die Tätigkeit des Konkretisierens „als eher typisch für schulische Lernprozesse gelten kann“ (Martens et al. 2015a, S. 62).

(2) Die Tätigkeit des Abstrahierens ermöglicht hingegen die Generierung impliziten Wissens über den Gebrauch des Dings, indem in Assoziation mit dem Ding neues Wissen entsteht. Diese Prozesse konnten bislang nur sehr wenig im unterrichtlichen Kontext rekonstruiert werden (vgl. Kap. 2.3). Sie zeichnen sich dadurch aus, dass im handelnden Umgang mit einem Artefakt das darin sedimentierte, eingeschriebene Wissen in einem gemeinsamen zirkulierenden Suchprozess mit dem Vorwissen der Akteur:innen verknüpft wird. Dabei enactieren die Akteur:innen die Materialität des Dings, wodurch ausgehend von den konkreten, zumeist materiellen Phänomenen neues, abstraktes, begriffliches Wissen entsteht. Während also beim Konkretisieren kommunizierbares Wissen reproduziert wird, wird beim Abstrahieren implizites wie kommunizierbares Wissen verändert bzw. generiert. Im Umgang mit den Dingen entstehen durch die materiellen Bezugnahmen dabei u. a. neue Handlungsmöglichkeiten und Praxen.

4.1.3 Routine und Kontingenz

Als drittes Grundmerkmal nennt Reckwitz das **Spannungsfeld von Routinen und Kontingenz**. Während die beiden bisher genannten Merkmale nach Schäfer (2016) der inkorporierten Dimension von Praktiken zugeordnet werden, wird durch die zirkulierende Dimension – zwar mit der inkorporierten Dimension zusammenhängend und stets darauf bezogen – die gegenseitige Konstitution von Gesellschaft und Individuen in Praxen ermöglicht (vgl. Schäfer 2016, S. 14). Hierauf geht im Besonderen auch Alkemeyer ein, wenn er schreibt:

Soziale Praktiken werden dadurch erzeugt und aufrechterhalten, dass sich die Teilnehmer gegenseitig praktikspezifische Aufmerksamkeiten entgegenbringen: Sie nehmen im Vollzug einer Praktik permanent aufeinander Bezug und unterscheiden dabei zwischen kompetenten und inkompetenten, regelhaften und regelwidrigen, passenden und unpassenden Aktionen. [...] In actu wird also durch kontinuierliche praktische Kritiken, Korrekturen und Sanktionen ein geteiltes praktisches Verständnis darüber hergestellt, was eine regelgerechte Ausführung der Praktik ist. (Alkemeyer 2010, S. 339)

Alkemeyer verdeutlicht hier, wie praktisches Wissen in routinierten Abläufen erworben wird, als Prozess der Verinnerlichung, der auch als Habitualisierung bzw. Inkorporierung bezeichnet wird (vgl. Bohnsack 2017). Die Struktur, die sich aus den Routinen ergibt, ist nicht nur Resultat einer bestimmten Praxis, sondern zugleich auch strukturierendes Element für alle zukünftigen Handlungen, die innerhalb dieser bestimmten Praxis vollzogen werden. Bourdieu (2014) prägte in diesem Zusammenhang den Begriff des Habitus, der von den Akteur:innen innerhalb gesellschaftlicher, kollektiver Praxis erworben wird und „dessen sozial angeeignete Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata gleichermaßen strukturiert sind und strukturierend wirken“ (Schäfer 2016, S. 11).

So bestimmen aus der ‚Logik der Praxis‘ heraus routinierte Praxen das Handeln einer sozialen Gruppe und damit auch des Individuums (vgl. Bourdieu und Russer 2018). Zu dieser Logik gehört indes auch, dass Praxen nicht vorhersehbar sind, sondern offen und veränderbar und dadurch eben auch unberechenbar in Erscheinung treten. Mit

dem Begriff der Kontingenz wird in diesem Zusammenhang der Umstand bezeichnet, dass vielzählige – aber nicht unendlich viele – Handlungsoptionen und -ausgänge möglich sind, die eintreten können, aber nicht müssen (vgl. Luhmann 1994)⁹. Dabei erscheint nicht ein intentional bzw. rational handelndes Subjekt als Urheber der Veränderung, sondern die

verschiedene[n] Eigenschaften der sozialen Praktiken selbst, [...] die diese Offenheit und Veränderbarkeit herbeiführt [sic!] und die den in der Praxis situierten Akteur dazu zwingt (und es ihm ermöglicht), ebenso ‚skillfully‘ wie im Routinemodus mit ihnen umzugehen (Reckwitz 2003, S. 294).

Unberechenbar verändern die Praxen sich nach Reckwitz u. a. deshalb, weil sie innerhalb der sozialen Welt als „lose gekoppelte Komplexe“ (Reckwitz 2003, S. 295) zu verstehen sind, die einander situativ beeinflussen. Des Weiteren lassen sich Subjekte als Bündelung verschiedener Praxen und zugehörigen Wissensformen auffassen. Diese Bündelungen evozieren mitunter die spontanen und innovativen Umdeutungen der Praxen (ebd.).

Kontingenz als Kern gemeinsamer Kompositionsprozesse

Dem Verhältnis von Routine und Kontingenz sozialer Praxen kommt in Praxen des Musik Erfindens eine besondere Bedeutung zu – und umgekehrt. Denn jene grundsätzliche Ambivalenz sozialer Praxen verweist in ihrer Bewältigung auf ein fachspezifisches Phänomen musikalischer Praxis, dem des Improvisierens. So konstatiert Figueroa,

dass menschliches Handeln und Interagieren ohne Improvisieren nicht möglich sind, weil sowohl das Handeln als auch die Interaktion immer einen Grad an Kontingenz [...] einschließen, die (sic!) ex improviso bewältigt werden muss (Figueroa 2016, S. 63).

Gleichzeitig erscheint ein improvisatorischer Handlungsmodus in sozialen Systemen nicht nur als Bewältigungsstrategie kontingenter Situationen, sondern auch als Quelle von Erneuerung und Weiterentwicklung (vgl. Dell et al. 2017). Auch wenn Kontingenz nicht nur für Praxen generativen musikbezogenen Handelns, sondern „vielmehr für alle musikalischen Äußerungen eine Rolle“ (Figueroa 2016, S. 312) spielt, so tut sie dies für das Komponieren in besonderem Maße. Denn im Sinne eines Anstoßes für Erneuerung und Weiterentwicklung wird die Kontingenz musikbezogener Praxen für kompositorische Prozesse zum konstitutiven Element, das Neues, Originelles und Innovatives im Sinne generativen Handelns hervorzubringen vermag (vgl. Stöger 2018). Diesbezüglich konnte Figueroa für die Praxis des Improvisierens herausarbeiten, dass das Spannungsfeld von Routine und Kontingenz auf vier Ebenen bearbeitet wird:

9 Im Wortlaut heißt es bei Luhmann: „Kontingenz ist etwas, was weder notwendig noch unmöglich ist; was also so, wie es ist (war, sein wird), sein kann, aber auch anders möglich ist. Der Begriff bezeichnet mithin Gegebenes (zu Erfahrendes, Erwartetes, Gedachtes, Phantasiertes) im Hinblick auf mögliches Andersein; er bezeichnet Gegenstände im Horizont möglicher Abwandlungen.“ (Luhmann 1994, S. 152)

- (1) auf der Ebene des situativen Umgangs mit sedimentierten musikalischen Wissensbeständen als musikalischem Material,
- (2) in den situativen Interaktionen,
- (3) auf der Ebene der individuellen Haltung der Akteur:innen sowie
- (4) im Hinblick auf eine Offenheit für Kontingenzen und die emergente Musik, die als hörbares, situatives Ergebnis direkt wieder ins Feld zurückwirkt (vgl. Figueroa 2016).

Das Zusammenspiel der vier Ebenen bestimmt den Grad der Kontingenz musikbezogenen, kreativen Handelns in der Improvisation. Figueroas Definition von Kreativität als „*creativity in performance*“ (Figueroa 2016, S. 311; Herv. i. Original) bildet insofern einen Ausgangspunkt auch für die Beforschung gemeinsamer Kompositionsprozesse, weil es das Kontingente als das, was geworden ist, aber auch anders hätte werden können, im Moment seiner Entstehung fasst. Im Gegensatz zur Improvisation aber manifestiert sich das Kontingente beim Komponieren darüber hinaus gerade auch in der Revidierbarkeit kompositorischer Entscheidungen, als das, was geworden ist, aber auch anders hätte werden können – und noch werden kann.

Routine und Kontingenz unterrichtlicher Praxis

Dass durch die Einbettung unterrichtlicher Praxen in die Organisation Schule ein besonderes Maß an Regelmäßigkeit vorausgesetzt werden muss, welches alltägliche Abläufe sowohl administrativ als auch implizit strukturiert, erscheint evident. Breidenstein spricht in diesem Zusammenhang davon, dass „der schulische Alltag [...] durchzogen [ist] von Routinen und Ritualen, von aufeinander abgestimmten Verhaltensmustern“ (Breidenstein 2009, S. 207), deren Genese aber nicht allein in den kommunizierten Regeln des organisationalen Kontextes begründet liegt. Denn die „am schulischen Geschehen Beteiligten [...] [sind] in der Regel in jahrelangen gemeinsamen Interaktionsgeschichten aufeinander bezogen, sei es im Verband der Schulklasse oder im Lehrerkollegium oder in der Lehrer-Schüler-Interaktion“ (ebd.; vgl. auch Bohnsack 2020, S. 89). Eine Schul- oder auch Klassengemeinschaft ist demnach als Praxisgemeinschaft anzusehen, deren Routinen sowohl auf ein langjährig sedimentiertes, praktisches Wissen als auch auf den organisationalen Rahmen der Institution Schule zurückgehen.

Gleichzeitig wird Unterricht als situatives, hochkontingentes Geschehen angesehen, in denen Routinen gerade vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Erfahrungsräume und der Konfrontation mit unbekanntem fachlichen Inhalten immer wieder gebrochen werden und neue Praxen emergieren (vgl. Herzmann 2018; Idel und Meseth 2018; Hollstein et al. 2016; Tyagunova und Breidenstein 2016). In Praxen des Unterrichts und Unterrichtet-Werdens lässt sich folglich das Zusammenspiel pädagogischer Praxen in Lernkulturen vor dem Hintergrund ihrer Routiniertheit rekonstruieren, vergleichen und beschreiben (vgl. Kolbe et al. 2008; Reh et al. 2015; Wulf et al. 2007; Berdelmann et al. 2019). Darüber hinaus können auch die Abweichungen von den Routinen im Sinne einer rekonstruktionslogischen Lehr-Lernforschung resp. rekonstruktiven Bildungsforschung fokussiert werden (vgl. Heinrich und Wernet 2018), die darauf abzielen, „im Sinne einer interpretativen Wirkungsforschung Produkte und Prozesse des Unterrichts aufeinander zu beziehen“ (Bonnet 2011, S. 189). Obwohl

sich ein zielgerichteter Vermittlungsprozess aus praxeologischer Perspektive nicht determinieren lässt, ist es gerade den Kontingenzen unterrichtlicher Praxen geschuldet, dass fachliche Lernprozesse möglich werden, indem Wissen ko-konstruiert wird und neue Praxen emergieren können. Das folgende Kapitel wird dieses besondere und für die Fragestellung der Arbeit zentrale Verhältnis zwischen Unbestimmbarkeit und Ermöglichung von Lernprozessen ausführlich darlegen.

4.2 Fachliches Lernen und Lehren aus praxeologischer Perspektive

Dass in der unterrichtlichen Praxis Prozesse nicht vorausgesagt werden können sondern kontingent verlaufen, ist von besonderer Relevanz für die fachdidaktische Ausrichtung der vorliegenden Studie. Lernen und didaktisches Handeln müssen ebenso wie die zentralen Begriffe unterrichtlichen Planens aus praxeologischer Perspektive einer grundlegenden Neubestimmung unterzogen werden. Dies soll im Folgenden dargelegt werden.

4.2.1 Lernen

In Abgrenzung zu einem pädagogisch-psychologischen Lernbegriff sei zu Beginn aus Perspektive sozialwissenschaftlicher Forschung Lernen als „interaktionale Aushandlung von Bedeutung konzeptualisiert“ (Herzmann 2018, S. 172; Herv. i. Original). Als solcher ist es als ko-konstruktiver Prozess der Akteur:innen zu fassen, der sich situativ ereignet und aufgrund der Kontingenzen von Interaktion weder vorhersehbar noch bestimmbar ist (vgl. Martens et al. 2015b; Meyer-Drawe 2008; Asbrand und Hackbarth 2018; Martens und Asbrand 2018). Gleichwohl lässt sich dieser Prozess *im Moment seines Vollzuges* beobachten und davon ausgehend rekonstruieren. Ethnografische und wissenssoziologische Studien sind dahingehend bemüht, „Lernen als Beschreibung von Tätigkeiten und Kommunikationsprozessen bezogen auf eine von den Schülerinnen und Schülern zu bearbeitende Aufgabenstellung sichtbar zu machen“ (Herzmann 2018, S. 171), wobei sie davon ausgehen, dass „fachliches Wissen und Können in der beobachteten Interaktion performativ“ (Asbrand und Hackbarth 2018, S. 140) hervorgebracht und damit rekonstruierbar wird (vgl. Bonnet 2004; Martens 2010; Wiesemann und Lange 2015). Dass „fachliche und überfachliche Lernprozesse trotz Unwahrscheinlichkeit entstehen und sich fortsetzen“ (Martens und Asbrand 2018, S. 14) ist für eine praxeologische Unterrichtsforschung deshalb Ausgangspunkt und Herausforderung zugleich.

Die sich in der Performativität abbildenden Lernprozesse verweisen u. a. auf die exceptionelle Rolle des Körpers in den Praxen des Lernens und der Bildung. Nach Kalthoff stellt der Körper „eine in Praktiken sich verwickelnde, wirkende und darin selbst zu einer kompetenten Mitspielerin sich ausbildenden Entität“ (Kalthoff et al. 2015, 17f.) dar. Dabei zeigt sich im Begriff Körper-Bildung das dualistische Wesen körperlicher Prozesse in Praxen des Lernens, denn die Körper selbst vollziehen die Prozesse des Lernens und der Bildung, gleichzeitig können die Prozesse auch ganz wörtlich als Umbildung von Körpern verstanden werden, „wenn ihnen ein primär im Medium des Körperlichen operierendes Wissen vermittelt werden soll“ (Schindler 2015, S. 91), wie es vor allem in Zusammenhang mit dem somatischen Körperwissen (vgl. Collins 2010) in

Erscheinung tritt. Das schon erwähnte und für musikbezogene Lernprozesse besonders bedeutsame Phänomen der Mimesis bzw. des mimetischen Lernens (vgl. Gebauer und Wulf 1998; Wulf 2013, 2017) beschreibt insbesondere ebensolche körperlichen Prozesse, in denen implizite Wissensbestände durch einen körperlichen, anähnlichenden Prozess inkorporiert werden. Prozesse des Lernens und der Bildung lassen sich nach Kalthoff demnach als „materiell eingebettete, lokal situierte, zwischen disparaten, menschlichen wie nicht menschlichen (Tische, Bänke, Schreibutensilien etc.) Teilnehmern sich entfaltende Prozesse“ (Kalthoff et al. 2015, S. 18) beschreiben.

Diese Prozesse treten aus praxeologischer Perspektive als „eigensinnige Aneignungsformate und -prozesse“ (Herzmann 2018, S. 184) der Schüler:innen in Erscheinung. Schüler:innen begegnen dem Fachgegenstand gemäß ihren „*differente[n] Sachbezüge[n]*“ (Bohnsack 2020, S. 86; Herv. i. Original) und wandeln ihn in individuelle Lerngelegenheiten und ggf. Lerngegenstände um. Mit dem Begriff der Lerngelegenheit (vgl. Emig und Hellmer 2005; Baumert und Köller 2000) wird an dieser Stelle ein Begriff der Bildungsgangtheorie bemüht, der es – anschlussfähig an die Praxistheorie – ermöglicht, zwischen dem gesetzten Unterrichtsgegenstand und den sich daraus situativ und kontextuell ausbildenden Lerngegenständen zu unterscheiden sowie gleichzeitig eine Verbindung zwischen ihnen herzustellen. Exemplarisch konnte dies Rottmann (2006) in ihrer bildungsgangtheoretisch ausgerichteten Studie zum bilingualen Sportunterricht herausarbeiten. Bonnet und Hericks heben diese Studie u. a. deshalb hervor, weil sie aufzeigt,

dass und wie die vielfältige Kombination von Fremdsprachen- und Bewegungslernen ein breites Spektrum potenzieller Lerngelegenheiten eröffnet und sich dabei die Sache des Unterrichts sowohl kollektiv von Kleingruppe zu Kleingruppe als auch individuell von Person zu Person verändern kann. [...] Die Lernenden entscheiden selbst, was sie in einer bestimmten Situation lernen wollen und konstituieren auf diese Weise den Gegenstand des Unterrichts mit (Bonnet und Hericks 2018, S. 234).

Der konkrete Unterrichtsgegenstand, der als eine Übung zum Abrollen aus dem Handstand definiert war, wird an diesem Beispiel zum Ausgangspunkt, von dem aus die Lernenden eigene Zugänge als unterschiedliche Lerngelegenheiten schaffen, woraus sich in der Konsequenz u. U. auch gemeinsame oder unterschiedliche Lerngegenstände aus dem gesetzten Unterrichtsgegenstand ausbilden können. Lerngelegenheiten sind aus Perspektive der Bildungsgangtheorie den Lernprozessen vorgelagerte Phasen,

Unterrichtsgegenstände
beziehen sich auf die im konkreten Unterrichtsgeschehen sozial arrangierten, material strukturierten und methodisch inszenierten Inhalte

in denen Schüler durch formelle oder informelle Erfahrungen mit einer Sache, einer Person, einer soziokulturellen Gegebenheit, einem Verständigungs- oder einem Bewegungsproblem die Gelegenheit haben, erkennen und nutzen, ihre bestehenden Konzepte in Bezug auf [das Unterrichtsthema] [...] zu revidieren, anzupassen, zu erneuern, zu verändern, zu erweitern oder zu bestätigen und dabei Erfahrungs- oder Theoriewissen zu erwerben (Rottmann 2006, S. 114; vgl. auch Schenk 2005; Hericks 2009).

Praxeologisch gewendet können Lerngelegenheiten demnach als sensible Phasen verstanden werden, in denen die Schüler:innen dem konkreten, fachlichen Unterrichts-

Lerngelegenheiten

eröffnen sich als sensible Phasen in Begegnung mit dem Unterrichtsgegenstand, aus ihnen können sich in Interaktion Lerngegenstände entwickeln

Lerngegenstände

lassen sich retrospektiv anhand der performativ hervorgebrachten Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand rekonstruieren

gegenstand mit ihren differenten Sachbezügen begegnen. Aus Lerngelegenheiten können sich dann im interaktionalen Lernprozess in der Bewältigung der Aufgabe Lerngegenstände formieren, dabei sind weder Lerngelegenheiten noch Lernprozesse oder -gegenstände determinierbar. Während der fachliche Unterrichtsgegenstand also das bezeichnet, was von der Lehrkraft konkret im Unterrichtsgeschehen als zu bewältigende Sache inszeniert wird, bezeichnet der Lerngegenstand das, was sich als bewältigte Sache performativ zeigt und rekonstruieren lässt. Das bildungsgangtheoretische Konzept verlangt aus praxeologischer Perspektive insofern nach einer Modifikation, als dass Lernende nur bedingt selbst entscheiden und erkennen, was sie lernen wollen. Vielmehr begegnen sie handelnd, geleitet von impliziten Wissensbeständen und inkorporierten Praxen den Anforderungen der Unterrichtssi-

situation, wodurch im kontingenten Unterrichtsgeschehen Lerngelegenheiten emergieren und sich Lerngegenstände ausbilden können (s. Abb. 2, S. 83).

4.2.2 Didaktisches Handeln

Die praxeologische Sicht auf Unterricht als einer kontingenten, von keinem der Akteur:innen steuerbaren Ordnung meint auch die deutliche Abkehr von einem Verständnis, in dem zwischen Planung, Durchführung und Ergebnis einer Unterrichtsphase ein kausales Verhältnis besteht. Dies hat für das didaktische Handeln weitreichende Konsequenzen (vgl. u. a. Asbrand und Martens 2018; Geier und Pollmanns 2016; Meyer-Drawe 2008; Prose 2015; Reh et al. 2011). Konstitutiv für das didaktische Handeln ist die Tatsache, dass die Interaktionen, welche die pädagogische Ordnung bilden, immer auch auf etwas Drittes bezogen sind (vgl. Spendrin et al. 2018, S. 55). Schon lange zählt in diesem Zusammenhang der „Titel des didaktischen Dreiecks zur Grundausrüstung der pädagogischen Semantik“ (Prange 2012, S. 47f.), das in unterschiedlichen Modifizierungen das Beziehungsgefüge zwischen Lehrenden, Schüler:innen und der ‚Sache‘ modellhaft abbildet (vgl. Baltruschat 2017, 2018; Sünkel 2002; Spendrin et al. 2018; Prange 2012; Bönsch 2006; s. Abb. 1, S. 82). Die ‚Sache‘ selbst erscheint in verschiedenen Unterrichtstheorien oftmals uneindeutig konzeptualisiert (vgl. bspw. Martens et al. 2018), weshalb bereits im vorangegangenen Kapitel die ‚Sache‘ aus Perspektive unterschiedlicher Akteur:innen praxeologisch gefasst wurde und begrifflich in Unterrichtsgegenstand, Lerngelegenheit und Lerngegenstand unterschieden wurde (vgl. auch Campos 2019, S. 235).

Die Entwicklung und „empirische Erforschung von Unterricht ist auf eine konsistente theoretische Konzeptualisierung des ‚Dritten‘ bzw. der ‚Sache‘ des Unterrichts“ (Spendrin et al. 2018, S. 55) auch deshalb angewiesen, weil sich didaktisches Handeln nur im Umgang mit der ‚Sache‘ erklären, erforschen und entwickeln lässt. Aus diesem Grund soll nun das Beziehungsgefüge zwischen den Akteur:innen und der ‚Sache‘ an dieser Stelle methodologisch vertieft werden.

Die praxeologische Perspektive auf Unterricht als kontingentem Geschehen haben erkennen lassen, dass didaktisches Handeln in Planung von Unterricht und Planung von Lernprozessen unterschieden werden muss. Hinsichtlich eines geplanten Unterrichts-

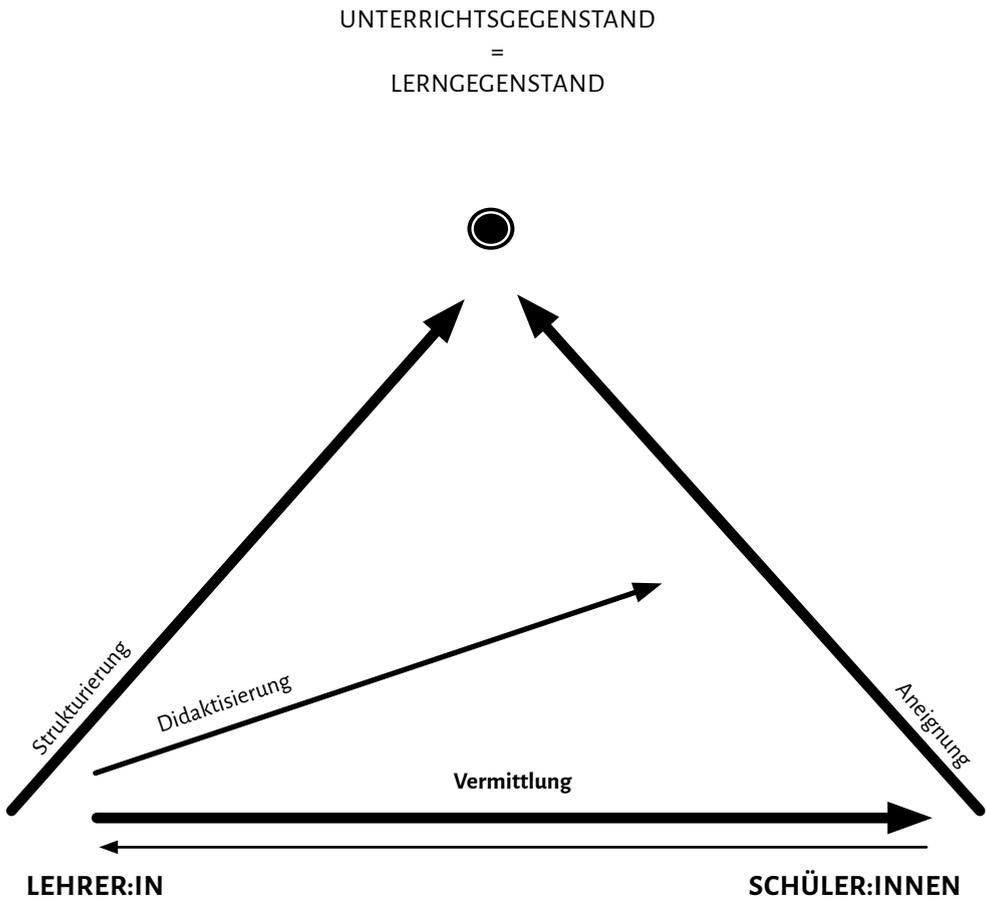
geschehens wird ein Unterrichtsgegenstand für eine interaktionale Auseinandersetzung arrangiert, didaktisch strukturiert und methodisch inszeniert. Dass daraus eine konkrete Vermittlung bzw. Aneignung hervorgeht, ist im praxeologischen Sinne insofern nicht tragfähig, als dass Lernprozesse nicht planbar und vorhersehbar sind, sondern situativ in Interaktion aller Beteiligten und ihrer Kontexte geschehen (vgl. Meyer-Drawe 2008; Asbrand und Martens 2020a; Martens und Asbrand 2018).

Aus der Tatsache, „dass die Differenz von Lehren und Lernen im Unterricht durch rhetorische, methodisch-didaktische Mittel, organisatorische Vorkehrungen und habitualisiertes (Vor-)Wissen der Beteiligten über die Form Unterricht immer wieder neu überbrückt werden muss“ (Hollstein et al. 2016, S. 43), lässt sich darüber hinaus ableiten, dass es sich in Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand zunächst um ein grundsätzliches ‚Nicht-Verstehen‘ der Akteur:innen handelt. Bohnsack führt dies auf die am Thema des Unterrichts in Erscheinung tretenden „*differente[n] Sachbezüge*“ (Bohnsack 2020, S. 86; Herv. i. Original) aller am Unterricht beteiligten Akteur:innen zurück.

Die ‚Sache‘ des Unterrichts kann also nicht – wie bislang im didaktischen Dreieck visualisiert (s. Abb. 1, S. 82) – als verbindendes, gemeinsames Element zwischen Schüler:innen und Lehrenden fungieren, als die eine ‚Sache‘ der Fachlogik, auf die sich Lehrende vermittelnd und Schüler:innen aneignend beziehen. Die Logiken der Schüler:innen lassen sich nicht oder nicht ohne Weiteres in die fachliche Sachlogik überführen, wodurch die Schüler:innen als pädagogische Adressat:innen in gewisser Weise unerreichbar bleiben (vgl. Bohnsack 2020, S. 86). Hericks merkt zum Spannungsverhältnis zwischen Fachlogik und Schüler:innenlogik hierzu differenzierend an, dass die Vermittlung eines Sachverhaltes zwar nicht damit gleichgesetzt werden kann, was die Schüler:innen in den Prozessen tatsächlich aneignen (vgl. Hericks 2006). Die pädagogischen Adressat:innen würden aber durchaus erreicht werden, nur nicht im Hinblick auf ein geplantes Ziel.

Die fachwissenschaftliche, vonseiten der Lehrenden gesetzte Bedeutung der ‚Sache‘ des Unterrichts ist also nur eine von vielen, durch welche diese in der unterrichtlichen Interaktion gerahmt wird (vgl. Bohnsack 2020). Daraus folgt, dass didaktisches Denken und Handeln die grundsätzliche Kontingenz der ‚Sache‘ sowie die sich daran entfaltenden vielfältigen Sachbezüge zu berücksichtigen hat. So fordert Breidenstein für ein praxeologisch didaktisches Denken, dass dieses „zu voreingetragener, ergebnisoffener Analyse in der Lage sein [...], um die Grenzen der Plan- und Steuerbarkeit von Unterricht wissen [...], von der Beobachtung und Analyse von Lernprozessen und Schülertätigkeiten seinen Ausgang nehmen [...] [und] schließlich die Schulklasse und die Peer-Kultur der Kinder oder Jugendlichen als sozialen Kontext schulischen Unterrichts im Blick haben“ (Breidenstein 2009, S. 203, Herv. i. Original) sollte. Dies erfordert von den Lehrenden vor allem auch, Unterricht weniger von der Vorbereitung und Planung her zu denken, sondern die Beobachtung und Impulsgebung in der unterrichtlichen Situation als zentrale didaktische Momente aufzufassen. Dies bedeutet nicht, dass Unterricht nicht mehr geplant wird, sondern vielmehr anders geplant werden muss. An dieser Stelle lässt sich abermals die Bildungsgangtheorie bemühen und praxeologisch folgendermaßen umdeuten (vgl. Kap. 6.3; s. Abb. 2, S. 83).

Am Beispiel der bereits angeführten Studie von Rottmann (2006) zeichnet sich das didaktische Handeln dadurch aus, dass in einem kooperativen Lernsetting, das hinsichtlich der Sprachwahl, der körperlichen Ausführung sowie der sozialen Interak-



Vermittlung und Aneignung des Lerngegenstandes

Abb. 1: Das didaktische Dreieck nach Sünkel (2002)

tion auf ein überwiegend autonomes Handeln der Schüler:innen ausgerichtet ist, der Unterrichtsgegenstand dahingehend inszeniert ist, dass es den Schüler:innen ermöglicht wird, die ‚Sache‘ des Unterrichts in ihrer schüler:innenseitigen Sachlogik zu begegnen. Die Bezüglichkeit zwischen Vermittlung der ‚Sache‘ und ihrer Aneignung erscheint hier eher lose und vielfältig, gleichzeitig aber nicht zielungerichtet oder beliebig. Bildungsgangtheoretisch ausgerichtet erfolgt die hier intendierte Eröffnung von Lerngelegenheiten durch die Gestaltung von Gelegenheitsstrukturen, worunter „gemeinhin die materiellen und sozialen Rahmenbedingungen verstanden [werden], die eine Handlung, ein Engagement oder etwas anderes Bestimmtes ermöglichen, erleichtern, erschweren oder verhindern“ (Hahn 2005, S. 92).

Gelegenheitsstrukturen eröffnen demnach Räume, in denen die Akteur:innen dem Unterrichtsgegenstand in ihren „*different[e]n Sachbezügen*“ (Bohnsack 2020, S. 86; Herv. i. Original) begegnen können (s. Abb. 2, S. 83). Anstelle der funktionalen und bestimmbaren Beziehung zwischen der ‚Sache‘ und der Aneignung durch die Schüler:in-

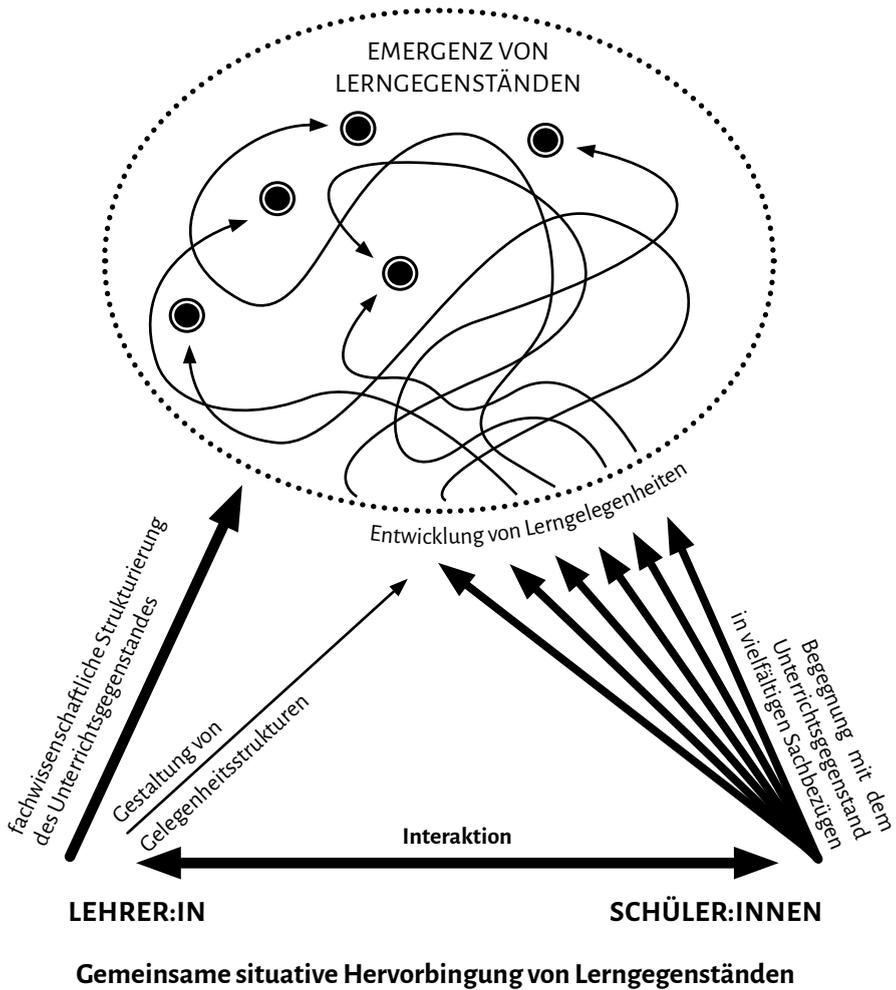


Abb. 2: Das didaktische Dreieck aus praxeologischer Perspektive (Eigene Darstellung)

nen tritt ein Netz aus vielfältigen Sachbezügen aller Akteur:innen, die sich am Thema bzw. dem Unterrichtsgegenstand in der unterrichtlichen Interaktion entfalten:

Das durch Gelegenheitsstrukturen Bedingte ist dabei kein kausal aus Strukturen ableitbares Ergebnis, sondern ein mehr oder weniger wahrscheinliches, in jedem Fall kontingentes Ermöglichtes: eine Option oder ein Bündel von Optionen. (Hahn 2005, S. 93)

Ein didaktisches Handeln aus praxeologischer Perspektive lässt sich folglich auf die Gestaltung von Gelegenheitsstrukturen und deren Wahrnehmung als Lerngelegenheiten ausrichten. Im Zentrum didaktischen Handelns steht dann die Inszenierung des Unterrichtsgegenstandes solcherart, dass Schüler:innen auf Grundlage ihrer individuellen, unterschiedlichen Sachbezüge daran Lerngelegenheiten entwickeln können, woraus wiederum Lerngegenstände erwachsen. Als gleichgewichtige Anteile von

Gelegenheitsstrukturen
bezeichnen im didaktischen
Setting organisationale sowie
didaktisch-methodische
Rahmenbedingungen, welche
bestimmte Handlungs- bzw.
Lernprozesse ermöglichen
können

Unterrichtsgestaltung können dann sowohl die Planung des Unterrichtsdesigns vor dem Hintergrund von Gelegenheitsstrukturen verstanden werden, als auch die Begleitung der Unterrichtsprozesse. Planung und Durchführung sind dabei nicht auf einen konkreten, vorgedachten Lernweg ausgerichtet, sondern darauf, innerhalb eines Möglichkeitsraumes „Lernen und Bildung wahrscheinlich zu machen“, was sich nur im kontingenten, „im ko-produktiven Zusammenspiel aller“ (Hollstein et al. 2016, S.43) ergeben kann.

Die Abbildungen 1 und 2 im Vergleich verdeutlichen, wie das kausallogische Beziehungsgefüge des didaktischen Dreiecks in der praxeologischen Modifikation durch ein vielgestaltiges, ungeordnetes Geflecht an entstehenden Lerngegenständen ersetzt wird.

Während im didaktischen Dreieck Unterrichtsgegenstand und Lerngegenstand zusammenfallen, wird im praxeologischen Modell zwischen den beiden Begriffen unterschieden. In Letzterem wird der Unterrichtsgegenstand vom Lehrenden u. a. fachwissenschaftlich strukturiert und so inszeniert, dass die Schüler:innen in ihren individuellen Sachbezügen Lerngelegenheiten entwickeln, aus denen Lerngegenstände entstehen können. Während die Beziehung zwischen den Polen ‚Lehrer:in‘ und ‚Schüler:innen‘ im didaktischen Dreieck so konzeptualisiert wird, dass diese überwiegend von den Lehrenden durch ihre vermittelte Absicht bestimmt wird (vgl. Sünkel 2002), rückt in der praxeologischen Umdeutung die Interaktion in den Vordergrund. Unterschiedliche, praxeologienahe didaktische Konzeptionen sind sich allerdings darüber uneins, ob es sich hierbei um eine asymmetrische oder symmetrische Interaktion handelt. Während bspw. die kritisch-kommunikative Didaktik davon ausgeht, dass alle Teilnehmenden an der unterrichtlichen Kommunikation in einem symmetrischen Interaktionsverhältnis agieren, zeichnet die dialektische Didaktik dadurch aus, dass „die didaktische Grundstruktur von Unterricht als asymmetrisch charakterisiert werden kann“ (Spendrin et al. 2018, S. 62). Beide Didaktiken konzeptualisieren die ‚Sache‘ aber als Ergebnis eines gemeinsamen Konstitutionsprozesses (vgl. Spendrin et al. 2018).

4.2.3 Blick auf einen transformatorischen Bildungsbegriff

Neben der Ermöglichung musikbezogenen Lernens muss sich Musikunterricht grundsätzlich und immer auch dem Anspruch stellen, musikalisch bildend zu wirken. Gerade vom Komponieren im Musikunterricht erwartet die Musikpädagogik dabei, in besonderem Maße „zur Anregung musikalisch ästhetischer Bildungsprozesse“ (Jank et al. 2017, S. 67) beizutragen. Wenngleich im Fokus dieser Studie nicht Bildungsprozesse, sondern die Praxis des Komponierens, sowie Prozesse kreativen Handelns und des Lernens stehen, soll an dieser Stelle der Blick auf einen anschlussfähigen Bildungsbegriff geworfen werden. Die Theorie transformatorischer Bildung vermag die Erkenntnisse praxeologischer Forschung und Theorie sowie die daraus abgeleiteten Konsequenzen für Lernen und didaktisches Handeln bildungstheoretisch zu grundieren.

Der Begriff der transformatorischen Bildung wurde bereits Ende der 80er-Jahre entwickelt (vgl. Peukert 1984; Kokemohr 1989; Marotzki 1990) und ist für die Erziehungswissenschaften längst zu einer festen Bezugsgröße in der Auseinandersetzung mit und Beforschung von Lernen und Bildung geworden (vgl. Nohl et al. 2015b, 2015a; Bähr et al. 2019a; Koller 2013, 2007; Müller-Roselius 2013; Müller-Roselius und Hericks 2013a). So konstatieren bspw. Müller-Roselius und Hericks, dass es sich hierbei „um einen elaborierten bildungstheoretischen Ansatz handelt, der innerhalb der Erziehungswissenschaft nicht nur anerkannt ist, sondern hinter den man tatsächlich nicht zurückgehen kann“ (Müller-Roselius und Hericks 2013a, S. 8). Im Kern der Theorie steht die Vorstellung von Bildung als einem Prozess, in dem die „grundlegenden Figuren [...], kraft derer ein Subjekt sich zur Welt, zu anderen und zu sich selbst verhält“ (Kleiner und Koller 2013, S. 16) transformiert werden. Weiter verstehen Nohl et al. sowohl Lernen als auch Bildung als Transformationsprozesse, die sich wie folgt unterscheiden:

Lernen bezeichnet immer den Aufbau und die Transformation von Wissen und Können, das sich auf spezifische Gegenstände, also auf Ausschnitte von Welt bezieht. Demgegenüber verweist Bildung auf die Transformation des gesamten, umfassenden Bezugs eines Menschen zur Welt, wie dies auch im Begriff der Habitustransformation seinen Ausdruck findet (vgl. Nohl et al. 2015b, S. 7).

Diese Definition erweist sich als anschlussfähig an den dieser Studie zugrunde gelegten Lernbegriff: Lernprozesse werden als ko-konstruktive, interaktionale Prozesse der Wissensgenese verstanden, in denen implizite Wissensbestände und Handlungspraxen in neue Praxen überführt werden; routinierte musikbezogene Handlungspraxen und implizite Wissensbestände werden demnach in ein neues Wissen transformiert. Als transformatorische musikalische Bildungsprozesse können diese Transformationsprozesse dann verstanden werden, wenn sich dadurch oder in der Folge die Art und Weise, wie Schüler:innen sich selbst und die Welt resp. die Musik erleben und wahrnehmen, grundlegend verändert.

Der Blick auf transformatorische musikbezogene Bildungsprozesse ist auch für die Musikpädagogik hochaktuell. So setzt sich Bugiel jüngst mit der theoretischen Bestimmung eines transformatorischen Bildungsbegriffs auseinander und führt ihn mit Vogts Theorie des musikalischen Schlüsselereignisses zusammen (vgl. Bugiel 2021a, S. 30f.). Als die „notwendigen, zusammengekommenen hinreichende Bedingungen“ (ebd.; Herv. i. Original) führt er neben dem Schlüsselereignis auch die „kreative Antwort“ (ebd.) an. Musikalische Bildung ereigne sich demnach dann, wenn auf die Begegnung mit musikalisch Fremdem folgt, dass dieses auch als musikalisch Neues wahrgenommen werden kann und „sich die Irritationen als ein Gewinn an Möglichkeiten, Musik zu hören und/oder zu spielen zeigt“ (Bugiel 2021b, S. 70). Als konstitutive Aspekte musikalischer Bildung treten neben das Moment der unvorhergesehenen Irritation Situatitivität und Zufälligkeit, da „Bildung [...] nicht mehr als eine aktiv zu betreibende – und durch schulische Institutionen eventuell zu befördernde –,Selbstbildung“ (Lessing 2021, S. 27) verstanden werden kann. Darüber hinaus sind die Bildungsprozesse geprägt von einer schwer zu überwindenden Unzugänglichkeit, da sie „erst im Rahmen nachträglicher biografischer Selbstvergewisserung sichtbar und zugänglich“ (Lessing 2021, S. 27) werden und sich somit gerade einem Zugriff in schulischen Alltagssituationen entziehen.

Hier deutet sich an, was sich sowohl für den erziehungswissenschaftlichen im Allgemeinen als auch musikpädagogischen Diskurs im Konkreten als besondere Herausforderung zeigt. Wenn es sich bei transformatorischen Bildungsprozessen um Vorgänge handelt, die sich spontan ereignen, die vor dem Hintergrund individueller biografischer Entwicklungen verlaufen und die sich einer kausallogischen Prognose entziehen, wie können sie dann als Ziel von Unterricht gesetzt werden? Wenn „sich musikalische Bildungsprozesse so wenig intentional bewirken wie verhindern“ (Bugiel 2021a, S. 78) lassen, wie sollen sie dann in einen wie auch immer verstandenen Wirkungszusammenhang mit didaktischen Strukturen und Prinzipien gesetzt werden? Während Bugiel aus seinen theoretischen Überlegungen für die schulische Musikpädagogik wenig Lösungsansätze abzuleiten vermag, entwickeln Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken diese auf anderem Feld, dem der Empirie. So kann auf eine Vielzahl an Studien verwiesen werden, welche „Irritationsmomente bzw. deren produktives Potenzial für [transformatorische] Bildungsprozesse einem empirischen Zugriff“ (Lübke et al. 2019, S. 178) zuführen. Sie nehmen sich in der rekonstruktiven Analyse von Interviews, teilnehmenden Beobachtungen und Unterrichtsvideografien, „der durchaus spezifischen Praxen [an], in denen sich diese Bildungsprozesse ereignen können“ (Lessing 2021, S. 32) und rekonstruieren die Zusammenhänge zwischen Praxen und Rahmenbedingungen (vgl. Bähr et al. 2019a). Der Schiefstand zwischen Unverfügbarkeit und Ermöglichung von Bildung wird dabei nicht gelöst, sondern nur ausgeklammert und auf das Feld der Praxis und deren Rekonstruktion verlagert. Mit dem Ansinnen, Lernprozesse aus einer praxeologischen Perspektive heraus zu rekonstruieren und sie mit der Entwicklung und Gestaltung didaktischer Rahmenbedingungen in Beziehung zu setzen, schlägt die vorliegende Studie demnach einen vergleichbaren Weg ein. Inwiefern die dabei generierten Erkenntnisse auch die Debatte um einen transformatorischen Bildungsbegriff in der Musikpädagogik bereichert, wird am Ende dieser Arbeit zu diskutieren sein.

4.3 Zusammenfassende Konzeptualisierung des Forschungsgegenstandes

Zum Abschluss des Teils dieser Arbeit, der sich der Fundierung des Forschungsgegenstandes widmete, sollen die grundlagentheoretischen Bestimmungen des Forschungsgegenstandes gebündelt, aufeinander bezogen und in der Konzeptualisierung des gemeinsamen Komponierens als musikbezogener Praxis zusammengefasst werden. Anhand von sechs Merkmalen werden die herausgearbeiteten Erkenntnisse zu kompositionspädagogischen Phänomenen und Problemstellungen aus praxeologischer Perspektive dargelegt, wobei auch die Zieldimension kreativen musikbezogenen Handelns berücksichtigt wird.

Gemeinsame Kompositionsprozesse ...

Gemeinsame Kompositionsprozesse praxeologisch zu fassen bedeutet zunächst, dass sie als situierte, interaktionale Aushandlungsprozesse zu verstehen sind, deren spezifische Charakteristik es ist, dass sie sich nicht nur verbal, körperlich und in Bezug auf die Dinge, sondern zudem auch musikalisch vollziehen. Dabei treffen implizite Wissensbestände, inkorporierte Praxen, Common-Sense-Theorien sowie gesellschaftliche, kommunizierbare Normen aufeinander. Kennzeichen dieser musikbezogenen Praxis sind, dass Schüler:innen im gemeinsamen Komponieren impliziten Logiken folgen, ein für Außenstehende nicht verstehbares und für sie selbst nicht reflektierbares geteiltes Wissen, also ein implizites Verstehen der Akteur:innen (vgl. Reckwitz 2003, S. 290) an den Tag legen, darüber hinaus über unterschiedliche, auch musikspezifische Wissensbestände verfügen und diese auf unterschiedliche Art und Weise in den Prozess integrieren. Im gemeinsamen Komponieren kann demnach die besondere ‚Verflechtung‘ von Handlungen und Aushandlungen, im ‚nexus of doings and sayings‘ (vgl. Schatzki 2002) beobachtet werden. Dabei wird auch praktisches Wissen in Form von impliziten Kollektivvorstellungen von Ästhetik, Innovation und Kreativität in die Interaktion eingebracht und diskursiv wie performativ miteinander verhandelt. Als situierte, intersubjektive und kollaborative Prozesse können Kompositionsprozesse nach der Definition von Stöger (2018) dann als kreative musikbezogene Handlungen verstanden werden, wenn sie kollektiv als gemeinsame Sache hervorgebracht und als neu, innovativ und bedeutsam angesehen werden.

**... als interaktionale
Aushandlung**

Gemeinsame Kompositionsprozesse, die im Rahmen von Musikunterricht stattfinden, zeichnen sich durch ihre mehrdimensionale Anlage aus, die auf verschiedene Ordnungen Bezug nimmt. Für das unterrichtliche, musikbezogene und ggf. kreative Handeln der Schüler:innen kommen dabei unterschiedliche Referenzsysteme zum Tragen, aus denen implizite Wissensbestände, habitualisierte Praxen, aber auch Normen und Common-Sense-Theorien in die Interaktion eingebracht werden. Neben den Erfahrungsräumen des Peerkulturellen, Schulischen und Fachunterrichtlichen, wird auch auf individuelle musikbezogene Erfahrungsräume rekurriert, aus denen wieder je eigene Praxen und Wissensbestände aktualisiert und miteinander arrangiert werden.

**... im hybriden Raum des
Musikunterrichts**

In gemeinsamen Kompositionsprozessen kann es auf der Ebene des Impliziten zum Erscheinen oder zur Ausbildung eines geteilten Verständnisses kommen, was in empirischen Forschungen vielfach als „unsspoken understanding“ (Wiggins 2007, S. 463) beobachtet wurde. Aus praxeologischer Perspektive handelt es sich hierbei um Prozesse der Vergemeinschaftung bzw. Kollektivierung, in denen es zur Aktualisierung geteilter Wissensbestände sowie zur Ko-Konstruktion neuer bzw. modifizierter geteilter Wissensbestände kommen kann. Besonders die musikspezifischen nonverbalen Musiziermomente und -phasen, in denen sich Körper mimetisch und über Klang verbinden, können maßgeblich zu diesen Prozessen beitragen. Prozesse der Vergemeinschaftung sind vor allem vor dem

**... als Prozesse der
Kollektivierung**

Hintergrund des hier zugrunde gelegten Verständnisses von kreativem Handeln bedeutsam, das voraussetzt, dass Kreativität in generativem Handeln kollaborativ entwickelt und als neu und originell angesehen wird (vgl. Stöger 2018). Kollektivität bildet eine Voraussetzung dafür, dass geteiltes Verständnis, geteilte Verantwortung und geteilte Urheberschaft entsteht.

... in ihrer spezifischen Komplexität

Unterrichtliche Interaktionen zeichnen sich grundsätzlich durch ihre besondere Komplexität aus. Die Komplexität in der kompositorischen Praxis zeigt sich dabei nicht nur in der Gleichzeitigkeit der verschiedenen Referenzsysteme, sondern auch fachspezifisch in der starken Verflechtung von Sprache, Musik, körperlicher Interaktion und dem Gebrauch der Dinge innerhalb der Kompositionsprozesse. Sie wird darüber hinaus dahingehend intensiviert, dass sich gerade ausgehend von Musik als fachlichem Gegenstand unterschiedlichste Bezüge zu vielfältigen Erfahrungskontexten herstellen lassen.

... zwischen Routine und Kontingenz

Für jedwede Praxis gilt, dass sie sich als Wechselspiel zwischen routinierten und neuen, innovativen Praxen entfaltet, denn unvorhergesehene Umstände und Überlagerungen verschiedener Praxen, die zeitgleich aktualisiert werden, können dazu führen, „dass die Praktik misslingt oder zu misslingen droht, dass sie modifiziert oder gewechselt werden kann oder muss“ (Reckwitz 2003, 294f.). Für gemeinsame Kompositionsprozesse erscheint dieses Merkmal insofern in einem besonderen Licht, als dass diese *per se* als kontingentes Geschehen ausgerichtet sind und der Intention folgen, die Ausbildung innovativen Handelns zu ermöglichen. So rückt das Spannungsfeld zwischen Routine und Kontingenz in Kompositionsprozessen nicht nur in dessen handelnder Bewältigung der Akteur:innen in den Fokus, sondern auch hinsichtlich des neu zu gestaltenden Produktes.

... vor dem Hintergrund fachlichen Lernens und Lehrens

Kompositionsprozesse als soziale Praxis zu fassen hat zur Konsequenz, dass auch Lernen und Lehren als interaktionale Prozesse gefasst werden müssen, die sich situativ und kontextuell, in Interaktion mit Akteur:innen und im Gebrauch von Dingen ereignen. Aufgrund der Kontingenz von Interaktion sind sie weder vorhersehbar noch bestimmbar. Lernprozesse werden als interaktionale Bedeutungsaushandlungen verstanden, in denen Prozesse der Wissensgenese und Wissensko-konstruktion initiiert und vollzogen werden. Hierbei kommen sowohl routinierte wie auch kontingente Praxen zum Tragen. Lernen kann in der Folge nicht als erwartetes Eintreten einer antizipierten Erwartungshandlung überprüft werden, sondern nur als eigensinnige Aneignungsformate und -prozesse retrospektiv rekonstruiert werden. An ihnen offenbaren sich die differenten Sachbezüge, mit denen die Schüler:innen an den fachlichen Unterrichtsgegenstand herantreten, sowohl in Form von impliziten Wissensbeständen und Praxen als auch als explizierbares Wissen über Normen und Alltagstheorien bezüglich des fachlichen Gegenstandes. In Assoziation mit den Dingen in Kompositionsprozessen können

u. U. Prozesse ‚zirkulierenden Wissens‘ entstehen, die zur Erweiterung bzw. Modifikation von Wissensbeständen führen.

Ein praxeologisches didaktisches Handeln und Denken hat die sich am Unterrichtsgegenstand entfaltenden unterschiedlichen Sachbezüge der Akteur:innen sowie die situativ emergierenden Lerngegenstände in besonderem Maße zu berücksichtigen. Dies bedeutet einerseits, Unterricht im Sinne von Gelegenheitsstrukturen zu gestalten, welche Lerngelegenheiten eröffnen können, und andererseits ein besonderes Augenmerk auf die Begleitung der unterrichtlichen Interaktionsprozesse zu legen.

5 Grundlagentheoretische Verortung

Dieses Kapitel dient der Bestimmung der methodologischen Grundlagen des Forschungsdesigns und -prozesses. Einzuordnen ist das Forschungsformat in die dokumentarische Entwicklungsforschung in den Fachdidaktiken, welche im Kontext des Freiburger Forschungsprojekts KoMuF (Kooperative MusiklehrerInnenbildung Freiburg) entwickelt wurde. Eine Reihe von Forschungsarbeiten an der Hochschule für Musik sowie an der Pädagogischen Hochschule Freiburg setzten sich damit auseinander, wie ausgehend von rekonstruktiven Erkenntnissen der Handlungspraxis der Schüler:innen eine empirisch geleitete (Weiter-)entwicklung musikdidaktischer Unterrichtsdesigns möglich ist (vgl. Treß et al. 2022; Buchborn 2022; Völker 2022a, 2022b; Theisohn und Treß 2022; Treß 2022). Wie auch von Herzmann (2018) konstatiert, erwiesen sich für das sowohl fachdidaktisch als auch rekonstruktiv orientierte Forschungsinteresse konventionelle Forschungszugänge – wie bspw. ethnografische Verfahren oder quasiexperimentelle Studien – hinsichtlich des „Postulats der Gegenstandsadäquatheit qualitativer Forschung nur eingeschränkt“ (Geimer und Fiege 2016, S. 160) als stimmig.

Im Folgenden werden zunächst die grundlagentheoretischen Setzungen der dokumentarischen Entwicklungsforschung dargelegt. Die erkenntnistheoretische Grundlage bildet die Praxeologische Wissenssoziologie, auf der die Dokumentarische Methode als ihre forschungsmethodische Konkretisierung aufbaut. Aus ihr entwickelte sich die dokumentarische Unterrichtsforschung, deren methodologische Modifikationen für den Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit von besonderer Relevanz sind. Wie die methodologischen Setzungen rekonstruktiver Forschungslogik in ein entwickelndes Forschungsvorgehen integriert werden können, wird abschließend an den zentralen Kategorien entwickelnder Forschungsvorgehen entfaltet. Hierbei wird deutlich werden, wie im Forschungsvorgehen die Analyse der erlernten ‚Sache(n)‘, die Rekonstruktion unterrichtlicher Interaktion sowie die didaktisch-methodische Gestaltung von Unterricht miteinander verschränkt werden.

5.1 Das erkenntnistheoretische Fundament: Die Praxeologische Wissenssoziologie

Im Rahmen der praxeologischen Konzeptualisierung von Komponieren in Gruppen als sozialer Praxis (vgl. Kap. 4) wurden vielfach auch wissenssoziologische Ansätze dargestellt und diskutiert. Diese erweisen sich deshalb für die fachdidaktisch orientierte Fragestellung der vorliegenden Studie als besonders fruchtbar, weil eine wis-

senssoziologisch ausgerichtete Forschung „das implizite Erfahrungswissen der am Unterricht Beteiligten expliziert und es so in einen Gegenstand sowohl erziehungswissenschaftlicher Beobachtung als auch professionsbezogener Reflexion überführbar macht“ (Idel und Meseth 2018, S. 74). Aus diesem Grund soll die Praxeologische Wissenssoziologie als erkenntnistheoretisches Fundament dieser Studie hier gewählt und im Folgenden erläutert werden.

5.1.1 Kommunikatives und konjunktives Wissen

Die Praxeologische Wissenssoziologie fußt auf der Wissenssoziologie von Karl Mannheim (1980), aus der Ralf Bohnsack die Praxeologische Wissenssoziologie als Grundlagentheorie sowie die Dokumentarische Methode als empirisch-methodischen Weg entwickelte (vgl. Bohnsack 1995, 2014a, 2017; Bohnsack et al. 2013). Beide Begriffe, Praxeologische Wissenssoziologie und Dokumentarische Methode, sind als Einheit zu verstehen, die aus zwei Seiten besteht: die der Erkenntnistheorie und die des „spezifischen Forschungsprogramms“ (Geimer und Fiege 2016, S. 159).

Die Mannheimsche Wissenssoziologie (1980) begründet die zentrale Frage der Praxeologie, wie sozialer Sinn entsteht und als Vergemeinschaftung bzw. Kollektivität in Form eines geteilten, impliziten Handlungswissen rekonstruierbar wird. So wird die Bewahrung, Entstehung und Veränderung von Wissen im Sinne von Handlungswissen über eine Praxis in gesellschaftlichen resp. gemeinschaftlichen Gruppen verankert betrachtet. Den Kern der Theorie bildet die Annahme, dass sich das Handeln der Akteur:innen stets in Bezug auf zwei Wissensebenen vollzieht: Der Ebene des konjunktiven Wissens und der Ebene des kommunikativen Wissens (s. Abb. 3, S. 94).

Unter dem konjunktiven Wissen ist ein vorreflexives, praktisches Wissen zu verstehen, das von den Akteur:innen nicht oder kaum expliziert werden kann. Teilen Akteur:innen konjunktives Wissen, kann es in der Interaktion zu einem intuitiven und unmittelbaren Verstehen kommen, das sich bspw. „im intuitiven Verständnis körperlicher Gesten oder in den selbstverständlichen und unhinterfragten Routinen des Alltagshandelns“ (Asbrand und Martens 2018, S. 13) niederschlägt. In diesem „verstehenden Verbundensein[“ (ebd.) orientieren sich die Akteur:innen also an geteilten impliziten Wissensbeständen und habitualisierten Praxen, es ereignet sich eine Form der Konjunktion (vgl. Mannheim 1980, 125ff.). Eine solche Verbindung zwischen Akteur:innen in der Handlungspraxis kann nur eintreten, wenn diese Mitglieder eines gemeinsamen oder strukturidentischen Erfahrungsraumes (vgl. Bohnsack 2020) sind. Letzterer entsteht „durch existentielle Ähnlichkeiten der Lebenslagen oder durch stabile Sozialkontakte zu signifikanten Anderen, wie in Familien-, Peer-, Organisations- und Milieustrukturen“ (Geimer und Fiege 2016, S. 159). Aufgrund des innerhalb dieser sog. konjunktiven Erfahrungsräume erworbenen Erfahrungswissens kommt es zu einem spontanen Verstehen zwischen all denjenigen, die diesen Erfahrungsraum teilen.

Konjunktives Wissen bildet sich in der Interaktion in Regelmäßigkeiten bzw. Mustern ab, nach denen Interaktionen verlaufen. Diese Muster liegen bspw. Gesprächsverläufe zugrunde. Das Ausloten von Gegenhorizonten, Bestätigen von Gemeinsamem und Ausdifferenzieren von Unterschieden erfolgt nach impliziten Regelmäßigkeiten, die auf eine tiefere, strukturelle Ebene der Interaktion verweisen. Sie treten zutage, wenn sich ein Gespräch „in seiner Interaktionsgeschichte in den aufeinander aufbauenden selektiven Bezugnahmen und Verdichtungen auf eine Struktur ein[pendelt], die dann,

wenn sie reproduziert wird, als konjunktiver Erfahrungsraum identifiziert werden kann“ (Bohnsack 2017, S. 243). Dabei ist das Gesagte zwar ein erster Hinweis auf der Suche nach einem geteilten Erfahrungsraum, die Art und Weise wie Themen verhandelt werden aber der Erkenntnisweg zum dahinterliegenden sozialen Sinn. Konjunktives Wissen entfaltet sich in der Sequentialität der Interaktion, es liegt auf den tieferen Ebenen menschlichen Handelns. Es wird deshalb auch als das vorgelagerte, das ‚primordiale Wissen‘ oder auch als implizites, atheoretisches oder inkorporiertes Wissen bezeichnet (vgl. Bohnsack 2017). Für das Erkenntnisinteresse der Praxeologischen Wissenssoziologie, die Praxis sozialen Handelns zu verstehen, ist die Rekonstruktion des impliziten Wissens von besonderer Relevanz.

Dessen theoretische und methodologische Präzisierung gelingt nur, wenn wir diese Dimension des atheoretischen Wissens, wie Mannheim (1964: 98) es auch nennt, zu unterscheiden vermögen von jener anderen Dimension des Wissens, welche als explizites Wissen uns vor allem in Form der Theorien der Erforschten über ihr eigenes Handeln, über ihre eigene Praxis begegnet. Es handelt sich also um die Dimension der Alltagstheorien, der Common Sense-Theorien (Bohnsack 2012, S. 120).

Die Ebene der Alltagstheorien wird zwischen den Akteur:innen in ihren Interaktionen u. a. dann leitend, wenn diese auf keine geteilten Erfahrungsräume rekurren bzw. keine habitualisierten Praxen aktualisieren können. Im sog. kommunikativen Wissen (vgl. Bohnsack 2014b) werden institutionalisierte, normative Erwartungen wirksam und expliziert, die Akteur:innen aktualisieren sog. Common Sense-Theorien (vgl. ebd.). Im Gegensatz zum konjunktiven Verstehen zeichnet sich das kommunikative Interpretieren als Form der Sozialität eben dadurch aus, dass das Wissen von den Akteur:innen explizierbar ist und eine Verständigung zwischen Personen möglich wird, die sich nicht innerhalb eines geteilten bzw. strukturidentischen Erfahrungsraums bewegen. Dieses Wissen ist meist anhand der kommunikativen Verhandlung von Themen und Inhalten zugänglich (s. Abb. 3, S. 94).

5.1.2 Der konjunktive Erfahrungsraum: Orientierungsrahmen, -schemata und -muster

Akteur:innen interagieren stets auf Grundlage beider Wissens Ebenen, dem konjunktiven Verstehen und dem kommunikativen Interpretieren. Hinsichtlich der Ebene des Konjunktiven, dem das implizite, atheoretische Wissen zugeordnet ist, greift die Praxeologische Wissenssoziologie auf Bourdieus Habitusbegriff der ‚strukturierenden Struktur‘ bzw. ‚strukturierten Struktur‘ zurück (vgl. Bourdieu und Russer 2018). Mittels Erfahrungen entsteht der Habitus als Struktur des Denkens und Handelns, der wiederum alle weiteren Erfahrungen beeinflusst und hervorbringt. Er bestimmt als konjunktives Wissen das Vorgehen in der Handlungspraxis und zeigt sich in der Rekonstruktion als *modus operandi*. Akteur:innen mit geteilten oder strukturidentischen Erfahrungen agieren im gleichen *modus operandi*, wodurch intuitive Abstimmungen, Aushandlungen bzw. konvergente Interaktionen möglich sind. Bohnsack bezeichnet die Ebene dieser Handlungslogik die performative Ebene resp. Logik der Performanz oder auch ‚Orientierungsrahmen im engeren Sinne‘ (vgl. Bohnsack 2012, 2017; s. Abb. 3, S. 94). Dem steht das ‚Orientierungsschema‘ gegenüber. Dieses leitet das Handeln

KONJUNKTIVER ERFAHRUNGSRAUM

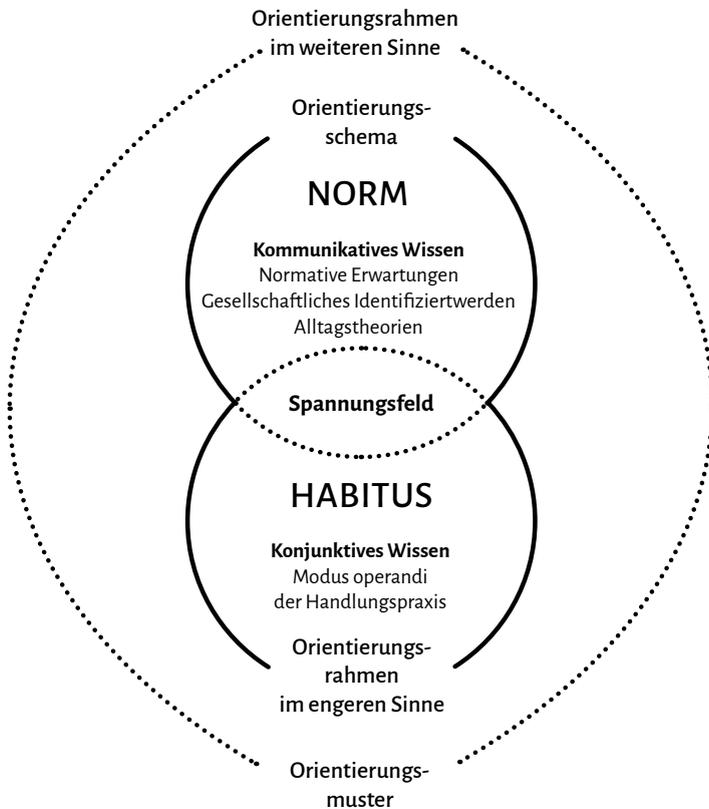


Abb. 3: Der konjunktive Erfahrungsraum nach Bohnsack (2013, 2017)

als kommunikatives Wissen hinsichtlich institutionalisierter Normen, gesellschaftlicher Rollenbilder und Alltagstheorien (vgl. Bohnsack 2012). Zwischen diesen beiden Wissensformen und damit einhergehenden Formen der Sozialität entsteht in der Regel ein Spannungsverhältnis, nämlich das zwischen Norm und Habitus.

Das Spannungsverhältnis, das durch das Aufeinandertreffen kommunikativen Wissens um die Handlungs- und Identitätsnormen sowie der Alltagstheorien (dem Orientierungsschema) und dem impliziten, konjunktiven Handlungswissen (dem Orientierungsrahmen) entsteht, wird in Interaktion bearbeitet. Bohnsack spricht konkret von der Bewältigung der „notorischen Diskrepanz zwischen Regel und Praxis, also zwischen den normativen Erwartungen [...] einerseits und dem kollektiven Habitus [...] andererseits“ (Bohnsack 2017, S. 104; Herv. i. Original) oder auch „zwischen Theorie und Handlungspraxis“ (Bohnsack 2017; S. 56). Aus dieser Bewältigung entsteht ein ‚Orientierungsmuster‘ (vgl. Bohnsack 2013, S. 246), welches das Handeln angeben und an konjunktive wie kommunikative Wissensbestände leitet. Die Art und Weise, wie

mit dem Spannungsverhältnis umgegangen wird, wie ihm also handlungspraktisch begegnet wird, wird ebenfalls habitualisiert und dabei implizit reflektiert. Daran anknüpfend, dass es sich hierbei ebenfalls um einen neu entstehenden konjunktiven Erfahrungsraum handelt, bezeichnet Bohnsack das ‚Orientierungsmuster‘ auch als ‚Orientierungsrahmen im weiteren Sinne‘ (s. Abb. 3, S. 94).

Als ein Beispiel habitualisierter Bewältigung der notorischen Diskrepanz lässt sich Breidensteins schon zuvor erwähnte Rekonstruktion des Schülerjobs anführen (vgl. Breidenstein 2006; vgl. Kap. 2.1). Die institutionalisierten normativen Erwartungen, die auf kommunikativer Ebene verortet sind (dem Orientierungsschema), treffen auf die konjunktiven Erfahrungsräume der Schüler:innen (dem Orientierungsrahmen), was zur charakteristischen notorischen Diskrepanz im strukturell gleichartigen Erfahrungsraums des Schüler:innen-Seins führt. Die Bewältigung der Diskrepanz erfolgt durch Ausbildung eines Orientierungsmusters, bspw. dem der Orientierung an der Geschäftigkeit. Dieses leitet das Schüler:innenhandeln und bringt die Ebenen von Norm und Habitus in ein habitualisiertes Verhältnis.

5.2 Die dokumentarische Unterrichtsforschung

Die Forschungspraxis der Dokumentarischen Methode weist seit ihrer Entwicklung von Bohnsack (1995) in den 90er-Jahren vielfältige Ausdifferenzierungen und Adaptationen auf. Ihre ursprüngliche Erhebungsmethode, das Gruppendiskussionsverfahren, wurde im Laufe der Zeit erweitert durch Fotogrammanalysen, Beobachtungen und Videoanalysen, wobei unterschiedliche Formen gesellschaftlicher Gruppierungen und Gemeinschaften sowie die Phänomene ihres Zusammenlebens in den Fokus gesetzt wurden (vgl. Bohnsack et al. 2013). Forschungsleitend war und ist es, den konjunktiven, sozialkollektiven Sinn zu rekonstruieren, der in den Tiefenstrukturen der sprachlich-kommunikativen und körperlichen Interaktion handlungsleitend ist. In Ergänzung zur Dokumentarischen Methode zeigen sich vor allem die methodischen Weiterentwicklungen wie die dokumentarische Videointerpretation (vgl. Bohnsack 2011; Fritzsche und Wagner-Willi 2015) und die dokumentarische Unterrichtsforschung (vgl. Asbrand und Martens 2018; Martens und Asbrand 2018; Asbrand und Martens 2020a) für das Forschungsinteresse dieser Arbeit als anschlussfähig. Insbesondere die dokumentarische Unterrichtsforschung hat die methodologischen und forschungsmethodischen Setzungen der Dokumentarischen Methode hinsichtlich unterrichtlicher Interaktionen in ihrer Spezifität weitergehend ausgeschärft. Diese Modifikationen sollen hier dargestellt werden, da sie den rekonstruktionslogischen Teil dieser Arbeit leiten.

5.2.1 Konjunktive Erfahrungsräume im Unterricht

Die ursprüngliche Ausrichtung der Dokumentarischen Methode zielte auf die Rekonstruktion geteilter Wissensbestände aus der Analyse von Gruppendiskussionen mit Realgruppen, der den sozialen Sinn als Grundlage ihres Zusammenlebens zugänglich machen sollte. Dabei konnte ein geteilter Orientierungsrahmen auf das geteilte Erleben innerhalb eines gemeinsamen oder strukturidentischen Erfahrungsraums wie dem des Milieus, des Geschlechts oder der Generation als gefestigte und dauerhafte Struktur zurückgeführt werden.

Die dokumentarische Unterrichtsforschung im Feld Schule muss jedoch dem Umstand Rechnung tragen, dass es sich bei der Gruppe einer Gruppenarbeit oder einer Schulklasse nicht um einen geschlossenen sozialen Raum handelt, sondern diese aus einer Vielzahl sozialer Räume bestehen (vgl. Jansen und Vogd 2013; Jansen et al. 2015) und Unterricht somit „als eine verwobene Gemengelage verschiedenster Kontexturen“ (Asbrand und Martens 2020b, S. 14), als polykontextuelle Struktur zu verstehen ist (vgl. Vogd 2011). Die Gruppenmitglieder tragen im Sinne polykontextueller Verhältnisse das Wissen ihrer unterschiedlichen sozialen Räume, genauer: ihrer individuellen konjunktiven Erfahrungsräume mit in die Organisation Schule. Diese bleiben in ihren gesellschaftlichen Kontexten außerhalb der Organisation bestehen und werden in der unterrichtlichen Situation durch die formalen Vorgaben und Praxen der Organisation gerahmt (vgl. Bohnsack 2020, S. 136). Gleichzeitig bildet sich stets auch ein geteilter Erfahrungsraum einer Schulklasse, die als Praxisgemeinschaft ihre Routinen und impliziten Logiken in der Dauer ihrer Beziehung ausbildet (vgl. Breidenstein 2009; Bohnsack 2020).

Durch die polykontextuelle Anlage von Unterricht werden Wissensbestände aus **milieuspezifischen, gruppenspezifischen** und **gegenstandsspezifischen** Erfahrungsräumen in den Unterricht getragen und miteinander arrangiert

Die dokumentarische Unterrichtsforschung unterscheidet daher zwischen konjunktiven Erfahrungsräumen, die übergreifend milieuspezifisch sind (wie die der Bildung, des Geschlechts etc.) und denjenigen, die „gruppenspezifisch (z. B. Familie oder Peergroup) oder aber gegenstandsbezogen“ (Asbrand und Nohl 2013, S. 158), hier: musikbezogen sind. Gegenstandsbezogene Erfahrungsräume fassen jene „existentiellen Erfahrungen, die Individuen oder Gruppen mit einem Fach oder einem fachlichen Lerngegenstand verbinden“ (Asbrand und Hackbarth 2018, S. 142), wobei aber Wissensbestände aus allen genannten konjunktiven Erfahrungsräume als individuelle Erlebnisschichtungen in die Unterrichtssituation getragen und in der interaktionalen Aushandlung im dynamischen, kontingenten Unterrichtsgeschehen aktualisiert und modifiziert werden (s. Abb. 4, S. 97). Eine besondere Herausforderung dokumentarischer Unterrichtsforschung besteht demnach in der Tatsache, „dass nicht nur eine Vielzahl von Erfahrungsräumen rekonstruierbar ist, welche die Unterrichtsinteraktion strukturieren, sondern dass sich die unterschiedlichen Erfahrungsräume zudem noch mehrdimensional in den Orientierungsrahmen überlagern“ (Asbrand und Martens 2018, S. 18), da sie – wie oben ausgeführt – polykontextuell in verschiedenen Wissensräumen verankert sind. Eine zentraler Unterschied zwischen Dokumentarischer Methode und dokumentarischer Unterrichtsforschung besteht darin, dass nicht die Soziogenese unterrichtlicher Sinn- und Bedeutungszuschreibungen im Mittelpunkt des Interesses steht, sondern die Sinnogenese, die Art und Weise, wie Wissen prozessiert und ko-konstruiert wird.

Die stattfindenden fachlichen Aushandlungen werden dahingehend rekonstruiert, auf welches Wissen Schüler:innen in Begegnung mit dem Fachgegenstand zurückgreifen und ob und wie neues Wissen entsteht. Die Rekonstruktion der Handlungspraxis zielt folglich nicht auf die Rekonstruktion des gesamten Orientierungsrahmens ab, der Rückschlüsse auf einen kollektiven Erfahrungsraum zuließe. Fokussiert werden vielmehr Handlungsorientierungen in Begegnung mit dem Fachgegenstand, die in Abgrenzung zu Orientierungsrahmen auch als Modi einer Handlungspraxis bezeichnet werden (vgl. Stützel 2020; Nohl 2020b; Asbrand 2008; vgl. Kap. 8; s. Abb. 4, S. 97). Sie „kann man sich [...] als unterhalb des Orientierungsrahmens liegend vor-

Die stattfindenden fachlichen Aushandlungen werden dahingehend rekonstruiert, auf welches Wissen Schüler:innen in Begegnung mit dem Fachgegenstand zurückgreifen und ob und wie neues Wissen entsteht. Die Rekonstruktion der Handlungspraxis zielt folglich nicht auf die Rekonstruktion des gesamten Orientierungsrahmens ab, der Rückschlüsse auf einen kollektiven Erfahrungsraum zuließe. Fokussiert werden vielmehr Handlungsorientierungen in Begegnung mit dem Fachgegenstand, die in Abgrenzung zu Orientierungsrahmen auch als Modi einer Handlungspraxis bezeichnet werden (vgl. Stützel 2020; Nohl 2020b; Asbrand 2008; vgl. Kap. 8; s. Abb. 4, S. 97). Sie „kann man sich [...] als unterhalb des Orientierungsrahmens liegend vor-

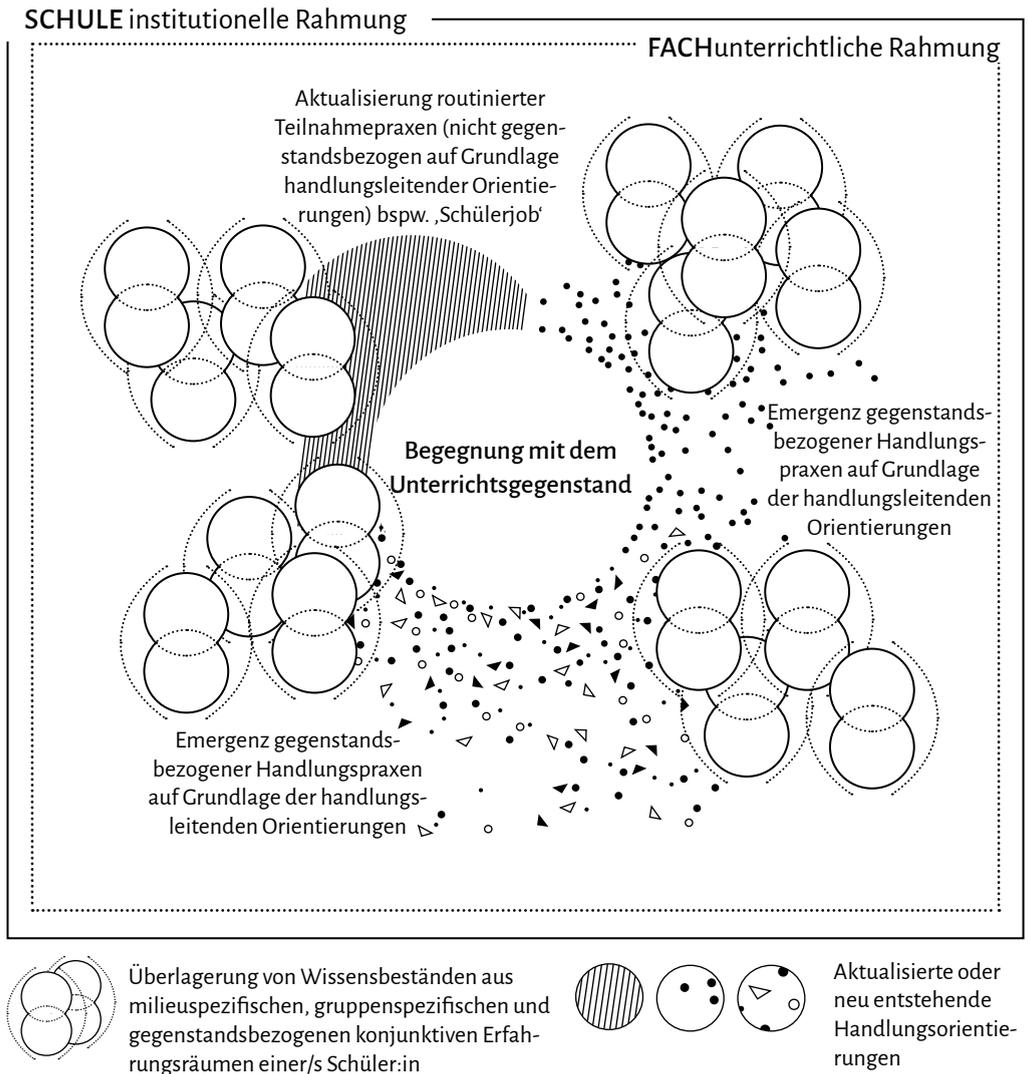


Abb. 4: Emergenz von Handlungsorientierungen im polykontextuellen Gefüge unterrichtlicher Interaktion (Eigene Darstellung)

stellen“ (Nohl 2020b, S. 57), als kleinschnittigere Ausprägungen von konjunktiven Erfahrungsräumen. Nohl spricht in diesem Zusammenhang von „eine[r] ganzen Bandbreite von Handlungspraktiken“ (ebd.), welche in Beziehung zum zugrunde liegenden Orientierungsrahmen stehen. Im Gegensatz zur gefestigten, strukturierten Struktur des Orientierungsrahmens aber ist die „Kollektivität von Handlungsorientierungen [...] hierbei kleinteiliger geschnitten, als die Kollektivität gesellschaftlich etablierter [Erfahrungsräume]“ (Stützel 2020, S. 57). Auf Ebene der Handlungspraxis, im Zusammenspiel unterschiedlicher individueller Handlungsorientierungen bspw. im Fachunterricht können dann neue Praxen emergieren und sich eine auf Dauer gestellte

Praxis etablieren, ohne dass diese direkt auf gesellschaftliche oder gruppenspezifische Erfahrungsräume zurückzuführen sind.

5.2.2 Lernen im Zwischenraum von Verstehen und Interpretieren

Für viele Forschungszweige der rekonstruktiven Unterrichts- und Schulforschung steht im Zentrum ihres Interesses, die Routinen der Praxen des Unterrichts und Unterrichtet-Werdens zu rekonstruieren. Dabei liegt ihr Hauptaugenmerk auf dem Zusammenspiel pädagogischer Praxen in Lernkulturen (vgl. Berdelmann et al. 2019; Kolbe et al. 2008).

Die dokumentarische Unterrichtsforschung erweitert in ihrer wissenssoziologischen Ausrichtung diese Perspektive (vgl. Proske 2018, S. 47). Zwar fasst sie Unterricht ebenso als pädagogische Ordnung auf, die auf der komplexen Interaktion ihrer Akteur:innen basiert und dabei impliziten Strukturen folgt. Sie fokussiert aber im Besonderen die „Unterrichtssituation der aufeinander prallenden Denkwelten“ (Bonnet 2011, S. 204), in denen in multimodaler Interaktion auf Grundlage der individuellen konjunktiven Erfahrungsräume neue Wissensstrukturen emergieren können. Diese Prozesse der Wissensgenese und Wissensko-konstruktion (vgl. Asbrand und Martens 2018, S. 99) entstehen im situativen, kontingenten unterrichtlichen Kontext, den Asbrand und Martens in Anlehnung an Luhmann als „*paradoxe Struktur aus Zufall und Routine*“ (Asbrand und Martens 2020a, S. 113; Herv. i. Original) bezeichnen. Kennzeichnend für die wissenssoziologische Ausrichtung der dokumentarischen Unterrichtsforschung ist dabei die Annahme, dass sich die Veränderungen der Wissensstrukturen sowohl auf kommunikative als auch auf konjunktive Wissensbestände beziehen, welche sich in Lernprozessen wechselseitig beeinflussen. Aus diesem Grund fasst die dokumentarische Unterrichtsforschung „Lernen als *Handlungspraxis im Zwischenraum von Verstehen und Interpretieren*“ (Asbrand und Martens 2020a, S. 116; Herv. i. Original) auf.

Fachliche Lernprozesse im Unterrichtsrahmen zeichnen sich nach Asbrand und Nohl (2013) dadurch aus, dass ein konjunktiver Erfahrungsraum im Hinblick auf einen fachlichen Gegenstand verlassen, modifiziert oder erweitert wird. Dabei konzeptualisieren sie Lernen in Rückgriff auf den Mannheimschen Kontagion-Begriff (vgl. Mannheim 1980) als einen Prozess der Habitualisierung in verschiedenen Schritten: von einem ersten Affiziertwerden durch den Gegenstand, das sich als „vorreflexives, unmittelbares Verstehen einer Sache oder des Gegenübers“ (vgl. Asbrand und Hackbarth 2018, S. 143) zeigt, der Eröffnung eines neuen konjunktiven Erfahrungsraumes und schließlich der Emergenz und Etablierung des neuen gegenstandsbezogenen Erfahrungsraumes (vgl. Asbrand und Nohl 2013). Erst auf dessen Grundlage kann das Neue auch begrifflich gefasst werden und auch als kommunikatives Wissen – zum Teil – verfügbar werden. Entscheidend aber ist, dass die Berührung des Konjunktiven die Voraussetzung für unterschiedliche Formen fachlichen Lernens bildet. In diesem Verständnis konstatiert auch Bonnet, „dass Unterricht, der es nicht schafft, selbst zum Erfahrungsraum zu werden, nicht darauf hoffen darf, Lern- oder gar Bildungsprozesse auszulösen oder zu beeinflussen“ (Bonnet 2011, S. 204).

Wenngleich sich die vorliegende Arbeit auf die theoretische Konzeptualisierung fachlicher Lernprozesse von Nohl und Asbrand stützt und zur Grundlage ihrer empirischen Rekonstruktion macht, soll an dieser Stelle eine terminologische Modifizierung vorge-

nommen werden. Da der Begriff des konjunktiven Erfahrungsraumes im wissenssoziologischen Diskurs unterschiedlich verwendet wird, spreche ich im Hinblick auf fachliches Lernen im Folgenden von der Eröffnung einer neuen bzw. der Etablierung einer musikbezogenen kollektiven Praxis.

Lernprozesse
sind wissenssoziologisch als Prozesse zu betrachten, in denen eine auf Dauer gestellte Praxis in Begegnung mit einem fachlichen Gegenstand emergiert

Lernen auf Basis aktionistischen Verstehens

Als besondere Ausprägungen der Handlungspraxis sollen an dieser Stelle aktionistische Praxen angeführt werden. Sie konnten u. a. als besondere Form fachlichen Lernens rekonstruiert werden, dem „Lernen auf der Basis aktionistischen Verstehens“ (Asbrand und Nohl 2013, S. 166).

Zurück geht der Begriff der aktionistischen Praxis auf Studien in außerschulischen, informellen Kontexten im Bereich der Jugendforschung. Hier konnten Aktionismen als probenhafte, zweckungerichtete, spielerische und ergebnisoffene Praxen rekonstruiert werden, die in eine habituelle Übereinstimmung münden (vgl. Bohnsack 1995; Schäffer 1996; Bohnsack und Nohl 2001; Nohl und Bohnsack 2001; Gaffer und Liell 2013). Aktionistische Praxen ereignen sich dort, wo Orientierungen brüchig werden, wie bspw. in der Adoleszenzphase. So konnte Schäffer die ästhetisch-stilistischen Praxen von jugendlichen Rock- und Punkbands als aktionistische Praxis rekonstruieren, die sich wie folgt auszeichnet:

Die Gruppen überlassen sich [...] am Anfang ihrer gemeinsamen Praxis einem Prozess des Machens, von dem sie nicht genau wissen (wollen), wohin er führt. [...] Die Jugendlichen ‚finden‘ sich im Verlauf der stilistischen Erprobungen in einen ihnen adäquaten Habitus ein. Es ist, wenn man so will, ein Finden ohne bewusst (sic!) zu suchen, eher wie ein nicht geplantes Sondieren in unbekanntem Terrain. (Schäffer 1996, 230f.; Herv. i. Original)

Auch Forschungen zu aktionistischen Praxen von Kindern in institutionell gerahmten Kontexten zeigen auf, dass insbesondere Spielpraxen vielfach mit aktionistischen Praxen einhergehen (vgl. Wagner-Willi 2005; Nentwig-Gesemann 2010b). Als zentrale Charakteristik nennt Nentwig-Gesemann dabei das „*creative bzw. innovative Moment*“ (Nentwig-Gesemann 2010, S. 36; Herv. i. Original) aktionistischer Praxen, das zu Beginn dieser spontanen Handlungspraxis sowohl über „das aktuelle, prozesshafte Einstimmen auf den Anderen, als auch [über] ein Zurückgreifen-können auf gemeinsame Spielerfahrungen“ (ebd.) zu einer Übereinstimmung auf der habituellen Ebene führen kann.

In den Arbeiten u. a. von Schäffer (2003), Asbrand (2009) und Hackbarth (2017) werden aktionistische Praxen in Begegnung mit einem fachlichen Gegenstand rekonstruiert, die in „selbstgesteuerte, kollektive Lern- und Aneignungsprozesse“ (Schäffer 2003, S. 323) führen. In erster Begegnung mit einem fachlichen Gegenstand interagieren die Akteur:innen „zweckfrei, nicht-intentional, situativ und ergebnisoffen“ und zwar „ohne dass sie wirklich wüssten, was sie da tun“ (Asbrand und Nohl 2013, 165f.). Denn im Rahmen der spezifischen Kontexte können die Akteur:innen weder auf explizites

Wissen noch auf bisherige konjunktive Erfahrungen zurückgreifen. In der spontanen, probenhaften Handlungspraxis kann – nach Asbrand und Nohl – ein neuer gegenstandsbezogener konjunktiver Erfahrungsraum emergieren, eine neue auf Dauer gestellte gegenstandsbezogene Praxis etabliert sich.

Für das Forschungsinteresse dieser Arbeit erscheinen die Ansätze der dokumentarischen Unterrichtsforschung vielversprechend, weil sie nicht nur aufzuzeigen vermag, dass gelernt wird, sondern auch was und v. a. wie gelernt wird. In Begegnung mit dem fachlichen Gegenstand kann sie dabei unterschiedliche Bewältigungsmuster der Schüler:innen als fachbezogenes Handeln rekonstruieren. Diese Muster unterscheiden sich darin, auf welches Wissen die Schüler:innen zurückgreifen und wie das Wissen prozessiert wird, sprich: wie konjunktives und kommunikatives Wissen miteinander in Beziehung gesetzt und modifiziert wird. Die Rekonstruktionen können dann offenlegen, was aus Schüler:innenperspektive als fachliche Anforderung bearbeitet wird und inwieweit dabei Lernen als Habitualisierungsprozess stattfindet. Darüber hinaus ermöglicht die dokumentarische Unterrichtsforschung insbesondere, die Begegnungen mit dem Fachgegenstand in Beziehung zu den strukturellen Kontexten zu setzen. Sie fokussiert in der Rekonstruktion der unterrichtlichen Interaktion nämlich auch, „welche unterrichtlichen Strukturen und Rahmenbedingungen für die rekonstruierten Prozesse der Ko-Konstruktion von Wissen und Können einen relevanten Kontext darstellen“ (Asbrand und Hackbarth 2018, S. 141). Diese Strukturen und Rahmenbedingungen erweisen sich als besonders relevant für die Gestaltung von Unterricht und bilden eine zentrale Anschlussstelle zur fachdidaktischen Entwicklungsforschung, welche im Folgenden dargelegt werden soll.

5.3 Die dokumentarische Entwicklungsforschung in der Musikdidaktik

Design Based Research, Design Research, Educational Design Research, Fachdidaktische Entwicklungsforschung, Entwicklungsorientierte Bildungsforschung – die Anzahl und Ausprägungen der unterschiedlichen Forschungsformate, die sich um eine empirische Beforschung und Weiterentwicklung der Praxis gleichermaßen bemühen, ist seit ihren Anfängen in den 90er-Jahren nahezu unüberschaubar und äußerst vielfältig gelagert (vgl. Anderson und Shattuck 2012; Barab und Squire 2004; McKenney und Reeves 2012; van den Akker 1999; Euler und Sloane 2014; Bakker 2018b). Allein im deutschsprachigen Raum findet sie dabei in unterschiedlichen, u. a. fachspezifischen Varianten Anwendung (vgl. Prediger und Link 2012; Komorek und Prediger 2013; Binker-Ahsbahs und Peters 2018; Doff und Komoss 2017). Aus diesem Grund verzichtet diese Arbeit an dieser Stelle auf eine ausführliche Kategorisierung und Beschreibung der sog. ‚Forschungsfamilie‘.¹⁰ Stattdessen lässt sich aus dem dadurch ersichtlichen, immer stärker werdenden Interesse und den zahlreichen Weiterentwicklungen der besondere Stellenwert dieses Forschungsformats ableiten. Ein möglicher Grund hierfür liegt vermutlich darin, dass das entwickelnde Format durch die wechselseitige Verflechtung von Forschung und pädagogischem Handeln die Forderungen nach einer praxisbezogenen Forschung als auch empiriebasierten pädagogischen Praxis einzulösen verspricht.

10 Eine ausführliche Darstellung der ‚Forschungsfamilie‘ findet sich bspw. bei Aigner (2018).

Mit der Wahl eines entwickelnden Forschungsformats begegnet die Studie in ihrer Ausrichtung auch einer zentralen Problematik von Didaktik als wissenschaftlicher Disziplin. Denn als problematisch wird „insbesondere die einseitige Ausrichtung der Didaktik auf die Praxisfelder Schule und Lehrerbildung eingeschätzt, d. h. auf handlungsbezogene Erwartungen der Profession, nicht aber auf theoriegeleitete Fragestellungen und empirische Forschungsergebnisse“ (Proske 2015, 15f.). Didaktisches Handeln, theoretische Auseinandersetzung und empirische Forschung sind gerade in der Anlage des Forschungsformats eng miteinander verzahnt. Dies soll im Folgenden anhand der zentralen theoretischen Setzungen dargelegt werden. Darüber hinaus wird insbesondere die innovative, rekonstruktionslogische Auslegung des Formats entlang der konstitutiven Merkmale entwickelnder Forschung überblickshaft dargestellt.

5.3.1 Zielsetzung entwickelnder Forschung: Die Verschränkung von Beforschung und Entwicklung von unterrichtlicher Praxis

Entwickelnde Forschungsformate zeichnen sich dadurch aus, dass sie die pädagogische Praxis und deren Beforschung zwar im Prozess systematisch trennt, dabei aber nicht voneinander abkoppelt, sondern in ihrer genuinen Bezüglichkeit bestehen lässt. Somit schafft sie einerseits, dass sich die Antworten auf die Fragen nicht zu weit von dem Feld entfernen, auf das sie sich beziehen und andererseits die Voraussetzungen dafür, Antworten sowohl auf dem Feld der Forschung wie der Handlungspraxis zu finden. In der Durchführung stellt sich dies in einem zyklischen, iterativen Vorgehen dar: Ein Unterrichtsdesign wird erprobt und im Hinblick auf die Besonderheiten der darin stattfindenden Unterrichts- und Lernprozesse ausgewertet, woraufhin Veränderungen des Designs vorgenommen werden, das erneut in der Praxis erprobt wird usf. (s. Abb. 7, S. 104). Durch die mehrmaligen Durchführungen entstehen einerseits Erkenntnisse über Unterrichts- und Lernprozesse, die zu gegenstandsbezogenen (lokalen) Theorien verfestigt werden können, andererseits didaktische Prinzipien und Elemente, die empiriebasiert entwickelt werden, um die Lernprozesse zu unterstützen (vgl. Bakker 2018b, S. 18; vgl. hierzu auch Aigner 2018; Komorek und Prediger 2013; Prediger et al. 2012; Prediger et al. 2015; Euler 2014; Bakker 2018b, 2018a; van den Akker 2010). In der Forschungsliteratur liegen verschiedene grafische Modelle vor, welche die iterative und entwickelnde Anlage des Forschungsformats unterschiedlich abbilden. Zentrale Struktur der Modelle bildet dabei meist das Zyklische. So zeigt bspw. das grafische Modell zur Fachdidaktischen Entwicklung im Dortmunder Modell, wie vier Prozesselemente auf einer Kreislinie angeordnet sind, die in fester Reihenfolge iterativ durchlaufen werden (s. Abb. 5, S. 102). Die Pfeile oben und unten deuten dabei die zeitliche Entwicklung und zunehmende Generierung von Ergebnis- und Forschungsprodukten an. Durch eine horizontale Linie sind Entwicklungs- und Forschungsebene klar voneinander getrennt.

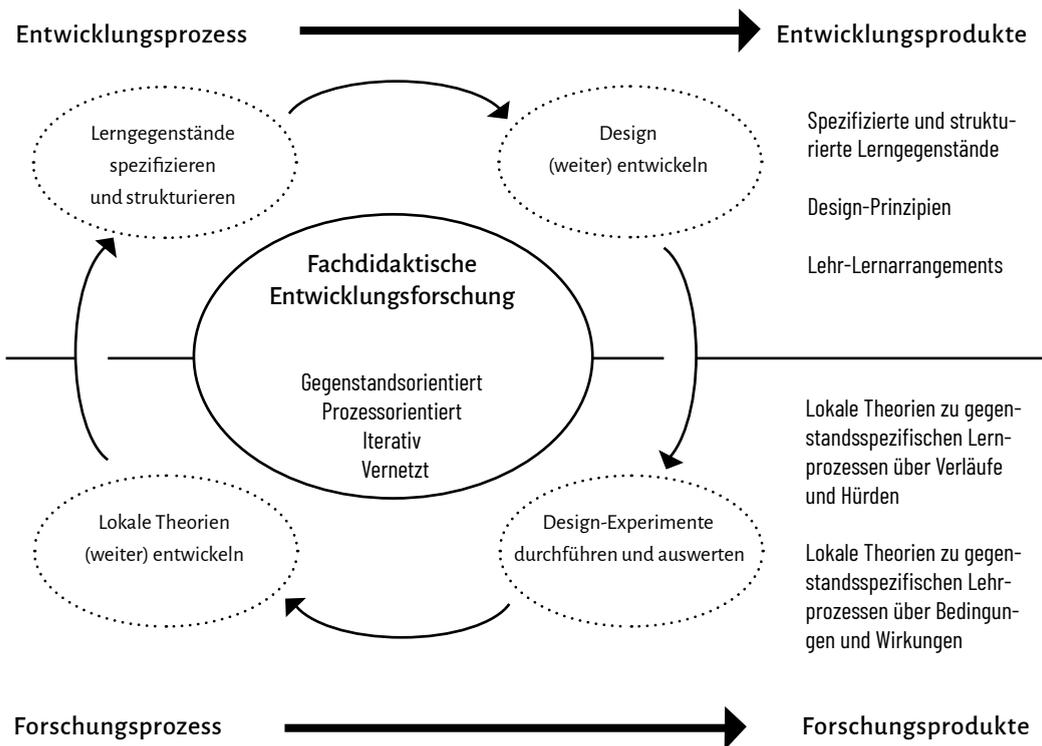


Abb. 5: Zyklus der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell (nach Prediger et al. 2012)

Das Modell von McKenny und Reeves (2012; s. Abb. 6, S. 103) nimmt ebenfalls das Zyklische als Grundstruktur auf. Es betont in seiner Darstellung aber den Aspekt der fortschreitenden Entwicklung insofern stärker als das vorangegangene Modell, als dass die Implementierung und Ausweitung der praxiserprobten Designs zunimmt. Auch die Verzahnung der Ebenen Theoriebildung und Interventionsentwicklung wird hier stärker hervorgehoben, was sich in den Doppelpfeilen niederschlägt, die in jedem Prozessschritt beide Ebenen aufeinander bezieht. Auch hier werden also die Ebenen getrennt voneinander visualisiert, aber über Pfeilstrukturen aufeinander bezogen.

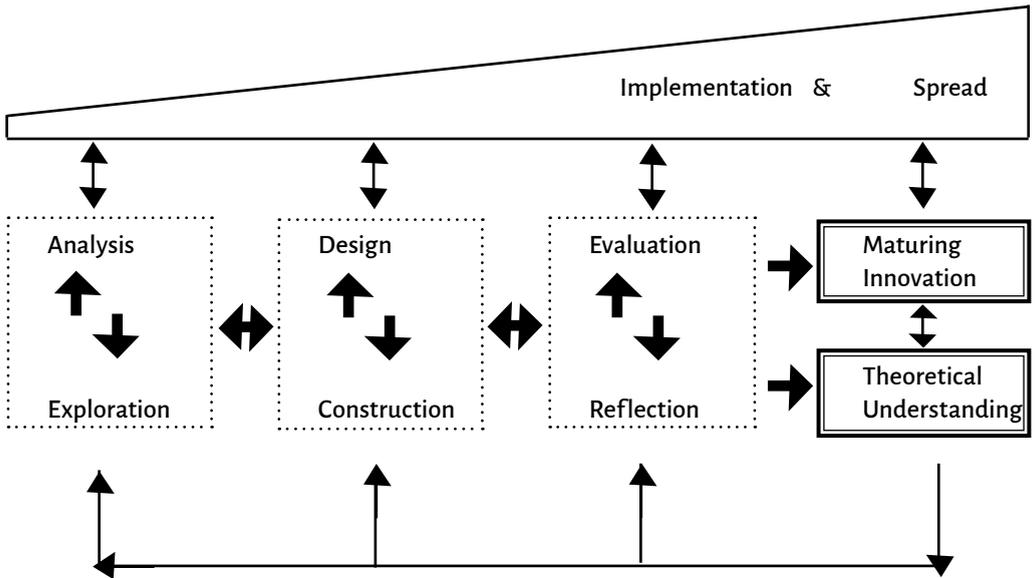


Abb. 6: Generic model for conducting educational design research (nach McKenney und Reeves 2012)

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde ein grafisches Modell zur dokumentarischen Entwicklungsforschung entwickelt, das sich in seiner Darstellung von der Abbildung des Zyklischen löst. Es legt dafür den Schwerpunkt darauf, die zeitliche Entwicklung und damit einhergehende Zuspitzung von Forschungsfrage und Lerngegenstand zu fokussieren (s. Abb. 7, S. 104). Stärker hervorgehoben werden damit die mitunter erheblichen Veränderungen von Zyklus zu Zyklus und die zunehmende Sättigung der Entwicklungs- und Forschungsergebnisse. Deutlich wird zudem, dass sich der Lerngegenstand erst durch Entwicklung und Beforschung allmählich herausbildet. Im Modell ist darüber hinaus ein verändertes Verhältnis von Entwicklung und Forschung zu erkennen. Was in den o. g. Grafiken durch zwei klar getrennte Ebenen voneinander unterschieden wird, zeigt sich hier als zwei durchlässige Bereiche, die sich immer stärker annähern und auf der Ergebnisebene auch ineinander übergehen können. Das Modell verweist darüber hinaus auf das konkrete methodische Vorgehen (Schritte 1–6) und die verschiedenen Ergebnisebenen, die in den sich anschließenden Kapiteln erläutert werden (vgl. Kap. 5.3.2; Kap. 6).

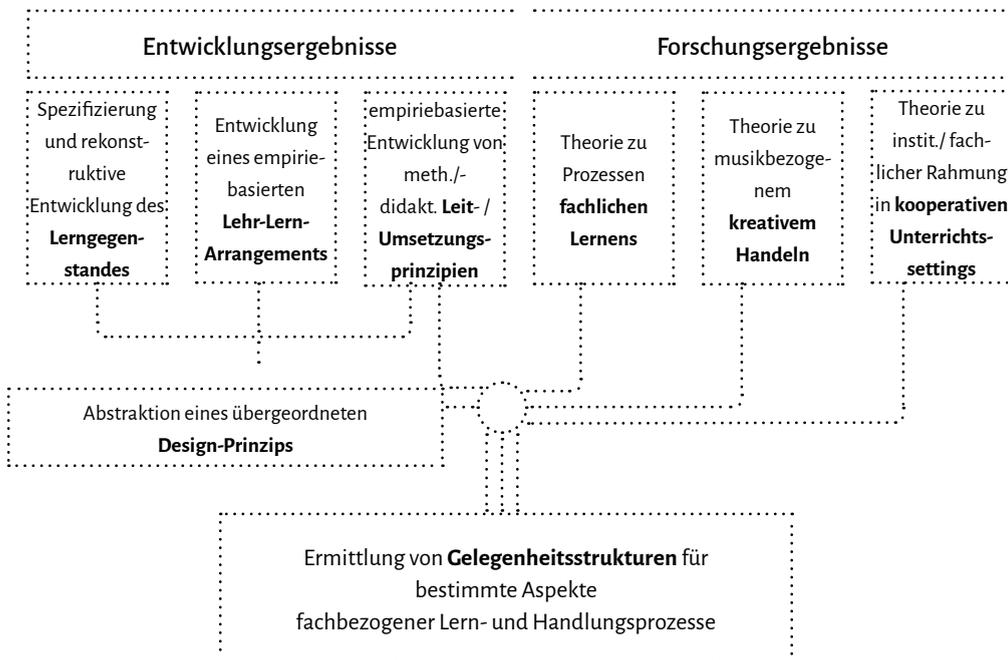
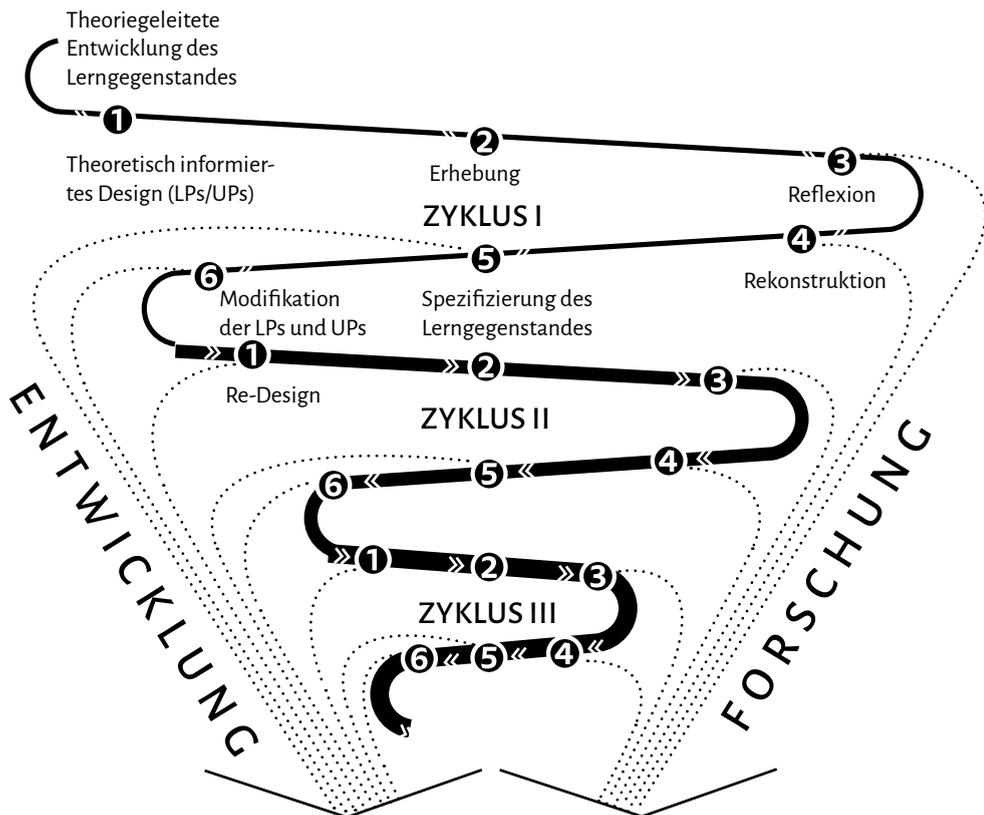


Abb. 7: Trichtermodell zur Grundstruktur dokumentarischer Entwicklungsforschung (Eigene Darstellung)

5.3.2 Konstitutive Merkmale einer dokumentarischen Entwicklungsforschung

In den o. g. Studien, die im Kontext des Freiburger Forschungsprojektes KoMuF entstanden, wurde ein Vorgehen entwickelt, das den rekonstruktionslogischen Ansatz mit einem entwickelnden Forschungsformat verknüpft. Im Zuge der Entwicklung verschärfte sich die grundsätzliche und vielfach diskutierte Fragestellung danach, nach welcher Empirie die Auswertung und Weiterentwicklung in entwickelnden Forschungsformaten stattfinden können, also inwiefern sich die Forschungsmethoden für das Forschungsformat auch anschlussfähig und v. a. stimmig zeigen. Als innovativer Umgang mit der Integration von Rekonstruktionslogik in ein entwickelndes Forschungsformat entstand das Modell der dokumentarischen Entwicklungsforschung in den Fachdidaktiken (vgl. Buchborn 2022). Dessen Innovation beruht – wenngleich in den einzelnen Forschungsprojekten in leichten Modifikationen – summa summarum darauf, dass Unterricht nicht dahingehend weiterentwickelt wird, damit er leiste, was er sich zum Ziel nimmt, sondern damit er sich zunächst zum Ziel nehme, was er zu leisten vermag (vgl. Nentwig-Gesemann 2010a; Treß et al. 2022). Nicht ein festgesetzter Lerngegenstand leitete die Designentwicklung über die Zyklen hinweg, sondern ein Lerngegenstand, der sich durch die Zyklen maßgeblich veränderte, und zwar dahingehend, dass er sich als gelingende Praxis des gemeinsamen Komponierens zeigte (vgl. Kap. 4.2.2). Die damit dieser Studie zugrunde liegende spezifische Adaption entwickelnder Forschungsformate wird nun konkret anhand der zentralen Charakteristika der Design-Based Research dargelegt: Sie können bestimmt werden als theoriegenerierend, interventionistisch, prospektiv und reflexiv, gegenstandsspezifisch, iterativ und zyklisch sowie ökologisch valide (vgl. Bakker 2018b; Prediger et al. 2012; Prediger et al. 2015).

Wie schon mehrfach erwähnt, zielt das Format auf die Entwicklung von Theorien über Lernprozesse und deren Entstehungskontexte ab: „the goal of design research is to generate theories about the process of learning and the means of supporting that learning“ (Prediger et al. 2015, S. 879). Mit der dokumentarischen Unterrichtsforschung als empirischem Zugang werden aber nicht nur diese, sondern darüber hinaus auch Rekonstruktionen unterrichtlicher Handlungs- und Interaktionsprozesse sowie der Verhältnisse zwischen institutioneller bzw. fachlicher Rahmung und musikbezogener Erfahrung und handlungsleitender Orientierung der Lernenden möglich (vgl. Buchborn 2022; vgl. Kap. 6). Zwar handelt es sich bei den handlungsleitenden Wissensbeständen einerseits um langjährig gewachsene, schwer zugängliche Strukturen, die nicht von einem Unterrichtsdesign maßgeblich irritiert werden können. Andererseits werden diese aber in ihrer Ausprägung als Handlungsorientierungen rekonstruiert, die in den eigensinnigen Aneignungsprozessen fachlicher Gegenstände in der Handlungspraxis zum Vorschein kommen (vgl. Nohl 2020b; vgl. Kap. 5.2.1; s. Abb. 4, S. 97). Ihrem Wesen nach sind sie dynamischer als die Orientierungen auf der Ebene des Habitus und können u. U. in spontane Konjunktionen in Begegnung mit dem Fachgegenstand führen. Aus diesem Grund können Designveränderungen auch Handlungsorientierungen auf der Ebene der Handlungspraxis beeinflussen. Die Designveränderungen beziehen sich dabei auf die Strukturen, die für Aneignungsprozesse relevante Kontexte darstellen und zielen darauf ab, sich den Lerngelegenheiten der Akteur:innen, also deren Handlungspraxis im Umgang mit dem fachlichen Unterrichtsgegenstand, anzunähern und damit passgenauere bzw. vielfältigere Lerngele-

genheiten zu eröffnen. Hierin, in der didaktischen Weiterentwicklung, liegt der interventionistische Charakter des Forschungsvorgehens.

„[Therefore] the connection between theory and experiment is twofold“ (Prediger et al. 2015, S. 879), sie zeigt sich nämlich sowohl prospektiv als auch reflexiv, ausgerichtet auf das, was sein könnte und orientiert an dem, was rekonstruiert werden konnte. Durch die iterativen Zyklen werden Einblicke in Handlungs- und Interaktionsprozesse, akteur:innenseitige Wissensbestände, Lerngegenstände und relevante Strukturen konkretisiert und spezifiziert. Die Entwicklung von Unterricht und die Bestimmung von Lerngegenständen erfolgt in Beobachtung dessen, was die gelingende Hand-

Eine gelingende Praxis

wird als eine Praxis verstanden, die in Begegnung mit einem fachlichen Gegenstand Anschlüsse an konjunktives Wissen zulässt sowie die Veränderung von Wissensbeständen ermöglicht

lungspraxis ist und welchen Einfluss das didaktische Design auf diese nimmt. Dabei werden zu Anfang gesetzte, normative Bildungs- und Lernziele im Forschungsverlauf durch solche ersetzt, die auf eine gelingende Praxis der Akteur:innen in Begegnung mit einem fachlichen Gegenstand verweisen. Als gelingende Praxis werden somit u. a. Prozesse verstanden, die auf die Ermöglichung kreativer musikbezogener Handlungsprozesse oder die Eröffnung von Lernprozessen verweisen. Letztere zeichnen sich dadurch aus, dass konjunktives Wissen

in Begegnung mit dem Fachgegenstand aktualisiert und modifiziert wird und u. U. in einen neue auf Dauer gestellte musikbezogene Praxis mündet. Dies ist ganz am Ende des Forschungsprozesses bspw. durch die Rekonstruktion von Lernprozessen möglich. In den Auswertungsschritten davor entwickelt und orientiert sich die Bestimmung einer gelingenden Praxis an den Prozessmerkmalen, die auf eine konjunktive Praxis hinweisen: hohe interaktive Dynamik, Fluidität, intensive Aushandlungen, mimetische Angleichungen, hohe Konzentration, Indexikalität sowie weitere fachspezifische Ausprägungen, die sich im Forschungsprozess ausbildeten (vgl. Kap. 6; Kap. 9).

Grundlage für die systematische, empiriebasierte Entwicklung des Unterrichts-

Gestaltungsprinzipien

werden unterschieden in grundlegende **Leitprinzipien**, konkrete, unterrichtspraktische **Umsetzungsprinzipien** und in übergeordnete **Design-Prinzipien**. Letztere wirken auf alle Ebenen gleichermaßen und kristallisieren sich retrospektiv aus dem Entwicklungsprozess heraus

designs bildet das Modell der Design Principles (im Folgenden: Gestaltungsprinzipien) von Euler (2014, 2017). Gestaltungsprinzipien sind sowohl für Praxisgestaltung als auch wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung leitend und bilden damit Scharniere zwischen beiden Ebenen. Einerseits sind sie im Sinne von Forschungsergebnissen als wissenschaftliche, empiriebasierte Aussagen hinsichtlich eines Lerngegenstandes zu verstehen. Damit bieten sie wichtige Orientierungen, um eine Lernumgebung didaktisch zu gestalten. Andererseits treffen sie nicht nur Aussagen über eine Lernumgebung, sie bilden auch die „Struktur, in die Erkenntnisse aus Projekten im Rahmen eines DBR überführt werden können“ (Euler 2014, S. 110).

Gestaltungsprinzipien sind vielgestaltig, sie bieten Orientierung und lassen gleichzeitig Raum zur Veränderung, so bilden sie „feste Grundsätze mit Anspruch auf übersituative Geltung und interpretationsfähige Kategorien, die den jeweiligen Gegebenheiten Spielraum lassen“ (Heursen nach Euler 2014, S. 99). Dabei können sie sich auch auf unterschiedliche theoretische und didaktische Ebenen unterrichtlichen Handelns und Gestaltens beziehen. In dieser Arbeit werden drei Formen von Gestaltungsprinzipien unterschieden:

- (1) Leitprinzipien, welche sich auf die „zugrunde gelegten didaktischen Leitideen“ (Euler 2014, S. 109) beziehen,
- (2) Umsetzungsprinzipien, welche „konkrete Ausprägungen [...] einzelner Lehr-Lernaktivitäten oder auch deren Sequenzierung in einer Prozessstruktur“ (ebd.) erfassen,
- (3) übergeordnete Design-Prinzipien, die als verbindende Prinzipien in alle Leit- und Umsetzungsprinzipien hineinwirken.

Obwohl sie unterschiedliche Ebenen ansteuern, eint alle Design-Prinzipien, dass sie für die Entwicklung und Gestaltung von Unterricht als Hinweise verstanden werden, wie eine Lernumgebung gestaltet sein sollte, um Lernprozesse zu ermöglichen. Während sich das übergeordnete Design-Prinzip dabei erst nach und nach im Prozess herauskristallisiert, bilden Leit- und Umsetzungsprinzipien den Ausgangspunkt des Ursprungsdesign und werden dann nach und nach modifiziert (s. Abb. 8, S. 111). Mit der Gelegenheitsstruktur wurde in dieser Studie schließlich ein weiterer, zentraler Begriff eingeführt (vgl. Kap. 4.2.2). Er unterstreicht die besondere Verschränkung von entwickelnder und rekonstruktiver Forschung. Gelegenheitsstrukturen werden am Ende des Forschungsprozesses im Hinblick auf einzelne Aspekte gelingender Praxis ermittelt, auf jeweils „eine Handlung, ein Engagement oder etwas anderes Bestimmtes“ (Hahn 2005, S. 92). So kann in einer abschließenden Rückschau herausgearbeitet werden, welche didaktischen Rahmenbedingungen und Strukturen einen relevanten Kontext für drei rekonstruktiv herausgearbeitete Aspekte gelingender Praxis darstellen (vgl. Kap. 9.3). Die einzelnen modifizierten und abstrahierten Gestaltungsprinzipien werden dahingehend untersucht, inwiefern sie einen relevanten – gelingensbedingenden – Kontext für die o. g. einzelnen Aspekte darstellen. Gelegenheitsstrukturen beziehen sich demnach nicht auf alle Gestaltungsprinzipien gleichermaßen und beruhen auf gesättigten rekonstruktiven Forschungsergebnissen. Somit können Gelegenheitsstrukturen sowohl als Gestaltungsprinzipien als auch als Forschungsergebnisse der Rekonstruktion der Handlungspraxis gelesen werden. In der Verschränkung der Ebenen im methodischen Schritt der Ermittlung der Gelegenheitsstrukturen wird schließlich deutlich, wie eng didaktische Reflexion, rekonstruktive Analyse und Unterrichtsentwicklung im Forschungsprozess miteinander verzahnt werden (s. Abb. 8, S. 111; vgl. Kap. 9).

Aus Mangel an empirischen Erkenntnissen zu kompositorischen Lernprozessen wurden zu Beginn die Leit- und Umsetzungsprinzipien überwiegend aus musikpädagogischer, musikdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Theorie abgeleitet (vgl. Kap. 6.1.2). Damit stellt das erste Unterrichtsdesign zwar ein fachdidaktisch und empirisch informiertes didaktisches Modell dar, es setzt aber nicht an der konkreten, gegenstandsspezifischen Handlungspraxis der Akteur:innen an.

Gerade die Gegenstandsspezifität wird im entwickelnden Forschungsformat als „eine nicht zu verleugnende Gegebenheit, auf die es flexibel zu reagieren gilt“ (Prediger et al. 2013, S. 15) angesehen, was bedeutet, dass die konkrete Bestimmung von emergierenden Lerngegenständen nur für das gegenstandsabhängige Feld überhaupt möglich und aussagekräftig ist. Dafür verzichtet die dokumentarische wie auch die fachdidaktische Entwicklungsforschung auf die Erhebung eines Allgemeingültigkeitspostulats.

Gelegenheitsstrukturen
können als ein Bündel bestimmter didaktischer Rahmenbedingungen und Strukturen verstanden werden, welche für die Ermöglichung bestimmter Handlungsaspekte gelingender Praxis einen relevanten Kontext darstellen

Gleichzeitig kann die hohe ökologische Validität der zugehörigen Forschungsergebnisse hervorgehoben werden. Sie wird durch die große Übereinstimmung der Datenerhebungssituation und Ausrichtung der Entwicklung mit der schulischen Praxis eine Übertragbarkeit der Forschungsergebnisse – im Rahmen einer immer kontingenten unterrichtlichen Praxis – gewährleistet.

Zuletzt seien nochmals die Anknüpfungspunkte hervorgehoben, an denen entwickelnde und rekonstruktive Verfahren eine gemeinsame Basis ausbilden. Zum einen richtet sich die dokumentarische Entwicklungsforschung in ihrer Zugehörigkeit zur ‚Forschungsfamilie‘ auf die Beforschung der Prozesse (vgl. Prediger et al. 2013), wodurch sie sich höchst anschlussfähig an die dokumentarische Unterrichtsforschung zeigt. Denn Letztere grenzt sich insbesondere von der pädagogisch-psychologischen Lehr-Lernforschung dahingehend ab, dass sie keine Lernstände, Kompetenzen oder Lernhürden hinsichtlich des gesetzten Lerngegenstandes diagnostiziert, sondern sich an der eigensinnigen Logik der Aneignungsprozesse der Schüler:innen orientiert. Dass sie diese nicht antizipierend vorwegnimmt, sondern zu rekonstruieren sucht und dabei die konkreten unterrichtlichen Prozesse in der Praxis in den Blick nimmt, ist ein weiteres gemeinsames Merkmal, das sie mit der entwickelnden Forschung gemein hat. Diesbezüglich sei nochmals betont, dass entwickelnde Forschung grundsätzlich komplexe Forschungsfelder greifbar machen kann, indem Untersuchungsaspekte reduziert und ‚entwickelt‘ werden (vgl. Anderson und Shattuck 2012; Weidner 2019). Dies ist insbesondere für das Komponieren in der Schule von besonderer Bedeutung, als einem Praxis- und Forschungsfeld, das sich Lehrenden und Forschenden in all seiner besonderen Komplexität durchaus widerständig entgegenstellt (vgl. Kap. 1).

Letztendlich begegnet die dokumentarische Entwicklungsforschung in ihrer entwickelnd-rekonstruktiven Haltung einem zentralen Problem fachdidaktischer und unterrichtstheoretischer Forschung, nämlich dem

Problem der Verknüpfung einer praxeologischen Schülerforschung mit Fragen und Perspektiven der Didaktik [...]: Was bedeutet die Analyse der Bedingungen und Strukturiertheit der Praxis von Schülerinnen und Schülern für die Inhalte des Unterrichts? Wie setzen sich Schüler und Schülerinnen im Rahmen ihrer Praktiken zu den Gegenständen des Unterrichts ins Verhältnis [...]? (Breidenstein 2018, 198f.)

Die Antworten auf diese Fragen sollen in der empirischen Untersuchung dieser Arbeit zentrale Problemstellen der Kompositionspädagogik klären. Sie könnten aber auch grundsätzlich für eine hier angesprochene praxeologische Didaktik und deren Weiterentwicklung von Ertrag sein.

6 Methodisches Vorgehen

Im Rahmen dieser Arbeit sollen einerseits Handlungspraxen und Lernprozesse beim gemeinsamen Komponieren rekonstruiert, andererseits deren didaktische Gestaltung empiriebasiert entwickelt werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass diese Aspekte in einem – wenn auch ungerichteten und situativen – Wirkungszusammenhang stehen (vgl. Bonnet 2011). Ein solches Forschungsvorgehen, das „sowohl die Fachlichkeit als auch die Prozesshaftigkeit des Lernens berücksichtig[t]“ (Herzmann 2018, S. 185), gilt als ebenso erkenntnisversprechend wie anspruchsvoll und schwer zu realisieren. Herzmann konstatiert diesbezüglich ein auffallendes Desiderat, das sie vornehmlich auf die verwobene und interdisziplinär herausfordernde Forschungsarbeit zurückführt. Konkret hebt sie hervor, „dass das Zusammenspiel aus lerntheoretischer Verge-wisserung, Analyse der zu lernenden Sache und unterrichtlicher Interaktionsanalyse die konventionellen Zugänge und Arbeitsteilungen fachdidaktischer Untersuchungen einerseits und qualitativer Unterrichtsforschung andererseits überschreitet“ (Herzmann 2018, S. 174).

In diesem Kapitel soll dargelegt werden, wie das o. g., schwer zu realisierende Zusammenspiel ausgehend von den Grundüberlegungen zu Methodologie und Forschungsformat methodisch konkret umgesetzt wurde. Dafür wird zunächst die Datenerhebung in den Blick genommen, indem Feld und Feldzugang sowie die geplante didaktische Intervention vorgestellt werden, welche das Forschungssetting rahmt. Im Anschluss werden die einzelnen Schritte des Auswertungsprozesses offengelegt. Dieser erstreckt sich über drei Strukturebenen, die sich im Forschungsprozess wechselseitig beeinflussen und einem je eigenen methodischen Vorgehen folgen:

- (1) Auf erster Ebene werden Sichtstrukturen ermittelt, systematisiert und fachdidaktisch reflektiert.
- (2) Auf zweiter Ebene werden Tiefenstrukturen durch Rekonstruktion offengelegt.
- (3) Auf dritter Ebene werden Zusammenhangsstrukturen erkannt und didaktisch gestaltet.

Die im grafischen Modell (s. Abb. 7, S. 104) ersichtlichen methodischen Schritte (1–6) werden nun forschungspraktisch konkretisiert.

6.1 Sample und Erhebungskontext

Mit dem Ziel der Studie, die Schüler:innen-Praxen des gemeinsamen Komponierens zu rekonstruieren, wurde die Entscheidung getroffen, solche Lerngruppen auszuwählen, die weitestgehend noch keinerlei Erfahrung mit Kompositionsprozessen im Musikunterricht gemacht hatten. Damit war intendiert, dass bezüglich des konkreten Unterrichtsgegenstandes nur wenige kompositionsdidaktisch-normative Setzungen das Schüler:innenhandeln beeinflussten, sondern die Chance darauf bestand, die Aneignung und Ko-Konstruktion musikbezogenen Wissens und Könnens hinsichtlich des Unterrichtsgegenstandes *in statu nascendi* beobachten zu können.

Ausgewählt wurden Schüler:innen der Klassenstufe 7 bzw. 8 an unterschiedlichen Gymnasien in Baden-Württemberg (s. Abb. 8, 9, 10, S. 111f.). Die praxeologische Unterrichts- resp. Kindheits- und Jugendforschung kann die einsetzende Frühadolescenz zwischen Ende der 6. und Anfang der 8. Klasse als besonders virulente Phase bestimmen, in der sich Schüler:innen in ihren Bezugssystemen neu ausrichten (vgl. Kramer et al. 2013). Die Schulpädagogik allgemein blickt mit besonderem Interesse „auf das siebte und achte Schuljahr, auf eine Zeit, in der der Umgang mit dem Unterricht und seinen Anforderungen eine spezifische Ausprägung erfährt“ (Breidenstein 2006, S. 11). Aber auch die wissenssoziologische Schulforschung kann diesen Zeitraum als besonderen Spannungspunkt in der Schullaufbahn herausarbeiten, an dem es nicht nur zur deutlichen Erhöhung institutionell verankerter, schulischer Erwartungen, sondern eben auch zu einer Neujustierung der Referenzsysteme kommt:

Die Siebtklässler geraten damit in die zugespitzte Spannung zwischen der Einforderung eines erhöhten schulischen Lernengagements einerseits und der intensiveren Einbindung in Freundschafts-, Peer- und jugendkulturelle Zusammenhänge mit ihren Erlebnis- und Intensitätsversprechen andererseits (Kramer et al. 2013, 276f.).

Im Hinblick darauf, dass gerade das Aufeinandertreffen verschiedener Referenzsysteme in kompositorischen Gruppenprozessen für das kreative Handeln einen zentralen Aspekt darstellt, kann also davon ausgegangen werden, dass die Beobachtung von selbstläufigen Gruppenprozessen in dieser Entwicklungsphase vermutlich auch jene altersspezifischen Spannungsverhältnisse in der musikbezogenen Beschäftigung zum Vorschein bringt.

6.1.1 Auswahl der Lerngruppen und Feldzugang

Die Entwicklung des Unterrichtsdesigns verfolgt das Ziel, die Unterrichtsintervention schrittweise in die Schulpraxis zu tragen und im Laufe der Zyklen zunehmend zusammen mit Lehrenden weiterzuentwickeln. Dieses Vorgehen ermöglicht eine erste „Einbindung von Lehrkräften in wissenschaftsorientierte Kommunikationszusammenhänge“ (Prediger et al. 2013, S. 18), wie sie für fachdidaktische Forschungs- und Entwicklungsprogramme als langfristiges Ziel angelegt ist. Insbesondere ist der Ertrag für das Design darin zu sehen, die fachdidaktische und empirische, also Praxis- und Wissenschaftsperspektive immer weiter zu verschränken – sowohl in der Entwicklung als auch während der Durchführung. Gleichzeitig begünstigt der allmähliche Rückzug der Forschenden aus dem beforschten Unterrichtsgeschehen den

„Wechsel der AnalyseEinstellung“ (Asbrand und Martens 2018, S. 24), der die Einklammerung bildungstheoretischer und fachdidaktischer Normen zum Ziel hat. Durch diese wird die rekonstruktive Bearbeitung des Feldes unterstützt (vgl. Asbrand und Martens 2018; Bohnsack 2014b).¹¹

Aus diesen Gründen wurde für den ersten Forschungszyklus ein Laborsetting gewählt (vgl. Komorek und Duit 2004). Die Unterrichtseinheit wurde von mir geplant und von einem Musikdidaktiker aus dem Forschungsteam durchgeführt. Die Auswahl und Anfrage der Schulen erfolgte nach den Kriterien der Zugänglichkeit und Durchführbarkeit, da alle weiteren Vergleichsfaktoren vom Forschungsdesign selbst bestimmt werden konnten. Ein baden-württembergisches Gymnasium im städtischen Raum ermöglichte für den ersten Zyklus einen niedrighschwelligigen und zeitnahen Zugang zum Feld, das aus 10 Schüler:innen aus zwei unterschiedlichen Schulklassen bestand. Die Schüler:innen kannten sich untereinander teilweise sehr gut, teilweise flüchtig, was im empirischen Material als besonderer Einflussfaktor im Prozess rekonstruiert werden konnte (vgl. Kap. 7; Kap. 8). Die Einheit wurde parallel zum gleichzeitig stattfindenden Schulunterricht durch das Forschendenteam durchgeführt, die Schüler:innen teilten sich selbst spontan in getrennt geschlechtliche Gruppen ein.



Gruppe **Becher**
Fünf Mädchen
Anna, Bea, Clara,
Diana, Eva



Gruppe **Bett**
Fünf Jungen
Arne, Basti, Carl,
Dennis, Emil



Zyklus I

Laborsetting mit Schüler:innen
aus zwei unterschiedlichen
7. Klassen parallel zum
regulären Schulunterricht

Abb. 8: Die Fälle des Zyklus I (Eigene Darstellung)

¹¹ Die Einklammerung des Geltungscharakters erfolgt über das methodische Vorgehen der dokumentarischen Unterrichtsforschung und muss nicht grundsätzlich durch den Rückzug der Forschenden aus dem Feld vonstatten gehen (vgl. Buchborn 2022).

Im zweiten Zyklus wurde eine 7. Klasse eines ländlich verorteten baden-württembergischen Gymnasiums gewählt, in dem die Einheit in den verstärkten Musikunterricht (zwei Musikstunden, eine Ensemblestunde und flankierender Instrumentalunterricht) integriert werden konnte. In dieser Konstellation folgte ebenso wie in Zyklus I die Planung und Entwicklung durch die Forscherin sowie die Durchführung der Einheit aus dem Forschungsteam heraus. In diesem Zyklus wurden die 15 Schüler:innen im Prozess aber gleichermaßen auch von ihren zwei Musiklehrenden, einem hauptamtlichen Musiklehrer und einer begleitenden Instrumentallehrerin, unterstützt. Auch die Planung im Vorfeld wurde mit den Lehrenden besprochen, diskutiert und punktuell modifiziert. Die Gruppen wurden hier wie auch im dritten Zyklus von mir im Vorfeld nach dem Zufallsprinzip gebildet.

Zyklus II

Schüler:innen einer 7. Klasse während des regulären Musikunterrichts begleitet von zwei Musik- und Instrumentallehrkräften



Gruppe **Fenster**
Fünf Mädchen
Lilli, Katrin, Julia, Ina,
Hanna



Gruppe **Hose**
Fünf Jungen
Carsten, Georg,
Felix, Edgar, Danny



Gruppe **Waschmaschine**
Zwei Mädchen, zwei Jungen
Conny, Bert, Deborah,
Achim

Abb. 9: Die Fälle des Zyklus II (Eigene Darstellung)

Für den dritten Zyklus verlagerte sich der Schwerpunkt dahingehend, dass die Einheit abgeleitet von den rekonstruierten Forschungsergebnissen zusammen mit einer Musiklehrkraft geplant und modifiziert werden sollte, wobei die Unterrichtsdurchführung durch sie in ihrem regulären Musikunterricht stattfinden konnte. So fand sich eine Musiklehrerin eines baden-württembergischen Gymnasiums im städtischen Einzugsgebiet, die sich intensiv in die empirische Entwicklung einarbeitete und zusammen mit der Forscherin das Unterrichtsdesign weiterentwickelte. Die Unterrichtsdurchführung in der gerade begonnenen 8. Musikprofilklasse mit 12 Schüler:innen war auch im Prozess durch die intensive wechselseitige Planung und Rückmeldung geprägt, teilweise sogar während einzelner Unterrichtsphasen (vgl. Kap. 9).



Gruppe **Mütze**

Drei Mädchen, drei Jungen
Uwe, Zoe, Yolanda, Xenia,
Wolf, Veit



Gruppe **Telefon**

Zwei Mädchen, drei Jungen
Oskar, Tilli, Robert, Stella,
Paul



Zyklus III

Schüler:innen einer 8. Klasse mit Musik-Profil innerhalb des regulären Musikunterrichts in der Kooperation mit der Musiklehrkraft

Abb. 10: Die Fälle des Zyklus III (Eigene Darstellung)

6.1.2 Die didaktische Anlage des Unterrichtsdesigns

Das Unterrichtsdesign ist in der entwickelnd-rekonstruktiven Studie von zweierlei Bedeutung. Zum einen bildet es die konstitutive Rahmung, auf die sich die Akteur:innen in der Bearbeitung der Aufgabe beziehen und der sie handlungspraktisch begegnen. Die Schüler:innen entfalten also gegenstandsspezifisch und speziell im Hinblick auf die didaktische Anlage ihre Handlungsorientierungen. Zum anderen bildet das Unterrichtsdesign den Ausgangspunkt für die Entwicklung der Leit- und Umsetzungsprinzipien, an denen sich das Lehrendenhandeln orientiert. Diese werden im Rahmen der Studie zyklisch erprobt und ausgehend von der beobachteten Praxis modifiziert (s. Abb. 7, S. 104). Die didaktische Anlage des Unterrichtsdesigns gilt dem-

nach als maßgebende Rahmung der Daten-Erhebung, weshalb sie an dieser Stelle ausführlich dargelegt wird. Die dokumentarische Interpretation des Unterrichtsdesigns als konstitutive Rahmung erfolgt in Kapitel 7.1, während in Kapitel 9.1 die iterative Weiterentwicklung des Unterrichtsdesigns entlang der Leit- und Umsetzungsprinzipien ausführlich nachgezeichnet wird.

Aus den theoretischen, empirischen und didaktischen Befunden der Kapitel 1 und 2, sowie den methodologischen Setzungen der Kapitel 4 und 5 wurden für das Unterrichtsdesign fünf Leitprinzipien abgeleitet (s. Tabelle 1, S. 114), die als musik- bzw. kompositionspädagogische sowie lerntheoretische Hinweise zur Gestaltung kreativer, musikalisch-ästhetischer Handlungs- und Lernprozesse gefasst werden können (vgl. Bakker 2018a; Treß et al. 2022). Diese sind in ihren Grundzügen zudem so ausgerichtet, dass sie der Forderung Rabensteins nachkommen, den Blick der Unterrichtsforschung (und -entwicklung) nicht durch eine fachdidaktisch-normative Anbindung so zu verstellen, dass den vielfältigen „Zugangsmöglichkeiten bzw. Erschließungswegen, Verläufen und Schwierigkeiten fachlicher Lernaktivitäten aufseiten der Schülerinnen und Schüler“ (Rabenstein 2018, S. 330) kein Raum gegeben werden kann. Die Leit- und Umsetzungsprinzipien (LPs und UPs) des Ausgangsdesigns lauten wie folgt:

Leit- und Umsetzungsprinzipien für Zyklus I

LP 1

Von der Anleitung zur Offenheit: Konkrete Vorgaben und Regeln ermöglichen selbstständige und kreative Prozesse (vgl. Niermann 2016; Schneider 2008; Brassel 2008; Buchborn 2011a; Stöger 2007).

- UP 1 Die Gesamtanlage des Unterrichtsdesigns ermöglicht durch die Instruktionsphase zu Beginn Orientierung hinsichtlich der Anforderungen und Rahmenbedingungen und öffnet dann in die selbstständigen Prozesse.
- UP 2 Die Aufgabenstellung beinhaltet konkrete Kriterien zur Orientierung, die zugleich offengehalten sind, um im Prozess selbst verhandelt zu werden. Das kompositorische Vorgehen der Gruppen wird nicht durch die Aufgabenstellung strukturiert oder geleitet, sondern bleibt unbestimmt.

LP 2

Die selbstbestimmte Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand soll im Kompositionsprozess zur Bewältigung von Performanz-Situationen mit fachlichen und überfachlichen Anforderungen führen (vgl. Kater-Wettstädt 2015; Martens und Asbrand 2009). Dabei werden vielfältige Lernerfahrungen und damit der Erwerb umfassender, individueller Fertigkeiten und Fähigkeiten ermöglicht (vgl. Zill 2015, 2016; Stöger 2018).

- UP 3 Offene Kriterien der Aufgabenstellung initiieren die Aushandlung der ästhetischen Qualität der Komposition.
- s. UP 2 Die Aufgabenstellung beinhaltet konkrete Kriterien zur Orientierung, die ...

LP 3	<p>Vielfältige Interaktions- und Kommunikationsanlässe sollen musikalisch-ästhetische Bildungs- und Lernprozesse anstoßen (vgl. Nimczik 1997; Rolle 1999, 2014; Rolle und Wallbaum 2011; Zill 2016; Krnefeld und Mause 2018).</p>
UP 4	<p>Mit der Plenumsphase zu Beginn, den eigenständigen Gruppenarbeitsphasen, den Planungs-, Evaluierungs- und Entwicklungsphasen in den Gruppen sowie den Peer-Feedback-Phasen werden unterschiedliche Kommunikationsanlässe gestaltet. Dabei werden sowohl eigensinnige interaktionale Aushandlungen ermöglicht als auch gegenstandsbezogene ästhetische interaktionale Aushandlungen inszeniert (wie in den Planungsphasen und im Peerfeedback).</p>
UP 5	<p>Das niedrigschwellige Instrumentarium soll nonverbale, selbstläufige musikalische Spielphasen ermöglichen.</p>
UP 6	<p>Die Anleitung zu gemeinsamen Spielprozessen in der Instrukionsphase soll zur non-verbalen musikalischen und körperlichen Interaktion befähigen.</p>
LP 4	<p>Die ästhetische Qualität (Attraktivität bzw. Gelungenheit) eines herzustellenden Produktes aus Perspektive der Schüler:innen verdient von Beginn des Prozesses an besondere Bedeutung (vgl. Wallbaum 2000).</p>
UP 7	<p>Als Relevanzsysteme für die ästhetische Qualität werden die Gruppen selbst gesetzt. Sie verhandeln über die ästhetische Gelungenheit interaktional im Rahmen der eigenständigen Gruppenarbeiten als auch reflexiv in Phasen der auditiven Evaluation. Im Peer-Feedback fungiert die Peergroup als ästhetische Praxisgemeinschaft, welche über die ästhetische Qualität Rückmeldung gibt.</p>
s. UP 3	<p>Offene Kriterien der Aufgabenstellung initiieren die Aushandlung der ästhetischen Qualität der Komposition.</p>
LP 5	<p>Neben dem praktischen Handeln kommt dem Hören als Ausgangspunkt ästhetischer Wahrnehmungs- und Evaluierungsprozesse besondere Bedeutung zu (vgl. Rolle 1999; Zill 2016; Faulkner 2003; Figueroa 2016; Lessing 2018).</p>
UP 8	<p>Auditive Evaluierungsphasen sowie das Peer-Feedback ermöglichen das Zurücktreten vom eigenen Spiel und die Fokussierung und Evaluierung des klanglichen Ereignisses (vgl. Lessing 2018).</p>

Tabelle 1: Leit- und Umsetzungsprinzipien für Zyklus I (Eigene Darstellung)

Die Leit- und Umsetzungsprinzipien wurden für den Zyklus I in ein Unterrichtsdesign überführt, das über drei Doppelstunden angelegt und darauf ausgerichtet ist, dass die Schüler:innen eigenständig und kooperativ eine Komposition erarbeiten, die aus einem Klopfmotiv mithilfe des Instrumentariums ‚Stühle‘ entwickelt werden soll (LP 2). Die Ermöglichung der eigenständigen Aufgabenbewältigung (LP 2) wird auf Ebene der Sozialform durch Bearbeitungsschleifen in Form von Gruppenarbeiten und Präsentationsphasen mit Peer-Feedback, sowie methodisch durch den prozessbegleitenden Arbeitsplan sowie die auditive Evaluation angestrebt (LP 1; LP 3). Die für jede Doppelstunde vorgesehene Präsentationsphase zielt darauf ab, eine Rückmeldung der Peergroup zum eigenen Stück zu erhalten und gleichzeitig fremde Kompositionen zu hören und zu beurteilen (LP 3; LP 4; LP 5). So sollen die Kriterien der Aufgabenstellung in der Aushandlung mit der eigenen und der fremden Komposition bewusster und ausgeschärft werden. Mit dem Arbeitsplan in Form von großen blanco Flipchartpapieren sind die Schüler:innen dazu angehalten, ihren Arbeitsprozess selbst zu strukturieren, ihr Vorgehen zu planen und ggf. Teile ihrer Komposition festzuhalten (LP 2; LP 3). Mit der auditiven Evaluierung soll ihnen – neben den Präsentationsphasen, in der sie fremde Kompositionen hören – zusätzlich ein Instrument an die Hand gegeben werden, von ihrem eigenen Spiel zurückzutreten und die musikalische Gestalt ihrer Komposition nur auditiv zu erfassen (LP 5). Das konkrete Unterrichtsdesign orientiert sich an den von Buchborn entwickelten Unterrichtsmaterialien zur Aufgabe ‚Eine kleine Klopfmusik‘ (vgl. Buchborn 2011; s. Tabelle 2, S. 117).

Aus der Planung wird insbesondere das **Prinzip der Anleitung zur Offenheit** deutlich, das von einer klar strukturierten, methodisch aufbauenden, lehrendenzentrierten Instruktionsphase in die selbsttätige Gruppenarbeit hinüberführt. Die Instruktionsphase erhält dadurch auch besonderes Gewicht, weil sie die Schüler:innen in die selbsttätige, gemeinschaftliche Arbeit entlässt (vgl. Stöger 2007; s. Tabelle 3, S. 118).

Als Hinführung zu der im Zentrum stehenden eigenständigen Entwicklung der Komposition eröffnet die lehrendengesteuerte Instruktionsphase die Unterrichtseinheit (LP 1; s. Tabelle 3, S. 118). Schrittweise werden die Schüler:innen dabei an das Instrument Stuhl und die musikalisch-entwickelnde Arbeit herangeführt: Zunächst erfolgt die angeleitete Erprobung von Spielweisen, Spielflächen sowie ersten Gestaltveränderungen, woraus sich in einem nächsten Schritt ein Motiv entwickeln soll. Dieses wird musikalisch variiert und dann in kurze, angeleitete Formgestaltungen überführt, die vom Lehrenden dirigiert werden. Sie berühren einerseits auskomponierte Crescendi und Decrescendi, andererseits das Strukturprinzip Solo – Hintergrund. Dabei wird auch der Aspekt des Ausdrucks integriert, indem Gefühlslagen und Ausdrucksintentionen spontan und intuitiv auf das musikalische Spiel übertragen werden sollen. Am Ende der Instruktionsphase wird der Arbeitsauftrag anhand des Aufgabenblattes erläutert. Dieses wird mit in die Gruppenarbeiten genommen und begleitet die Gruppe bis zum Abschluss der Kompositionsprozesse (LP 1; LP 2).

Anlage der Unterrichtseinheit Zyklus I

DS 1	<hr/> Plenum <ul style="list-style-type: none"> • Projektvorstellung Lehrendengesteuerte Instruktionsphase (s. Tabelle 3) <ul style="list-style-type: none"> • Von der Klangerprobung, über Motivgestaltung zu kurzen angeleiteten Musikstücken • Kompositionsaufgabe Selbstverantwortliche Gruppenarbeit <p>Plenum: Präsentation der ersten Ergebnisse</p> <ul style="list-style-type: none"> • Peer-Feedback <ul style="list-style-type: none"> • Aufnahme der Kompositionen für die auditive Evaluierung am nächsten Tag Ergebnissicherung in den Gruppen <ul style="list-style-type: none"> • Formulierung der nächsten Schritte
DS 2	<hr/> Plenum <ul style="list-style-type: none"> • Besprechung des Stundenverlaufs Selbstverantwortliche Gruppenarbeit <ul style="list-style-type: none"> • Auditive Evaluation • Weiterarbeit an der Komposition anknüpfend an die tags zuvor formulierten und notierten Veränderungsmöglichkeiten Plenum <ul style="list-style-type: none"> • Präsentation • Peer-Feedback Selbstverantwortliche Gruppenarbeit <ul style="list-style-type: none"> • Weiterarbeit aufgrund des Peer-Feedbacks • Ergebnissicherung in den Gruppen • Formulierung der nächsten Schritte
DS 3	<hr/> Plenum <ul style="list-style-type: none"> • Besprechung des Stundenverlaufs Selbstverantwortliche Gruppenarbeit <ul style="list-style-type: none"> • Fertigstellung der Komposition Plenum <ul style="list-style-type: none"> • Präsentation • Peer-Feedback • Prozess-Reflexion im Gruppengespräch

Tabelle 2: Anlage der Unterrichtseinheit für Zyklus I

Instruktionsphase Zyklus I

Phase	Lehrenden-Impuls
Einleitung	Die SchülerInnen nehmen zu Beginn der Stunde in einem Kreis auf Sitzkissen Platz. Vor jeder/jedem liegt oder steht ein Stuhl). Ich möchte heute mit euch gemeinsam musizieren. Insgesamt dauert der Prozess die ganze Stunde. Es ist wichtig, dass ihr in dieser Zeit sehr konzentriert seid und gut zuhört. Zum Musik-Machen verwenden wir unsere Stühle als Instrumente.
Klangerprobung	<ol style="list-style-type: none"> 1. Probiert einmal aus, was für Klänge ihr eurem Stuhl entlocken könnt, wenn ihr mit den Händen darauf musiziert! 2. Beginnt jetzt mit dem Kratzen auf der Sitzfläche – Trommeln mit den Fingerkuppen – mit den Nägeln – Klopfen mit den Knöcheln – mit der flachen Hand 3. Wie klingen unterschiedliche Stellen des Stuhls: die Lehne, die Sitzfläche, die Beine? 4. Probiert unterschiedliche Arten zu spielen: leise – laut; schnell – langsam; regelmäßig – unregelmäßig.
Motivgestaltung	<ol style="list-style-type: none"> 1. Stellt euch vor, ihr steht vor einer Tür und klopft an. Stellt euch das Klopfen genau vor. Besteht es aus zwei, drei, vier oder mehreren Schlägen? Klopft ihr schnell oder langsam? Laut oder leise? Klopft ihr mit dem Knöchel, mit einem Finger, der Faust oder der Handfläche? Wenn ihr euch das Klopfen gut vorstellen könnt, probiert es auf dem Stuhl – jeder für sich. Jetzt übt euer Klopfen bis ihr euer Motiv gut spielen könnt. Es muss genau wiederholbar sein – also jedes Mal gleich klingen. Wir machen einen Durchgang im Kreis, bei dem jeder sein Klopfmotiv vorspielt. Ich beginne. 2. Ihr habt jetzt noch einmal die Möglichkeit, euer Motiv zu verändern, wenn ihr nicht zufrieden seid. Ist es gut wiedererkennbar? Deutlich von anderen Motiven zu unterscheiden? Ist es für die weitere Arbeit spannend? Jeder spielt sein Motiv noch einmal vor. Achtet jetzt auf gute Übergänge von einem zum anderen. Wenn ihr nicht spielt, hört den anderen gut zu und haltet die Spannung. Es soll ein erstes Musikstück entstehen. 3. Probiert jetzt neue Varianten aus: Spielt euer Motiv einmal laut – leise; langsam – schnell; mit unterschiedlichen Klopfklängen. Wir spielen jetzt einen Durchgang, bei dem ihr zwei Mal spielt. Ein Mal euer Motiv in der ursprünglichen Fassung und in einer zweiten Runde in der veränderten Version. Ich starte beide Runden.
Kurze, angeleitete Musikstücke	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ich werde jetzt ein Musikstück anleiten und jedem von euch einen Einsatz geben. Spielt euer Klopfmotiv immer wieder, ganz leise. Wenn alle spielen, wird das Stück langsam lauter bis wir sehr laut spielen. Dann winke ich das Stück plötzlich ab. Nach einer Pause geht das Stück laut weiter. Es wird langsam leiser und endet sehr leise. Ablauf: ppp / nur einzelne spielen / immer mehr kommen dazu / Steigerung zum ff / abruptes Abwinken / Pause / ff weiter / decrescendo / fade out 2. Wir spielen ein zweites Musikstück. Dazu spielen alle ihr Klopfmotiv sehr leise. Ich gebe dann immer einem von euch einen Einsatz, sein Motiv als Solo zu spielen. Das Solo soll deutlich zu hören sein. Gebt eurem Motiv dazu einen eigenen Charakter: fragend, zögerlich, energisch, wütend, ängstlich, erfreut, motiviert – es gibt unzählige Möglichkeiten. Das Stück endet wieder auf mein Zeichen.
Komposition	Ihr habt jetzt – jeweils in Gruppen zu fünf – 20 Minuten Zeit, ein Musikstück aus Klopfgeräuschen zu komponieren und einzustudieren. Hierzu gibt es einige Regeln (Arbeitsblatt):

Tabelle 3: Ablauf der Instruktionsphase für Zyklus I (vgl. Buchborn 2011b, S. 78)

Der konkrete Arbeitsauftrag (s. Abb. 11) spiegelt den Schwerpunkt der eigenständigen Erarbeitung (LP 2) wider, da er das Ziel der gestalterischen Arbeit fasst, ohne konkrete Arbeitsschritte oder Gestaltungsentwürfe vorzugeben. Stattdessen sollen offene gehaltene Kriterien sowie grundsätzliche Tipps eine erste Orientierung in der gemeinsamen Erarbeitung bieten (LP 1).

Eine kleine Klopfmusik



Aufgabe

Entwickelt ausgehend von einem **zentralen Klopfmotiv** ein **spannendes Musikstück**, das die folgenden Regeln berücksichtigt.

Unser Stück...

...dauert in etwa drei Minuten.

...verwendet das Klopfmotiv abwechslungsreich, spannend und kreativ.

...verwendet nachvollziehbare Verlaufsmuster, z. B.

 eine Steigerung zu einem Höhepunkt

 deutliche, spannende Pausen

 kontrastreiche Wechsel

...ist musikalisch klar gestaltet, z. B.

 Lautstärke (laut, leise/leiser werden, plötzliche Wechsel...)

 Klangfarben (Wie und wo spiele ich auf dem Stuhl?)

Ausdruck (zögerlich, wütend, entschlossen, ängstlich...)

Zwei Tipps für die Komposition

Einfach ist besser als kompliziert!

Erfindet Dinge, die einfach spielbar sind!

Abb. 11: Arbeitsblatt Kompositionsaufgabe ‚Eine kleine Klopfmusik‘ (Buchborn 2011b)

Abschließend muss abermals gemäß einem praxeologischen Verständnis von Unterricht als situativ hervorgebrachter pädagogischer Ordnung darauf hingewiesen werden, dass Aufgabenstellung und Instruktionsphase die anschließende eigensinnige Auseinandersetzung der Schüler:innen mit dem Unterrichtsgegenstand nicht vorzeichnen können, weshalb sie genau deshalb als „offene Aufgabe“ angelegt sind. Sie bilden strukturierende Ausgangspunkte, an denen das implizite musikbezogene

Wissen der Schüler:innen in gemeinsamer Interaktion u. U. aktualisiert und transformiert werden kann. Ob und wie dies geschieht, kann nicht durch Aufgabenstellung und Instruktionsphase determiniert werden, sondern obliegt der „komplexen interaktionsbedingten Konstruktion [...] [der] Lernaufgaben im Prozess“ (Kranefeld 2015, S. 43), wie von Kranefeld insbesondere für Aufgabenstellungen zur Anregung von Kompositionsprozessen bereits herausgearbeitet werden konnte.

6.1.3 Die Erhebung mittels videografischer Verfahren

Dass für die Erhebung der Daten ein videografischer Zugang gewählt wurde, gründet sich sowohl auf das Forschungsinteresse nach den interaktionalen Zusammenhängen in kompositorischen Gruppenprozessen, als auch auf die Berücksichtigung der Spezifität musikalischer Lernprozesse. Letztere führte in der empirischen musikpädagogischen Forschung der letzten Jahre zu einem deutlich ansteigenden Einsatz videografischer Zugänge (vgl. Gebauer 2011, 2012; Kranefeld 2008a; Kranefeld und Heberle 2020; Heberle 2019; Hellberg 2019a; Duve 2020). Zurückzuführen ist dies auf das besondere Potenzial von Videografien, Außersprachliches abzubilden und damit einen Zugang zu denjenigen Aspekten zu eröffnen, die für musikbezogene Handlungs- und Lernprozesse gerade wegen ihrer spezifischen Mehrdimensionalität von entscheidender Bedeutung sind: Leiblichkeit, Räumlichkeit und Klanglichkeit (vgl. Gebauer 2011; Hellberg 2018, 2019a). Will man kompositorische Gruppenprozesse beforschen, erfordert dies demnach ein Augenmerk für das Zusammenspiel körperlicher, musikalischer und verbaler Interaktionen sowie ein sensibles Instrument für die interaktionalen Zwischenräume, die sich situativ, manchmal nur tentativ auf Ebene der Modalität, des Sozialen oder des Prozessverlaufs eröffnen: zwischen Gesagtem und Gespieltem, dem Einzelnen und der Gruppe oder auch zwischen Idee, Erprobung und kompositorischer Entscheidung. Gerade die Frage nach den Tiefenstrukturen, welche für das Verständnis der Prozesse maßgeblich sind, legt nahe, sich den Prozessen mikroanalytisch zu nähern und vor allem die Interaktionen in ihrer situativen Entstehung genauer zu betrachten. Interaktionale Prozesse in gemeinsamen Kompositionsprozessen zu analysieren und zu systematisieren, stellt die musikpädagogische Forschung aber vor eine herausfordernde und methodisch anspruchsvolle Aufgabe, wenngleich die Erfassung videografischer Daten verspricht, musikbezogenen Lernprozessen bzw. Prozessen kreativen Handelns in ihrer Komplexität und Spezifität empirisch angemessen zu begegnen. Insofern erfordert ein musikbezogener Forschungsgegenstand auch eine musikbezogen-adaptierte Forschungsmethode, wie es u. a. auch von Bugiel gefordert wird:

Für die methodologische Reflexion qualitativer Sozialforschung ist der Befund, dass Musikstücke oder auch musikalische Praktiken nicht zum Gegenstand gemacht werden, nicht unbedingt problematisch, für die qualitative Empirie in der Musikpädagogik allerdings schon. Wenn der kleinste Nenner musikpädagogischer Forschung trotz unterschiedlichster Theorieanknüpfungen in der Untersuchung musikbezogener Lehr- und/oder Lernprozesse besteht oder bestehen soll, dann wäre den Eigenarten dieses spezifischen Lehrens und Lernens Rechnung zu tragen. Die Erhebung allein diskursiver oder wortsprachlicher Daten wirft dabei zumindest die Frage nach der Angemessenheit des methodischen Bezugs musikpädagogischer Forschung auf einen Gegenstand

auf, der [...] zwar sprachlich artikuliert werden kann, aber nicht in Form von Sätzen gewusst wird. (Bugiel 2021a, S. 149)

Bugiel verweist hier gegen Ende einerseits auf die grundsätzliche Nichtsprachlichkeit des Musikalischen, andererseits aber auch auf das in der musikbezogenen Interaktion maßgebliche implizite Wissen. Gerade hinsichtlich dieses Aspektes hat sich in der qualitativen Unterrichtsforschung bereits in den letzten Jahren ein videografischer Zugang u. a. deswegen fest etabliert, weil er ermöglicht, das implizite und handlungspraktische Wissen der Akteur:innen sowie die Veränderungen, die sich in Lernprozessen auf dieser Ebene ereignen können, mikroanalytisch zu rekonstruieren. Dabei erweisen sich gerade für die qualitative Unterrichtsforschung die vielfältigen Auswertungsmöglichkeiten videografischer Daten als erkenntnisreich, in denen Sequenzen beliebig oft, in unterschiedlichen Geschwindigkeiten, in verschiedenen Ausschnitten sowie im Vergleich zueinander wiederholt und dabei jeweils andere Ebenen und Einflussfaktoren der Interaktionen berücksichtigt werden können. Ein videografischer Zugang macht das hochgradig komplexe Unterrichtsgeschehen demnach dadurch empirisch fassbar, indem er das komplexe Zeitverhältnis von synchronen und simultanen Interaktionsrichtungen sowie die verschiedenen Interaktionsebenen im multimodalen Geschehen durch exakte und dabei vielfältig modifizierbare Wiederholbarkeit entzerrt (vgl. Asbrand und Martens 2018; Dinkelaker und Herrle 2009). Hinsichtlich der Bedeutung der sozialen Interaktionen für die Hervorbringung sozialen Sinns ermöglicht ein videografisches Verfahren insbesondere, Teilnahme nicht nur als Anwesenheit, sondern als „körperlich situierte[s] wechselseitige[s] Bezugnehmen aufeinander“ (Dinkelaker 2020, S. 33) zu rekonstruieren.

Es gilt abschließend zu betonen, dass auch die in dieser Studie erhobenen Video- und Audioaufnahmen das komplexe Unterrichtsgeschehen reduzieren und damit immer auch eine Betrachtungsperspektive vorgeben, je nachdem wie, wann, wo und welche Aufnahmegeräte platziert werden, die zudem die originären, ganzheitlichen Sinnesindrücke nur teilweise und v. a. nur verfremdet wiedergeben können (vgl. Wagener 2020; Fritzsche und Wagner-Willi 2015; Benjamin und Wagner-Willi 2017). Dabei wird v. a. „die Dreidimensionalität des Raums auf eine Zweidimensionalität reduziert“ (Wagener 2020, S. 53). Um der Selektivität und Verfremdung des Mediums ein Stück weit zu begegnen, wurden die Prozesse ebenfalls teilnehmend beobachtet. In Berücksichtigung der dargelegten Mediengebundenheit erschien die videografische Erhebung durch Standkameras als die geeignetste, um einerseits einen möglichst umfassenden Eindruck des Unterrichtsgeschehens und gleichzeitig einen mikroanalytischen Blick auf die Interaktionen zu erhalten (vgl. Asbrand und Martens, 2018).

6.2 Auswertung

Ogleich sich mit der Vielzahl bereits etablierter Auswertungsmethoden sowohl im Feld entwickelnder Forschungsverfahren als auch mit der dokumentarischen Unterrichtsforschung eine durchaus belastbare methodische Arbeitsgrundlage fand, erforderte der Forschungsgegenstand die Entwicklung spezifischer, gegenstandsbezogener Auswertungsmethoden. Die Fokussierung musikalischer Praxen und die zentrale Stellung emergenter Musik verlangte, musikalische und körperliche Phänomene auch

in den einzelnen Auswertungsschritten explizit zu berücksichtigen. So wurde ein erweitertes Transkriptionsverfahren entwickelt, das die Interpretation diskursiver wie performativer Interaktionsbewegungen in den darauf aufbauenden Analyseschritten erlaubte (vgl. Kap. 6.2.2.1).

Dadurch, dass die rekonstruktive Logik der praxeologischen Wissenssoziologie in das fachdidaktische Entwicklungsformat integriert wurde, war es darüber hinaus erforderlich, auch die einzelnen Auswertungsmethoden im Sinne einer dokumentarischen Entwicklungsforschung zu modifizieren. So erfolgte einerseits die Spezifizierung des Lerngegenstandes sowie des daraus resultierenden, zu ermöglichenden Schüler:innenhandelns zwar theoretisch informiert, aber zunehmend von der beobachteten gelungenen Praxis abgeleitet. Und auch die kausalen Bezüge der Conjecture Map (vgl. Sandoval 2004, 2014) wurden umgedeutet in mögliche Zusammenhangsstrukturen, die vornehmlich retrospektiv interpretiert und mit Blick auf die Kontingenzen unterrichtlicher Prozesse antizipiert wurden (vgl. Kap. 6.2.3.2).

Diese methodischen Forschungsschritte und ihre Modifikationen werden in den folgenden Kapiteln erläutert und durch knappe empirische Beispiele veranschaulicht.

6.2.1 Sichtstrukturen ermitteln

In einem ersten Schritt des Forschungsprozesses gilt es, die Daten so aufzubereiten, dass einerseits ein grundlegender Überblick über das Datenmaterial entsteht, um sich im Laufe des Prozesses gezielt in der Fülle der Daten zurechtzufinden. Andererseits dient der Überblick dazu, eine systematische Auswahl von Sequenzen für die Transkription und Analyse vornehmen zu können. Unter der Sichtstrukturebene wird dabei die Ebene der Interpretation verstanden, die sich bei den ersten Sichtungen des Materials entweder in teilnehmender Beobachtung oder bei der Sichtung des Videomaterials eröffnet, ohne dass tiefer führende Interpretationsschritte erfolgt sind (vgl. bspw. Heberle 2019).¹²

Im Rahmen dieser Studie wechselten sich diesbezüglich zwei Vorgehen ab, das der Codierung mittels des Softwareprogramms MaxQDa und das der Verschriftlichung von Handlungs- und Interaktionsverläufen. Während Ersteres eine aspekthafte Systematisierung ermöglicht, welche nah am Videomaterial und mit der Möglichkeit des direkten Vergleichs erfolgt, zielt das Zweite auf die fallinterne Sequenzialität ab und strukturiert die Prozesse nach ihren thematischen Phasen und interaktionalen Auffälligkeiten.

Die Arbeit mit dem Videodatencodierungsprogramm MaxQDa ermöglichte es, einzelne Sequenzen direkt in den Videos mit Codes zu versehen. Diese Codes entwickelten sich einerseits entlang fachdidaktisch relevanter Beobachtungen bspw. hinsichtlich des Umgangs mit dem zur Verfügung gestellten Material. Darüber hinaus wurden auch Sequenzen markiert, in denen sich besondere Momente des Gelingens oder Scheiterns vermuten ließen (s. Abb. 12, S. 123). Diese Systematisierungsschritte gründeten sich einerseits auf fachdidaktische Normen. Andererseits wurde auch nach den

¹² Mit der Ebene der Sichtstruktur des Unterrichts bezeichnen Asbrand und Martens die „Ebene dessen, was sich an Äußerungen (z. B. verbal kommunizierte Arbeitsaufträge) oder Handlungen (z. B. das Austeilen von Arbeitsmaterialien an die Schülerinnen und Schüler) immanent zeigt“ (Asbrand und Martens 2018, S. 22).

zentralen Sichtungskategorien in der Forschungslogik der dokumentarischen Unterrichtsforschung codiert, unter denen Repräsentativität und Fokussierung verstanden werden und die in der Folge darauf abzielen, normative Gehalte einzuklammern (vgl. Bohnsack et al. 2013; Wagener 2020). Neben der o. g. thematisch-inhaltlichen Relevanz meint dies u. a. die Fokussierung im Sinne hoher interaktiver Dichte, ein hohes Maß an körperlicher Aktivität oder die besondere Präsenz von Dingen (vgl. Asbrand und Martens 2018, S. 177). So weist vor allem eine hohe körperliche oder musikalische Intensität in der Interaktion darauf hin, „dass hier die Relevanzen der Akteurinnen und Akteure zum Ausdruck kommen“ (ebd.) und u. U. ein sog. Fokussierungsakt vorliegt, der für die Identifikation und Rekonstruktion von kollektiven Erfahrungsgelalten zentral ist. Erste Hinweise, welchen dann mit den Auswertungsschritten der Dokumentarischen Methode nachgegangen wird, bilden nach Nentwig-Gesemann „hohe Konzentration und Engagement der Gruppe, große interaktive Dichte [...], eine komplexe abgestimmte Integration von Rollen bzw. Handlungen, über die nicht mehr metakommunikativ verhandelt werden muss, sowie eine gewisse ‚dramatische‘ Übersteigerung, Verzerrung oder Überpointierung der Darstellung“ (Nentwig-Gesemann 2002, S. 54). Darüber hinaus erscheinen auch gerade Brüche in der Interaktion bzw. deren Intensität als besonders relevant, weil sich gerade in den Diskontinuitäten Wechsel der Referenzen im polykontextuellen Unterrichtsgeschehen abzeichnen können.



Abb. 12: Ausschnitt aus Screenshot direkte Codierungen in Videosequenzen in MaxQDa

Der Zugang in die Kompositionsprozesse über den Schritt des Codierens ergab einen ersten, globalen Überblick über die zentralen Themen und Auffälligkeiten, wie sie sich vor allem im Hinblick auf die zunächst offene Forschungsfrage, wie kompositorische Gruppenprozesse verlaufen, als zielführend erwies. Gleichzeitig konnten Sequenzen mit den gleichen Codierungen aus unterschiedlichen Fällen schon früh einer kom-

parativen Betrachtung unterzogen werden und den Forschungsfokus so weiter ausschärfen.

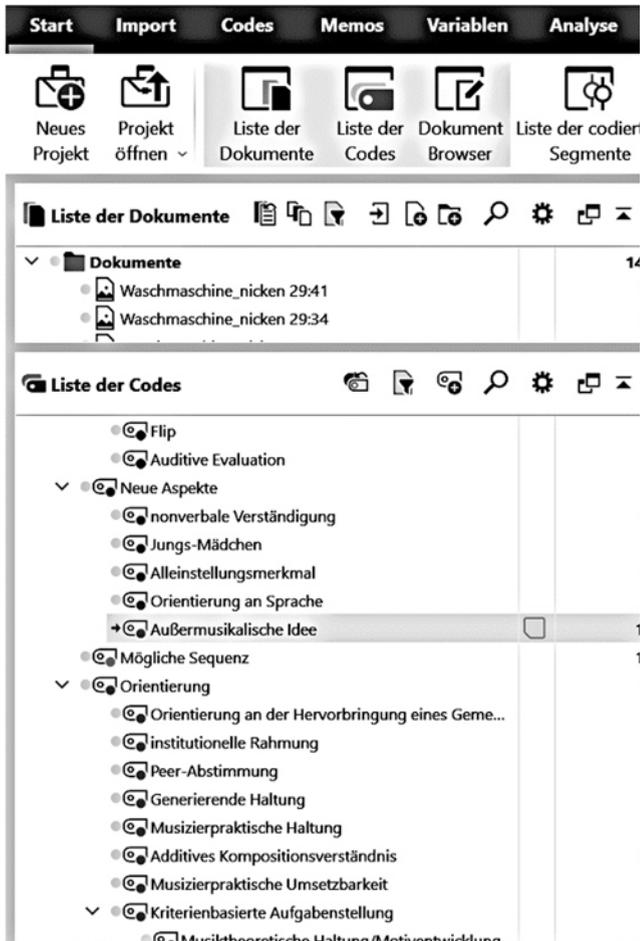


Abb. 13: Ausschnitt aus Screenshot Entwicklung von Codierungen in MaxQDa (Stand: II. Zyklus; der Begriff der Orientierung wurde zu diesem Zeitpunkt unspezifisch als Sammelbegriff für mögliche Orientierungsgehalte verwendet)

Parallel zur Codierung wurden Handlungs- und Interaktionsverläufe von den Gruppenarbeitsphasen angelegt, welche die Prozesse entlang ihres thematischen Gangs nachzeichneten (s. Tabelle 4, S. 125). Sie ließen auch erste Anmerkungen bezüglich der o. g. Kategorien der Repräsentativität und Fokussierung zu. Des Weiteren erfolgte eine Gliederung der gesichteten Interaktionen, indem Haupt-, Unter- und Parallelssequenzen identifiziert und benannt wurden (vgl. Asbrand und Martens 2018; Wagener 2020). Auf dieser Grundlage und in Abgleich mit den Protokollen der teilnehmenden Beobachtungen erfolgte dann die Auswahl von Sequenzen, die transkribiert und dokumentarisch interpretiert werden sollten (vgl. Kap. 6.2.2).

Handlungs- und Interaktionsverlauf der GA II/III, Fall Bett (#32:38-36:06#)

	Time-code	Inhalt	Dichte/ Auffälligkeiten
US 4	32:28-33:20	Suche Einige wenige Vorschläge; Dennis wechselt das Thema und singt einen Song auf karikierte Art und Weise, die anderen hören und sehen zu, lachen; kurzes Gespräch darüber; Dennis führt wieder zur Aufgabe „Okay, los nochmal“	Hohe Dichte, aber überhaupt nicht aufgabenbezogen; Peer-Orientierung
US 5	33:21-36:06	Aufkommen der Pokémon-Idee Dennis übernimmt Probenorganisation, karikiert Lehrerverhalten; erneute Probe; Idee von Carl; gemeinsames Spiel, hohe Dichte; danach keine Validierung, aber gleiche Körperhaltung bzw. gleiche Haltung des Stuhls; verbale Ebene stürzt völlig ein; Reaktion auf Lehrerintervention Kamera? Validierung erfolgt in die Stille „Des war scheiße“ von Emil; Dann plötzlich hohe Dichte in der Diskussion; Aufkommen der Pokémon-Idee; viele Ideen aus der Peer-Rahmung, auch Erzählungen vom außerunterrichtlichen Rahmen; Dennis leitet gemeinsames Spiel an, zieht es auch durch, die anderen steigen überwiegend ein. Gemeinsames Singen des Pokémon-Songs, der Stuhl wird dabei als Taktgeber und spontane Begleitung eingesetzt	Musik.-korporierte EBENE! Hat schon etwas von Einschwingvorgang; hohe Dichte im Spiel; geringe Dichte auf verbaler Ebene Dichteverlauf sehr schwankend, immer wenn es um die Aufgabenstellung geht: absinken;

Tabelle 4: Übersicht Handlungs- und Interaktionsverlauf – Ausschnitt (Eigene Darstellung)

6.2.2 Tiefenstrukturen offenlegen: Rekonstruktion der Interaktionsorganisation

Mit dem Ziel, die Handlungspraxen und impliziten Wissensbestände der Schüler:innen sowie ihre Handlungsorientierungen in der unterrichtlichen Begegnung mit dem fachlichen Gegenstand zu rekonstruieren, erwies sich die dokumentarische Unterrichtsforschung als gewinnbringender methodologischer und methodischer Bezugspunkt. Hierdurch konnten „auch Prozesse der Aneignung [und Konstruktion] fachlichen Wissens und Könnens im Unterricht nachvollzogen werden“ (Asbrand und Martens 2018, S. 19). In ihrer Beforschung von Unterricht erweitern Asbrand und Martens die dokumentarische Videointerpretation (vgl. Bohnsack 2015; Wagner-Willi 2004; Bohnsack 2011; Nentwig-Gesemann und Nicolai 2015), indem sie deren methodisches Vorgehen auf die Rekonstruktion der im Unterricht hervorgebrachten Interaktionsorganisation mit Berücksichtigung korprierter, räumlicher und artefaktbezogener Interaktionen ausrichten (vgl. Asbrand und Martens 2018; Martens und Asbrand 2018). Die vorliegende Studie greift das so entwickelte Verfahren weitestgehend auf und nimmt dabei punktuelle, aber entscheidende fachspezifische Modifikationen vor (vgl. Theisohn et al. 2020; Buchborn et al. 2019).

6.2.2.1 Transkription musikbezogener Interaktion

Die für eine Analyse ausgewählten Sequenzen nach den o. g. Kriterien (vgl. Kap. 6.2.1) wurden zunächst transkribiert. Im Gegensatz zu den rein verbalen Transkriptionen von Gruppendiskussionen (vgl. Bohnsack et al. 2013) oder dem Transkriptionsverfahren der dokumentarischen Unterrichtsforschung, welche die formulierende Interpretation der verbalen Kommunikation als Verbaltranskript in einer Spalte, die formulierende Interpretation der nonverbalen Interaktion in einer parallelen Spalte festhält (vgl. Asbrand und Martens 2018), sollte dabei insbesondere auch die musikalische Ebene abgebildet werden (vgl. Moritz 2014; Hellberg 2018). In das – im Folgenden als Volltranskript bezeichnete – Transkript wurde neben der Transkription des Verbalen (nach den TiQ-Richtlinien, vgl. Bohnsack 2014; s. Anhang, S. 332) und der korporierten Interaktionsebene die musikalische als dritte Ebene eingepflegt. Im Forschungsverlauf entwickelte sich dabei eine Mischform aus moderner westlicher Notenschrift, rein rhythmischer Notation und grafischer Notation (vgl. Kap. 7). Letztere bildet in erster Linie Spielbewegungen beider Hände auf dem Artefakt Stuhl ab und verweist dabei auf den großen Überschneidungsbereich zwischen korporierter und musikalischer Ebene resp. Bewegung und Klang (vgl. Hellberg 2018; S. 217). Leitend für die Transkription – und dabei nicht immer einfach zu bewerkstelligen – waren die Bemühungen um eine möglichst interaktionsnahe Detailliertheit sowie gleichzeitig um intersubjektive Nachvollziehbarkeit auch für nicht musikkaffine Forscher:innen.

Einen weiteren, nicht unwesentlichen Unterschied bildete die Anordnung von Akteur:innen und Ebenen. Hier erschien es sinnfälliger, das Partiturprinzip anzuwenden, bei dem durch feste Positionen, Zuordnung verschiedener Ebenen zu je einem/r Spielenden und dem Zugleich von vertikaler und horizontaler Leserichtung Simultanes und Sequentielles schnell und genau überblickt werden kann. Dazu tragen auch ausgewählte Fotogramme bei, welche eine zusätzliche Orientierung im Interaktionsgeschehen bieten sollen (vgl. Kap. 6.2.2.2). Die Namen der Akteur:innen wurden in alphabetischer Reihenfolge mit geschlechtlicher Zuordnung anonymisiert.

6.2.2.2 Fotogrammanalyse

Fotogramme nehmen im Rahmen der vorliegenden Studie zwei Funktionen ein. Zum einen dienen sie der Nachvollziehbarkeit der unterrichtlichen Situation im Rahmen der Transkriptionen, wo sie überwiegend veranschaulichenden Charakter besitzen. In Zusammenhang mit der Rekonstruktion der Interaktionsorganisation ermöglichen sie eine Ausschärfung der zugehörigen Sequenzanalysen, insbesondere auch durch den kontrastiven Vergleich. Angelehnt an Martens et al. (2015) und Hackbarth (2018) werden Fotogramme dabei nicht unabhängig vom Interaktionsverlauf formulierend und reflektierend interpretiert, sondern als „zusätzliche Interpretationsgrundlage“ (Martens et al. 2015b, S. 187) in die reflektierende Interpretation der Interaktionsorganisation mit einbezogen. Als relevante Analysekatoren entwickelten sich im Laufe der Studie die szenische Choreografie v. a. im Hinblick auf die körperlich-räumlichen Positionierungen sowie die Bezugnahmen des Artefakts Stuhl.

Volltranskript: Der Fall *Bett* und die Untersequenz ‚Original‘ (#38:80-38:56#)

	1 38:30	2	3	4	5
Arne	Zunächst vom Kreis abgewandt nach außen zur rechten Fensterfront schauend, in Spielposition sitzend, gähnt, zieht den Stuhl ein Stück näher zu sich heran, schlägt leise auf die Rückenlehne und legt seine Hände darauf.				
			Summt		
Basti	In Spielposition sitzend, kratzt sich am Hals, zieht seinen Pullover zurecht, legt die Hände nach außen an die Stuhlkante				
Carl	Über die Spielfläche des Stuhles greifend und balancierend mit Blick zu Dennis				
Dennis	Okay also machen wir jetzt (.) machen wir jetzt Original noch (.) oder -				
	Schiebt schungvoll den Stuhl von sich weg in die Kreismitte, lässt dabei die Stuhlbeine los, schlägt einmal mit beiden Handflächen auf die Stuhlfläche; die Arme liegen auf den Knien auf, sein Blick ist zur Kreismitte gewandt, er hält die Hände fest				
Emil	Stützt sich nach hinten abgelegt auf den Ellenbogen auf, ein Bein aufgestellt, das andere nach außen abgelegt, blickt zu Dennis				
				Singt sehr leise  Ich bin schon groß und wie komm doch	

Abb. 14: Ausschnitt Volltranskript Fall *Bett*, Untersequenz ‚Original‘ (#38:30-38:56#)

Fotogrammanalyse: Der Fall *Bett* und die Untersequenz ‚Original‘ (#38:80#)

Das Fotogramm (#38:30#) zeigt repräsentative körperlich-räumliche Positionierungen der Gesamtgruppe. Die Aufstellung der Stühle vor den Gruppenmitgliedern mit der Sitzfläche auf dem Boden und ihre Ausrichtung zur Kreismitte ist einheitlich, die einen Kreis bildende Aufstellung wirkt geschlossen und zusammengehörig. Die Blickrichtungen von Carl, Dennis und Emil zeigen auf einen gemeinsamen Punkt,



während Basti und Arne sich voneinander abkehrend vom Kreis weg nach außen öffnen. Die körperlichen Positionierungen der Jungen differieren im Gesamtbild. Während Carl und Dennis eine auffallend ähnliche Haltung des Artefakts erkennen lassen, indem sie die Metallstreben des Stuhles umfassen und ihre Oberkörper dadurch aufrichten, befinden sich Arne, Basti und Emil in keinem direkten Bezug zum Artefakt. Auffallend sind Arm- und Handhaltungen, die keine spontane Spielbereitschaft erkennen lassen: Basti kratzt sich am Hals, Arne hat beide Hände in den Gesäßtaschen seiner Hose und Emil stützt sich auf die hinter ihm aufgestellten Hände, die Beine lang nach vorne ausgestreckt.

Abb. 15: Fotogrammanalyse Fall *Bett*, Untersequenz ‚Original‘ (#38:30#)

6.2.2.3 Die formulierende Interpretation des Interaktionsverlaufs

Als entscheidender Schritt in der Forschungslogik der Dokumentarischen Methode gilt die formulierende Interpretation, welche „das Gesagte bzw. das Handeln der Akteure in seiner thematischen Struktur“ (Hackbarth 2018, S. 74) aufnimmt, paraphrasiert und die hervorgebrachte, sequentielle Ordnung in Ober- und Unterthemen (OT und UT) bzw. -aktionen (OA und UA) nachzeichnet. Dass die Ebene des Inhalts derart expliziert wird, ermöglicht erst den darauffolgenden Schritt, diese Ebene bewusst zu verlassen und die Art und Weise der Hervorbringung der inhaltlichen Ebene zu fokussieren. Letztere erschließt die dokumentarische Sinnebene durch die reflektierende Interpretation, während die formulierende Interpretation die immanente Sinnebene herausarbeitet (vgl. Bohnsack 2014a; Przyborski 2004; Bohnsack et al. 2010). Diese wird bewusst aus der Perspektive der Akteur:innen formuliert, eigene Deutungsversuche und auch Sinnzuschreibungen dabei vermieden. Die Paraphrasierung des explizierten Wissens der Akteur:innen bewegt sich dabei zwischen zwei Anforderungsbereichen für die Forschenden, nämlich zwischen „Nachvollzug des Gesagten einerseits und Übersetzung in die Sprache der Wissenschaft andererseits“ (Asbrand und Martens 2018, S. 54). Vor allem in den im Rahmen der Studie ausgewerteten Gruppenarbeiten wurden vielfach indexikale Äußerungen oder Wortneuschöpfungen beobachtet, welche sich nur schwer in die Sprache der Forschenden übertragen ließen und dann als Zitate in die formulierende Interpretation aufgenommen wurden. Sie gilt es dann in der reflektierenden Interpretation zu interpretieren (vgl. Kap. 6.2.2.4).

Formulierende Interpretation: Der Fall *Bett* und die Untersequenz ‚Original‘ (#38:80 - 38:56#)

Themen	Aktionen
<p>OT: Nach Caillou weitermachen (#38:30 - 39:45#)</p> <p>UT: Pokémon original (#38:30-38:56#) Machen sie jetzt original? Sie müssen bei Caillou noch etwas „eindenken“. Sonst ist es scheiße.</p>	<p>OA: Nicht spielend im Kreis hinter den Stühlen sitzen</p> <hr/> <p>UA: Sich mit sich selbst beschäftigen Basti in Spielposition sitzend, kratzt sich am Hals, zieht seinen Pullover zurecht, legt die Hände nach außen an die Stuhlkante. Emil stützt sich nach hinten abgelegt auf den Ellenbogen auf, ein Bein aufgestellt, das andere nach außen abgelegt, blickt zu Dennis. Er singt sehr leise den Caillou-Song. Arne summt eine abwärts fallende Melodie.</p> <p>UA: Sich mit dem Stuhl beschäftigen Dennis schiebt schwungvoll den Stuhl von sich weg in die Kreismitte, lässt dabei die Stuhlbeine los, schlägt einmal mit beiden Handflächen auf die Stuhlfläche; die Arme liegen auf den Knien auf, sein Blick ist zur Kreismitte gewandt, er hält die Hände fest. Carl über die Spielfläche des Stuhls greifend und balancierend mit Blick zu Dennis. Arne zunächst vom Kreis abgewandt nach außen zur rechten Fensterfront schauend, in Spielposition sitzend, gähnt, zieht den Stuhl ein Stück näher zu sich heran, schlägt leise auf die Rückenlehne und legt seine Hände darauf.</p> <p>UA: Mit dem Stuhl balancieren Basti kippt seinen Stuhl nach links und balanciert mit ihm, führt den Stuhl allmählich wieder zur Mitte zurück. Arne schiebt die Hände auf der Spielfläche nach oben, blickt zu Carl, greift über die Spielfläche des Stuhls. Er zieht ihn langsam zu sich nach oben, sodass er in der Luft auf seinen Oberschenkeln balanciert. Carl balanciert den Stuhl in Spielposition sitzend auf den Füßen.</p> <p>UA: Den Stuhl zu sich heranziehen Dennis greift den Stuhl von innen an den Beinen und zieht ihn zu sich. Basti lässt den Stuhl wieder in die Ausgangsposition zurückfallen, zieht ihn zu sich heran. Der Stuhl liegt mit der Stuhlkante in beiden flachen Händen. Basti wippt den Stuhl so mehrfach nach oben und lässt ihn zurück in die Handflächen fallen.</p>

Tabelle 5: Formulierende Interpretation Fall *Bett*, Untersequenz ‚Original‘ (Eigene Darstellung)

6.2.2.4 Die reflektierende Interpretation der Interaktionsorganisation

Die Art und Weise, wie die Akteur:innen ihre Themen hervorbringen und verhandeln, gründet sich auf den zugrunde liegenden, impliziten Rahmen, „innerhalb dessen das Thema abgehandelt wird [...], d. h. mit Bezug auf welches Orientierungsmuster, welchen Orientierungsrahmen das Thema behandelt wird“ (Bohnsack 2014, S. 137). Gemäß dieser Struktur bilden sich Regelhaftigkeiten in interaktionalen Bezugnahmen, Abgrenzungen oder Differenzierungen, welche die positiven und negativen Gegenhorizonte des Orientierungsmusters resp. der Handlungsorientierungen (vgl. Kap. 5.1.2) markieren und so sequenzanalytisch herausgearbeitet werden können (vgl. Asbrand und Martens 2018, 55f.). Hierfür wurde für die Diskursanalyse ein differenziertes Begriffsinventar von Przyborski entwickelt (Przyborski 2004), das von der dokumentarischen Unterrichtsforschung adaptiert und um unterrichtsspezifische Aspekte wie körperliche Ausdrucksformen und Assoziationen mit Dingen bereichert wurde (vgl. Asbrand und Martens 2018, S. 335). Konkret geht es in der Rekonstruktion der Interaktionsorganisation darum, aufgeworfene Orientierungsgehalte (Propositionen) zu identifizieren und dann nachzuzeichnen, ob die Akteur:innen diese teilen und gemeinschaftlich elaborieren oder sich uneinig sind. Der Abschluss einer Interaktionseinheit (Konklusion) macht dabei deutlich, ob der Orientierungsgehalt gemeinschaftlich abgeschlossen oder uneinig und somit dann rituell beendet wird. Welche Gehalte aufgeworfen und nach welchen Mustern bestätigt oder abgelehnt werden, kann dann in der komparativen Analyse von fallinternen und fallübergreifenden Vergleichssequenzen herausgearbeitet werden. Das für einen solchen Vergleich vorauszusetzende *Tertium Comparationis*, das für „den Vergleich strukturierende gemeinsame Dritte“ (Bohnsack 2014b, S. 204), bildete in dieser Studie das vergleichbare Unterrichtssetting und speziell die in den selbstläufigen Gruppenarbeiten beobachteten Strategien der Schüler:innen, den fachlichen Anforderungen zu begegnen.

Das abgebildete Beispiel gibt einen Einblick in das sprachliche und methodische Vorgehen der reflektierenden Interpretation, bildet jedoch keine komplette Interaktionseinheit, sondern nur ihren Beginn ab.

Ausschnitt Reflektierende Interpretation: Der Fall *Bett* und die Untersequenz ‚Original‘ (#38:80 - 38:56#)

(#38:30-38:56#) verbale Proposition durch Dennis; inkorporierte Enaktierung und musikalisch-korporierte Ratifizierung durch Arne; musikalisch-korporierte Antithese durch Emil

Durch die lauter gesprochene Einleitung „Okay also“ bricht Dennis das Nebengespräch mit Emil ab und wendet sich der Gruppe als Ganzes zu. Die veränderte Sprechweise markiert einen Wechsel des Bezugsrahmens, der nun nicht mehr der der Peerebene ist, sondern schulisch orientiert in Zusammenhang mit der Orientierung an der Aufgabenerledigung steht. Dabei expliziert Dennis mit der Frage, wie nun der Pokémon-Song zu musizieren sei, die seit geraumer Zeit indirekt bearbeitete Problemstellung und stößt damit einen kompositorischen Entscheidungsprozess auf kommunikativer Ebene an, der von den anderen jedoch nicht aufgegriffen wird. Im Vorschieben des Stuhles sowie dem kurze Anschlagen der Spielfläche dokumentiert sich seine Spielbereitschaft, wodurch auch auf korporierter Ebene eine musizierpraktische Bearbeitung der Frage initiiert wird.

Dennis inszeniert sich damit als Probenleiter und reagiert möglicherweise indirekt auf den Einwurf von Emil zuvor, dass nur noch wenig Zeit bleibe, um die Aufgabe zu erledigen. Basti und Emil enactieren den Impuls von Dennis auch auf der korporierten Ebene nicht, sie nehmen keine veränderte bzw. spielbereite Stuhlhaltung ein. Nur Arne reagiert enactierend auf korporierter Ebene, indem er den Stuhl zu sich heranzieht und seine Hände spielbereit darauflegt. Allerdings steht sein Agieren auf musikalisch-korporierter Ebene in keinem inhaltlichen Zusammenhang zum Geschehen. Sein abwärtsführendes Summen, das mit der zweiten Umkehrung eines Molldreiklangs beginnt und dann stufenweise von der Quinte zum Grundton führt, kann als Ratifizierung eingeordnet werden, weil nicht bestimmt werden kann, ob das Hörsignal konvergent oder divergent einzuordnen ist. Es dokumentiert sich daran wohl, dass er um die im Raum stehende Proposition weiß, aber weder eine verbale Stellungnahme beziehen noch einen weiterführenden Vorschlag machen kann.

Emils musikalisch-korporierte Reaktion ist hingegen als Antithese zu interpretieren. Er singt den Caillousong, den die Gruppe als Bestandteil ihrer Komposition zuvor schon integriert hat, sehr leise in augmentierter Form vor sich hin. Er setzt der eingeforderten Entscheidung eine schon gefällte entgegen. Diese Ablehnung drückt sich homolog in seiner Sitzhaltung aus. Er ist am weitesten von der Gruppe entfernt nach außen hinten gelehnt, seine Hände tragen das Gewicht seines Oberkörpers und können nur mit einer grundsätzlichen, aufwändigen Neupositionierung in Spielposition gebracht werden. Darüber hinaus erscheint seine Körperhaltung informell und eher an der Interaktionsgestaltung auf Peerebene, nicht an der Erledigung der Aufgabe orientiert.

*Tabelle 6: Reflektierende Interpretation Fall **Bett**, Untersequenz ‚Original‘ – Ausschnitt (Eigene Darstellung)*

6.2.2.5 Typologische Verdichtung

Als methodenspezifischer, entscheidender Schritt der Dokumentarischen Methode, der gleichzeitig „als ein schwer bis gar nicht zu methodisierender Prozess“ (Schäffer 2020, S. 66) bezeichnet wird, gilt die Typenbildung (vgl. Bohnsack 2013; Bohnsack et al. 2018; Nohl 2013; Nentwig-Gesemann 2013). Durch das Ausloten des minimalen und maximalen Kontrastes der rekonstruierten Handlungsorientierungen können diese vom Einzelfall abstrahiert und in übergeordnete generative Muster überführt werden. Die im Rahmen dieser Studie vorgenommene sinngenetische Typenbildung verweist im Gegensatz zur soziogenetischen Typenbildung dabei nicht auf die Herkunft der unterschiedlichen Orientierungsmuster, sondern auf die in der Handlungspraxis hervortretenden Handlungsorientierungen. Letztere stehen in Beziehung zu den in die Interaktion eingebrachten Orientierungsrahmen der unterschiedlichen konjunktiven Erfahrungsräume und emergieren interaktional in Begegnung mit dem Fachgegenstand (vgl. Nohl 2020a; Stützel 2020). So konnten in der vorliegenden Studie drei unterschiedliche Typen rekonstruiert werden, wie Schüler:innen der Aufgabe einer gemeinsam hervorzubringenden Komposition handlungspraktisch begegnen (vgl. Kap. 8). Diese entfalten sich an einer gemeinsamen Basisorientierung, die allen Fällen zugrunde liegt. Für diese Studie konnte die **Orientierung an der Aufgabe der gemeinsamen Entwicklung einer Komposition** als Basisorientierung rekonstruiert werden und bildet ein erstes typologisch verdichtetes Ergebnis (vgl. Kap. 7).

Der Verlauf von Typenbildungen ist äußerst unterschiedlich, das Vorgehen nach dem Prinzip der Abduktion dabei die übergeordnete Gemeinsamkeit. Sie ist deshalb gefordert, weil der zu rekonstruierende Dokumentsinn weder in einem „bereits existierenden wissenschaftlichen Wissensvorratslager“ (Reichertz 2013, S. 12) zur Verfügung steht, noch aus der immanenten Ebene induktiv abgeleitet werden kann.

Die Abduktion ist ein mentaler Prozess, ein geistiger Akt, ein gedanklicher Sprung, der das zusammenbringt, von dem man nie dachte, dass es zusammengehört. Abduktionen ereignen sich, sie kommen so unerwartet wie ein Blitz („flash“), sie lassen sich nicht willentlich herbeizwingen, und sie stellen sich nicht ein, wenn man gewissenhaft einem operationalisierten Verfahrensprogramm folgt. Begleitet wird die Abduktion von einem angenehmen Gefühl, das überzeugender ist als jede Wahrscheinlichkeitsrechnung. Leider irrt dieses gute Gefühl nur allzu oft. Abduktionen resultieren aus Prozessen, die nicht rational begründ- und kritisierbar sind (Reichertz 2013; S. 13).

Die Typenbildung dieser Arbeit nahm in ersten vermutenden Identifizierungen von Handlungsorientierungen bzw. Orientierungsgehalten und einer ebenfalls vorerst angenommenen Basistypik ihren Ausgang, zu denen ähnliche und maximal differierende Vergleiche gesucht wurden. Von diesen ausgehend wurden Orientierungen und Basistypik immer wieder neu justiert, immer wieder folgte dem abduktiven Wurf die induktive Hypothesenbildung, von der aus deduktiv die Gesetzmäßigkeiten am Datenmaterial überprüft wurden, womit alle drei Forschungsvorgehen im Prozess miteinander verbunden und in zirkulierenden Schleifen erscheinen (vgl. Reichertz 2013). Schließlich kristallisierte sich eine gesättigte typologische Verdichtung heraus, die sich im Sinne der Dokumentarischen Methode dadurch auszeichnet, dass „jeder Fall nicht nur einem Typus zugeordnet wird bzw. die Typen nicht durch die Kondensation maximal ähnlicher und die Unterscheidung von maximal kontrastierenden

Einzelfällen gebildet werden, sondern die Fälle in ihren verschiedenen Dimensionen erfasst werden“ (Nentwig-Gesemann 2013, S. 309). So ließen sich im Rahmen dieser Studie innerhalb eines Falles unterschiedliche Typen im Sinne von handlungspraktischen Bearbeitungsmustern rekonstruieren, die im Verlauf des Kompositionsprozesses unterschiedlich zutage traten (vgl. Kap. 8).

6.2.2.6 Ergebnisdarstellung

Für die Tiefenanalyse zwar zielführend und gegenstandsangemessen, ist die Form der vorgestellten Transkription nicht nur zeitaufwendig, sie nimmt durch ihre mikroanalytische Perspektive auch sehr viel Platz in Anspruch. Aus diesem Grund wurden für die Darstellung der Sequenzen in dieser Arbeit sowohl Verbaltranskripte als auch zwei Formen von Videotranskripten verwendet (vgl. Wagener 2020, S. 85): solche, die das Verbaltranskript mit der formulierenden Interpretation der korporierten und musikalischen Ebene in einer Sprecherebene verbindet, und solche, die das Verbal-sprachliche in die formulierende Interpretation der korporierten und musikalischen Interaktion einfügt. Dadurch kann der Interaktionsverlauf schneller und übersichtlicher nachvollzogen werden können (vgl. Kap. 7, bspw. S. 173). Wie ein Verbaltranskript aufgebaut, integriert es zusätzlich die formulierende Interpretation der korporierten und der musikalischen Interaktion und bildet das interaktionale Geschehen nachvollziehbar ab. Die Form des Videotranskripts richtet sich danach, auf welcher Ebene sich der Dokumentsinn vornehmlich manifestiert. Während sich die musikalische Ebene durch ihre grafische Gestaltung schnell erkennen lässt, werden verbale und korporierte Anteile durch unterschiedliche Schriftarten kenntlich gemacht und voneinander abgegrenzt.¹³ Zugeordnete Fotogramme¹⁴ komplettieren die Interpretation des Interaktionsverlaufes, indem sie das räumliche Arrangement, die szenische Choreografie und die materiellen Bezugnahmen sichtbar machen (vgl. Hackbarth, 2017). Die formulierende Interpretation der korporierten Ebene fokussiert dabei überwiegend die Ebene der Gesten (vgl. Bohnsack 2017, S. 195), wodurch der Gesamtzusammenhang der Interaktion bisweilen schwierig herauszulesen ist. Aus diesem Grund werden den formulierenden Interpretationen ggf. kurze Zusammenfassungen der operativen Handlungsebene vorgeschaltet, um die mikroanalytische Perspektive für die Lesenden verständlich und die anschließenden Interpretationen nachvollziehbar zu gestalten.¹⁵

Formulierende und reflektierende Interpretation bilden die grundlegenden, methodologisch verankerten, systematisierten forschungsmethodische Schritte, um zu

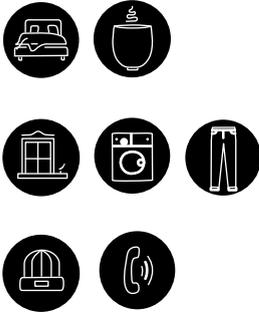
13 Transkribiert wird nach den Regeln des TiQ-Systems („Talk in Qualitative Research“; Bohnsack 2014; s. Anhang).

14 Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden die in Kap. 7 eingefügten Fotogramme und Partituren nicht als eigenständige Abbildungen behandelt und geführt.

15 Bohnsack schreibt hierzu: „Die Bewegungsabläufe oder inkorporierten Praktiken auf der vor-ikonografischen Ebene werden [...] in der Praxeologischen Wissenssoziologie und der Dokumentarischen Methode noch einmal in *Gebärden* oder *Gesten* einerseits und *operative Handlungen* andererseits [...] differenziert. Träger der Gesten können die Extremitäten sein („Ausstrecken des Armes“), der Rumpf („Drehen oder Beugen des Rumpfes“), der Kopf („Senken des Kopfes“), aber auch die Mimik („Lächeln“). [...] Operative Handlungen im Sinne der Praxeologischen Wissenssoziologie (beispielsweise ‚Sich-Hinsetzen‘, ‚Aufzeigen‘, ‚Hose hochziehen‘) umfassen in der Regel mehrere Gesten in ihrer Sequenzialität“ (Bohnsack 2017, S. 196).

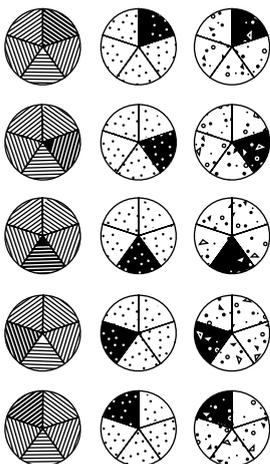
Die Icons der Fälle

ermöglichen eine schnelle Zuordnung der fallbezogenen Interaktionsbeschreibungen und bieten eine Orientierung im Fallvergleich für alle empirischen Ergebnisse



Die Icons der Vergleichsdimensionen

ermöglichen eine schnelle Zuordnung der Interaktionsbeschreibungen hinsichtlich der zugehörigen Vergleichsdimension und verweisen auf die rekonstruierten Modi (vgl. Kap. 8; s. Abb. 18, S. 244); sie unterstützen eine rekursive Lesart zwischen Vergleichsdimensionen und typologischer Verdichtung



einer belastbaren Rekonstruktion der Dokumentenebene zu kommen. Als Arbeitstexte wurden sie in Forschungswerkstätten auf ihre intersubjektive Nachvollziehbarkeit hin überprüft und ausgeschärft. Aufgrund ihrer Detailliertheit und mikroanalytischen Genauigkeit sowie der Tatsache, dass das methodische Vokabular nicht selbsterklärend, sondern überaus spezifisch ist, werden für „die Publikation der Forschungsergebnisse [...] Interaktionsbeschreibungen erstellt, in denen die Ergebnisse der formulierenden und reflektierenden Interpretation dargestellt werden“ (Asbrand und Martens 2018, S. 185). Auf methodisches Vokabular wird dabei weitestgehend verzichtet. Für nicht in die Methode eingearbeitete Lesende werden die Interaktionen nachvollziehbar und verständlich dargestellt, indem die interpretationsleitenden Aspekte fokussiert und die damit zusammenhängenden interaktionalen Besonderheiten pointiert herausgearbeitet werden (vgl. Hackbarth 2018).¹⁶

Da die verdichteten Handlungsorientierungen von den jeweiligen Fällen gelöst betrachtet werden, erschwert dies den Lesenden mitunter, die Fälle und damit zusammenhängenden fallinternen Homologien nachzuvollziehen. Aus diesem Grund wurden den Fällen Icons zugeordnet, die einen schnelleren Überblick ermöglichen. Zudem wurden die zentralen Interpretationsergebnisse der jeweiligen Interaktionsbeschreibungen in wenigen kurzen Sätzen am Ende zusammengefasst, sodass die Ergebnisse auch schnell im Vergleich erfasst werden können und dadurch an Kontur gewinnen (vgl. Kap. 7). Ihnen wurden darüber hinaus Kreisdiagramme zugeordnet, welche sowohl die Zuordnung der jeweiligen Handlungsorientierung als auch der Vergleichsdimension aufzeigen. Dies erfordert zunächst die Lektüre von Kap. 8 und kann dann eine rekursive Lesart unterstützen, die zwischen Vergleichsdimensionen und typologischer Verdichtung hin- und herwechselt.

¹⁶ In Kapitel 7 wurden die Transkripte und Interaktionsbeschreibungen visuelle folgendermaßen getrennt: Entlang der Transkriptionen verläuft am Rand eine gepunktete Linie, immer im Anschluss folgen die darauf bezogenen Interaktionsbeschreibungen ohne gepunktete Linie am Rand.

6.2.3 Zusammenhangsstrukturen erkennen – in Gelegenheitsstrukturen überführen

Bezug nehmend auf die grundlegenden Setzungen einer dokumentarischen Entwicklungsforschung sollen an dieser Stelle zwei zentrale Merkmale in Erinnerung gerufen werden (vgl. Kap. 5.3). Einerseits orientiert sich die Weiterentwicklung der didaktischen Gestaltung nicht an normativen Lern- und Bildungszielen, sondern an einer beobachteten gelingenden Praxis der Schüler:innen in Auseinandersetzung mit dem fachlichen Gegenstand (vgl. Trefß et al. 2022; in Anlehnung an Nentwig-Gesemann 2010a). Andererseits erfolgt die Weiterentwicklung durch die systematische Analyse von Zusammenhangsstrukturen zwischen beobachteter Praxis und Design-Prinzipien (vgl. Kap. 5.2). Unter Zusammenhangsstrukturen sind dabei keine eindimensionalen, kausal ausgerichteten und wirksamkeitsfokussierten Zusammenhänge zwischen Instruktion und dadurch initiierten Lernprozessen zu verstehen, sondern „Strukturen und Rahmenbedingungen [, welche] für die rekonstruierten Prozesse der Ko-Konstruktion von Wissen und Können einen relevanten Kontext darstellen“ (Asbrand und Hackbarth 2018, S. 141). Diese Strukturen und Rahmenbedingungen werden einerseits in den Gestaltungsprinzipien abgebildet und in den Zyklen weiter ausgeschärft, andererseits können sie in einem abschließenden Interpretationsschritt in aspektbezogene Gelegenheitsstrukturen überführt werden, „als Summe aller wie auch immer gearterter Rahmungen [...], unter denen die Ausführungen einer gewünschten Handlung ermöglicht“ (Hahn 2005, S. 93) werden.

Dieses Vorgehen erfordert methodische Veränderungen derart, die zentralen Elemente des Unterrichtsdesigns in Rückgriff auf etablierte empirische entwickelnde Verfahren rekonstruktionslogisch zu konkretisieren. Im Folgenden wird dargelegt, wie durch die didaktisch geleitete Reflexion von Gelingensbedingungen und Hürden (vgl. Komorek und Prediger 2013; Prediger et al. 2012) sowie durch die Rekonstruktion von Habitualisierungsprozessen (vgl. Asbrand und Hackbarth 2018; Martens und Asbrand 2009; Asbrand und Martens 2020a) Momente und Merkmale gelingender Praxis identifiziert und daran anschließend Lerngegenstände spezifiziert wurden. Auch gezeigt werden soll, wie die theoriegeleiteten Leit- und Umsetzungsprinzipien (vgl. Kap. 6.1.2) systematisch reflektiert und empiriebasiert modifiziert wurden (vgl. Euler 2014, S. 108). Hierfür wurden für die Ebene konkreter Unterrichtsgestaltung die von Sandoval entwickelten Conjecture Maps (vgl. Sandoval 2014) herangezogen, um Zusammenhangsstrukturen auf methodisch-didaktischer Ebene zu systematisieren und im Re-Design zu modifizieren. In einem letzten Schritt wird gezeigt, wie die Modifikationen der Leit- und Umsetzungsprinzipien zu einem grundlegenden Design-Prinzip und die ermittelten Strukturen gelingender Praxis in aspektbezogene Gelegenheitsstrukturen verdichtet wurden.

6.2.3.1 Ent-Wicklung des Feldes: Identifikation von Gelingensmomenten der Handlungspraxis und Spezifizierung von Lerngegenständen

Die entwickelnde Lernprozessforschung setzt nicht nur an solchen Forschungsfeldern an, für welche die Verschränkung vom empirischer Beforschung und didaktischer Weiterentwicklung der Praxis gewinnbringend erscheint, sondern die sich darüber hinaus dadurch auszeichnen, dass sie didaktisch weitgehend unerschlossen sind (vgl. Komorek und Prediger 2013). Darunter ist zu verstehen, dass nicht nur mögliche Hür-

den in der Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand noch unbekannt sind und keine Erkenntnisse darüber vorliegen, wie gelernt werden soll, sondern zudem auch, was überhaupt gelernt werden soll. Insbesondere das Forschungsfeld kompositorischer Gruppenprozesse zeichnet sich dadurch aus, dass konkrete Lerngegenstände empirisch noch nicht rekonstruiert werden konnten, sondern bislang vornehmlich aus Theorie und Didaktik von außen an die Prozesse herangetragen wurden (vgl. Kap. 1.1).

Die fachdidaktische Reflexion

ermöglicht einen ersten Zugang zu den Gelingensfaktoren und Hürden in direkter Beobachtung der Handlungspraxis ausgehend von den fachdidaktischen und bildungstheoretischen Setzungen

Die zyklische Beforschung des sich nur punktuell verändernden Settings kann dabei als ein immer schärfer gestellter Fokus verstanden werden, der die für die beobachtete Handlungspraxis zentralen Aspekte immer stärker in den Blick zu nehmen vermag. Als zentral sind dabei solche Aspekte zu verstehen, an denen sich eine gelingende Praxis in der Begegnung mit dem Unterrichtsgegenstand zeigt oder eben jene, die dieser gelingenden Praxis anscheinend entgegenstehen. Die Identifikation dieser Gelingensmomente und der sich daraus ableitenden

Lerngegenstände erfolgt methodisch auf zwei Ebenen: zum einen durch die fachdidaktisch orientierte Reflexion, welche die fachdidaktischen und bildungstheoretischen Normen explizit macht und zum anderen durch die dokumentarische Rekonstruktion, welche die fachdidaktischen und bildungstheoretischen Normen in ihrem Geltungscharakter einklammert. Beide Ebenen stehen im Entwicklungsprozess trotz – oder gerade wegen – ihrer Normorientierung bzw. Normeinklammerung in enger Beziehung.

Die fachdidaktische Reflexion findet in Anschluss an Unterrichtsstunden sowie an die gesamte Erhebung statt, wobei möglichst alle am Projekt beteiligten Lehrenden wie Forschenden in Austausch treten. Diese ersten Beobachtungen werden zusammen mit den teilnehmenden Beobachtungen festgehalten und dahingehend systematisiert, inwiefern das didaktische Design und dessen Durchführung Gelingensfaktoren oder Hürden für die Schüler:innen im Umgang mit dem Unterrichtsgegenstand enthielten. Dadurch können einerseits Hinweise auf didaktisch sensible Stellen im Design ausfindig gemacht werden, andererseits geben die spontanen Beobachtungen auch Hinweise darauf, welche bildungstheoretischen und fachdidaktischen Setzungen ihnen zugrundeliegen. Diese können zum Teil reflektiert und mit den Leitprinzipien abgeglichen und im nächsten rekonstruktiven Schritt dokumentarisch interpretiert werden.

Die dokumentarische Interpretation

rekonstruiert die gelingende Begegnung mit dem Unterrichtsgegenstand dahingehend, ob Schüler:innen an ihre konjunktiven Wissensbestände anknüpfen können und eine musikbezogene Praxis emergiert

Die aus der Reflexion hervorgegangenen Aspekte werden in der Auswahl der Sequenzen für die dokumentarische Interpretation als für das pädagogische Handeln repräsentative Themen aufgenommen, darüber hinaus aber auch Sequenzen, die sich durch ihre Fokussiertheit oder Besonderheiten des Dichteverlaufs auszeichnen (vgl. Kap. 6.2). Das Gelingen der Schüler:innenpraxis wird hier nicht hinsichtlich fachdidaktischer Normen bestimmt, sondern im Hinblick darauf, ob es den Schüler:innen gelingt, in Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand routinierte Handlungspraxen zu aktualisieren und eine neue konjunktive musikbezogene Handlungspraxis zu eröffnen. Die vorangegangene didaktische Reflexion

wird durch die normsensible Rekonstruktion gewissermaßen praxeologisch bearbeitet, didaktische und bildungstheoretische Normen können dadurch explizit gemacht und bei der Weiterentwicklung des Unterrichtsdesigns berücksichtigt werden. Eine virulenter Punkt dabei ist, dass die Rekonstruktion von fachbezogenen Habitualisierungsprozessen langwierig ist und letztlich erst am Ende in der Theoriebildung abgeschlossen werden kann, gleichzeitig aber als Grundlage für die zyklischen Designentwicklungen dient. Aus diesem Grund werden bestimmte Prozessmerkmale, die als Hinweise auf Habitualisierungsprozesse interpretiert werden können, als Merkmale gelingender Praxis operationalisiert. Diese können schon in den ersten Interpretationen der Interaktionsorganisation herausgearbeitet werden als hohe interaktive Dynamik, Fluidität, intensive Aushandlungen, mimetische Angleichungen, hohe Konzentration sowie Indexikalität (vgl. Kap. 5.2). Hinzu traten im Forschungsverlauf fachspezifische Ausprägungen wie dynamisches Wechseln zwischen den Interaktionsebenen, lange nonverbale Spielphasen, hohe Synchronität im gemeinsamen Spiel, synchrone Einsätze und synchrone musikalisch-korporierte Interaktionen ohne vorherige Absprache, spontane gemeinsame Musiziermomente sowie konzentrierte Stille vor, während und nach musikalischen Spielphasen (vgl. Kap. 5.2; Kap. 9).

Beide Auswertungsschritte, didaktische Reflexion und dokumentarische Interpretation, ermöglichen in ihrem Zusammenspiel letztlich, Lerngegenstände im durchgeführten Setting zu spezifizieren, die von Zyklus zu Zyklus weiter an den Kern der Handlungspraxis, an die Tiefenstrukturen und an die Handlungsorientierungen der Schüler:innen heranführen. Sie werden dabei unter anderem auch dadurch konturiert, als dass sie sich gerade durch die komparative Analyse, im Vergleich gelingender und nicht gelingender Schüler:innenpraxis in Begegnung mit dem Unterrichtsgegenstand offenbaren.

Im Laufe des Forschungsprozesses kristallisierte sich darüber hinaus immer stärker heraus, dass auch in der Bestimmung des Lerngegenstandes zwischen der rekonstruktiven Ebene und der didaktischen Handlungsebene unterschieden werden muss. Während für alle Fälle eines Zyklus in komparativer Analyse ein gemeinsamer Lerngegenstand spezifiziert werden konnte, konkretisierte sich dieser im unterrichtlichen Geschehen an den unterschiedlichen Themen der jeweiligen Gruppe und bildete so individuelle Ausprägungen bzw. Bearbeitungen der gemeinsamen Sache (Bonnet und Hericks 2018; Rottmann 2006).

Der Lerngegenstand

wird fallübergreifend als von allen bearbeitete Sache rekonstruiert; in der unterrichtlichen Interaktion zeigt er sich in den verschiedenen thematischen Bearbeitungen der Gruppen unterschiedlich konkretisiert



Beispiel: Spezifizierter Lerngegenstand rekonstruiert aus Zyklus II für Zyklus III



Die Schüler:innen entwickeln in selbstläufigen musikbezogenen Aushandlungsphasen gemeinsam eigensinnige, kreative Vorgehensweisen beim gemeinsamen Komponieren. Sie bringen implizite Wissensbestände und musikbezogene Handlungspraxen in den Prozess ein und begegnen dabei den Anforderungen des Arbeitsauftrages.



Während die reflexive und rekonstruktive Auswertung der Kompositionsprozesse von Zyklus II ergab, dass sich alle auf den o. g. übergeordneten Lerngegenstand beziehen ließen, konnten thematische Bearbeitungen identifiziert werden, die von den einzelnen Gruppen interaktional ausgebildet wurden. Sie sind als konkrete Lerngegenstände zu verstehen, wie die Verklanglichung eines außermusikalischen Themas oder das Arrangieren bzw. Covern eines bekannten Pop-Songs. Als ein Beispiel nicht gelungener Praxis konnte aufgrund fehlender musikbezogener Aushandlungen die strukturierte Anpassung eines musikalischen Bausteins an die Kriterien der Aufgabenstellung rekonstruiert werden. Sie bildet damit keine Konkretisierung des o. g. Lerngegenstandes in den Aushandlungen der Gruppe ab.

Die Spezifizierung des Lerngegenstandes nimmt für den Forschungs- und Entwicklungsprozess insofern eine zentrale Funktion ein, weil sich sowohl die Entwicklungs- als auch Forschungsfrage an ihr entfalten und auf sie beziehen (vgl. Kap. 3). So fragt die Forschungsfrage nach den Ausprägungen des Lerngegenstandes im Prozess und seiner Gelingensfaktoren und Hürden, die Entwicklungsfrage fokussiert die Strukturen und Rahmenbedingungen, welche eine gelingende Praxis in Begegnung mit dem Unterrichtsgegenstand ermöglichen. An dieser Frage entwickelt sich das Re-Design, das mit der Reflexion und Modifikation von Leit- und Umsetzungsprinzipien ansetzt, was im nächsten Kapitel aufgezeigt werden soll.

6.2.3.2 Reflexion und Modifikation von Leit- und Umsetzungsprinzipien

Eine wichtige Verbindungsnaht zwischen der Spezifizierung des Lerngegenstandes und der Weiterentwicklung des Designs bildet zunächst die Bestimmung desjenigen Schüler:innenhandelns, welches sich in Zusammenhang mit einer gelungenen Begegnung mit dem Unterrichtsgegenstand beobachten und rekonstruieren ließ. Als zu ermöglichendes Schüler:innenhandeln überträgt es den spezifizierten Lerngegenstand auf die unterrichtliche Handlungsebene und differenziert ihn aus.



Beispiel: Zu ermöglichendes Schüler:innenhandeln rekonstruiert aus Zyklus II für Zyklus III



Die Schüler:innen ...



... entwickeln ausgehend von einem Kompositionsauftrag ein eigenes, gemeinsames Anliegen im Sinne der Herstellung eines für sie überzeugenden künstlerischen Produktes.

... entwickeln neue Gestaltungsideen musikalisch und konzeptionell, binden diese in ein für sie tragfähiges Konzept ein und bringen dieses zu einem für sie gelungenen Abschluss.

... wenden unterschiedliche kompositorische Vorgehensweisen an, verbinden diese miteinander, diskutieren und reflektieren sie.

Das Handeln der Schüler:innen wird demnach nicht als zu intendierendes und instruierendes Können gesetzt, dem es mit einem zielführenden didaktischen Gang zu begegnen gilt. Vielmehr wird es als Pool an Handlungsmöglichkeiten verstanden, an denen sich eine gelingende Praxis in Begegnung mit dem Unterrichtsgegenstand entfalten kann. Dabei gilt es das Unterrichtsdesign so zu gestalten, dass das rekonstruierte Schüler:innenhandeln gelingender Praxis ermöglicht werden kann.

Für die konkrete, systematische Gestaltung des Re-Designs werden Conjecture Maps (vgl. Sandoval 2004, 2014) zu Hilfe genommen, welche es ermöglichen, die einzelnen Elemente der Unterrichtsentwicklung zu visualisieren und in ihrer Bezüglichkeit darzustellen (s. Tabelle 7, S. 140). Die Conjectures zielen auf die Outcomes der Lernprozesse. Ausgehend von einer „High-Level Conjecture“ (Bikner-Ahsbahs und Peters 2018, S. 89) werden die unterrichtspraktischen Felder der Instruktion, Partizipations- und Aufgabenstruktur und des Materials entwickelt. Berücksichtigt werden dabei auch die „Mediating Processes [...], die sich beispielsweise in Form von Interaktionen oder Lernerartefakten beobachten bzw. erschließen lassen“ (ebd.). Sie können auf die Ermöglichung der Outcomes hinweisen. In ihrer rekonstruktionslogischen Adaption im Rahmen dieser Studie dient die Conjecture Map ebenfalls dazu, die didaktischen Rahmenbedingungen im Hinblick auf das zu ermöglichende Schüler:innenhandeln zu gestalten. So können in der reflektierenden und rekonstruktiven Analyse der Prozesse Hinweise auf die Rahmenbedingungen und Strukturen herausgearbeitet werden, die für Prozesse der Wissensko-konstruktion und des musikbezogenen kreativen Handelns relevante Kontexte darstellen. Dies bildet die Grundlage für die Reflexion und Modifikation der Leit- und Umsetzungsprinzipien (s. Kap. 9). Designveränderungen können dabei aus unterschiedlichen Richtungen angestoßen werden. Sie können aus einem spezifizierten Lerngegenstand hervorgehen bzw. auf neuen Erkenntnissen zum zu ermöglichenden Schüler:innenhandeln beruhen oder sich aus konkreten Beobachtungsaspekten des Schüler:innenhandelns hinsichtlich einzelner Designaspekte ergeben.

Im Gegensatz zum situativen didaktischen Handeln erfolgen Veränderungen des Designs also systematisch entlang der Leit- und Umsetzungsprinzipien immer ausgehend von den empirischen Ergebnissen. Conjecture Maps stellen für die entwickelnde Forschung daher

Das zu ermöglichende Schüler:innenhandeln

konkretisiert den Lerngegenstand auf der unterrichtlichen Handlungsebene; es bildet den Ausgangspunkt für die Modifikation der **Leit- und Umsetzungsprinzipien**, welche in ihrem Zusammenspiel den relevanten Kontext für eine gelingende Praxis in Begegnung mit dem Unterrichtsgegenstand darstellen

eine gute Möglichkeit der Visualisierung dar und können dabei offenlegen, wie die allgemeingültigen, theoretischen Überlegungen der Designprinzipien in ein konkretes Lehr-/Lernarrangement überführt werden und wie innerhalb des Designs die einzelnen Elemente zusammenspielen. Außerdem ermöglicht die Conjecture Map eine theoriegeleitete Identifikation der ablaufenden Prozesse (Bikner-Ahsbahs und Peters 2018, S. 89).

Ausschnitt Conjecture Map für das Re-Design von Zyklus II zu Zyklus III

Lerngegenstand (aus Zyklus II für Zyklus III)

Die Schüler:innen entwickeln in selbstläufigen musikbezogenen Aushandlungsphasen gemeinsam eigensinnige, kreative Vorgehensweisen beim gemeinsamen Komponieren. Sie bringen implizite Wissensbestände und musikbezogene Handlungspraxen in den Prozess ein und begegnen dabei den Anforderungen des Arbeitsauftrages.

Zu ermöglichendes Schüler:innenhandeln

Beobachtete und rekonstruierte Erkenntnisse

Die Schüler:innen...

... entwickeln ausgehend von einem Kompositionsauftrag ein eigenes, gemeinsames Anliegen im Sinne der Herstellung eines für sie überzeugenden künstlerischen Produktes.

Konkrete Vorgaben und Regeln helfen, in die selbstläufigen Prozesse zu kommen, sie evozieren darüber hinaus aber auch Praxen schulischer Aufgabenerledigung. Die Inszenierung der Instruktionsphase lässt Ansätze erkennen, die Ausbildung individueller sowie kollektiver Relevanz des Arbeitsproduktes zu verhindern.

... entwickeln neue Gestaltungsideen musikalisch und konzeptionell, binden diese in ein für sie tragfähiges Konzept ein und bringen dieses zu einem für sie gelungenen Abschluss.

Die rekonstruierten kompositorischen Vorgehensweisen der Schüler:innen weisen nur bis zu einem gewissen Grad Ähnlichkeit mit denen in der Instruktionsphase eingeführten auf. Diese sollten aber auch abgebildet und als kompositorische Handlungsmöglichkeit angeboten werden.

... wenden unterschiedliche kompositorische Vorgehensweisen an, verbinden diese miteinander, diskutieren und reflektieren sie.

Modifikation der Leit- und Umsetzungsprinzipien

Leitprinzip	Planungs- felder	Umsetzungsprinzipien
(alte Fassung gestrichen; alte Fassung beibehalten; neue Fassung)		(alte Fassung gestrichen; alte Fassung bei- behalten; neue Fassung)
<p>LP1</p> <p><i>Von der Anleitung zur Offenheit: Konkrete Vorgaben und Regeln ermöglichen selbstständige und kreative Prozesse (Schneider 2008; Brassel 2008; Heß 2015; Buchborn 2011a; Niermann 2016).</i></p> <p>Die Form der Anleitung berücksichtigt Relevanzsysteme und musikalische Handlungspraxen der Schüler:innen und bietet diesen darüber hinaus die Möglichkeit, den Prozess von Anfang an aktiv mitgestalten zu können.</p>	Instruktion	<p>UP 1.1</p> <p><i>Die Gesamtlage des Unterrichtsdesigns ermöglicht durch die Instruktionsphase zu Beginn Orientierung hinsichtlich der Anforderungen und Rahmenbedingungen und öffnet dann in die selbstständigen Prozesse. Als Orientierung dienen musizierpraktische sowie klanggeleitete Materialeexplorationen, welche die rekonstruierten kompositorischen Vorgehensweisen aufgreifen.</i></p>
	Participations- und Aufgabenstruktur	<p>UP 1.2</p> <p><i>Die Aufgabenstellung beinhaltet konkrete Kriterien zur Orientierung, die zugleich offengehalten sind, um im Prozess selbst verhandelt zu werden. Der Impuls der Aufgabenstellung wird so offengehalten, dass die Akteur:innen selbst in Verhandlung möglicher Kriterien treten und im Kompositionsprozess weiterführen. Hierfür werden bereits im Plenum kurze Phasen des gemeinsamen Komponierens initiiert, in denen die Lehrkraft komplett in den Hintergrund tritt. Das kompositorische Vorgehen der Gruppen wird nicht durch die Aufgabenstellung strukturiert oder geleitet, sondern bleibt unbestimmt.</i></p>

Tabelle 7: Ausschnitt Conjecture Map für das Re-Design von Zyklus II zu Zyklus III (Eigene Darstellung)

6.2.3.3 Design-Prinzipien abstrahieren – Gelegenheitsstrukturen ermitteln

Mit den beiden letzten Schritten des Entwicklungs- und Forschungsprozesses werden die Erkenntnisse der Entwicklungs- und Forschungsebene nochmals verdichtet. Im Rahmen dieser Studie konnte die Entwicklung der didaktischen Leit- und Umsetzungsprinzipien in ein übergeordnetes Design-Prinzip überführt werden (vgl. Kap.

9.3), das in alle Bereiche didaktischer Gestaltung und Handlung hineinwirkt. Dieses grundlegende Design-Prinzip abstrahiert dabei nicht nur die charakteristischen Gemeinsamkeiten, die sich durch die Entwicklung ausgebildet haben, sondern lässt sich auch auf den spezifizierten Lerngegenstand sowie die Grundanlage des Lehr-Lern-Arrangements übertragen. Die Ermittlung von Gelegenheitsstrukturen schließlich erfolgt aus der Re-Analyse der Daten. Bestimmte Aspekte gelingender Praxis wie kreative Handlungsprozesse oder Lernprozesse werden dahingehend untersucht, welche Initialmomente und interaktionale Besonderheiten ihnen zuzuordnen sind und in welchem Zusammenhang die jeweiligen Leit- und Umsetzungsprinzipien hierzu stehen. Gelegenheitsstrukturen setzen sich aus spezifischen didaktischen Strukturen und Rahmenbedingungen zusammen – bspw. einzelne LPs und UPs –, die relevante Kontexte darstellen, um konkrete Aspekte gelingender Praxis zu ermöglichen. Die Gelegenheitsstrukturen, in denen rekonstruktive Erkenntnis und didaktisch orientierte Entwicklung verstärkt eingeführt werden, erhalten dadurch einen nochmals höheren Abstraktionsgrad (vgl. Kap. 5.3.2; Kap. 9.3).

Grundlegende

Design-Prinzipien

können retrospektiv aus den Veränderungen und Entwicklungen der Leit- und Umsetzungsprinzipien, der Lerngegenstände sowie der Lehr-Lernmaterialien abstrahiert werden

Gelegenheitsstrukturen

werden ermittelt, indem die modifizierten Gestaltungsprinzipien retrospektiv und datengeleitet untersucht werden, inwieweit sie für bestimmte Handlungsprozesse einen relevanten Kontext ausbilden

7 Schüler:innenpraxen gemeinsamen Komponierens

Im mehrjährigen rekonstruktiven Auswertungsprozess, in dem in vielzähligen Interpretationsschleifen Handlungsorientierungen und Orientierungsgehalte hinsichtlich unterschiedlicher Vergleichshorizonte immer wieder gewendet und neu justiert wurden, konnten für die rekonstruierten Schüler:innenpraxen fünf fachliche Vergleichsdimensionen herausgearbeitet werden (s. Abb. 16, S. 144). Welche Handlungsorientierungen im Sinne von Bewältigungsmustern die Schüler:innen in Begegnung mit dem fachlichen Gegenstand hervorbringen, entfaltet sich in den fachlichen Vergleichsdimensionen kohärent und dimensionsübergreifend. Die fachlichen Vergleichsdimensionen sind demnach gegenstandsbezogen und auf der Ebene der Performanz angesiedelt.

Es gilt zu betonen, dass es sich bei den fachlichen Vergleichsdimensionen nicht um eine von außen herangetragene Systematisierung noch um eine rein induktive handelt (vgl. Nentwig-Gesemann 2013). Vielmehr konnten die vorliegenden Vergleichsdimensionen durch das Prinzip der Abduktion als Analyse-Kategorien der Eigengesetzlichkeit der Praxis aus dem Material generiert werden. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie einerseits auf einen ebenfalls rekonstruierten gemeinsamen Vergleichshorizont, der geteilten Basisorientierung, ausgerichtet sind, und andererseits dadurch, dass sich die Fälle dimensionsübergreifend auf der Ebene des Dokumentsinns typologisch verdichten lassen (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2010).

Als gemeinsamer Vergleichshorizont, der von allen Gruppen als geteilte Basisorientierung aufgefasst werden kann, konnte die **Orientierung an der Aufgabe an der gemeinsam zu entwickelnden Komposition** rekonstruiert werden. Die Basisorientierung erscheint damit stark vom fachdidaktischen Gegenstand gerahmt, sodass deutlich wird, dass die Orientierung an der Aufgabenerledigung im Sinne des ‚Schülerjobs‘ (vgl. Breidenstein 2006) hier eine fachdidaktische Spezifizierung erfährt. Besonders klar konnten gerade durch das entwickelnde Forschungsformat, durch das die Rahmung des didaktischen Settings empiriebasiert weiterentwickelt wurde, Kontraste im Fallvergleich identifiziert werden. Sie offenbarten sich insbesondere dort, wo das Re-Design im Hinblick auf die Eigengesetzlichkeit der Schüler:innenpraxis punktuell verändert wurde.

Die in den Vergleichsdimensionen deutlich werdenden Kontraste und Homologien beziehen sich nicht auf die thematische, kommunikative Ebene, sondern auf den Dokumentsinn, also die Art und Weise, wie die für den Kompositionsprozess elementaren o. g. Aspekte diskursiv, körperlich und musikalisch in Interaktion bearbeitet werden.¹⁷

17 So spielt es bspw. bei der Vergleichsdimension Umgang mit kompositorischen Entscheidungen nur eine beigeordnete Rolle, worauf sich die kompositorische Entscheidung thematisch bezieht. Ent-

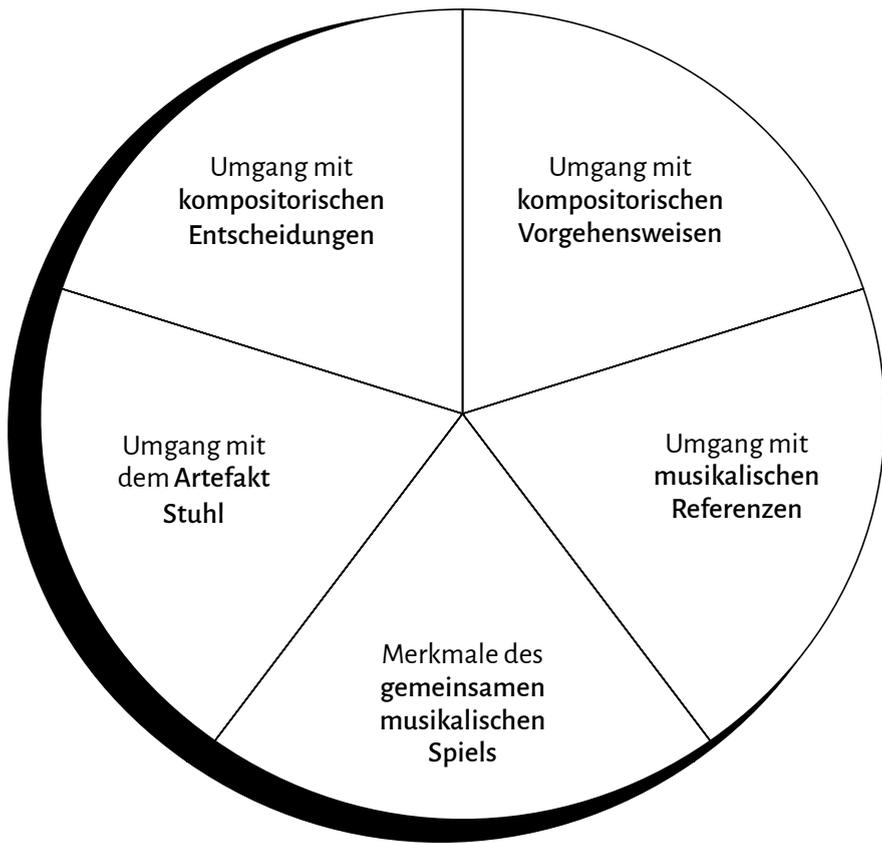


Abb. 16: Die fünf fachlichen Vergleichsdimensionen gemeinsamen Komponierens (Eigene Darstellung)

Die folgenden Ausführungen zielen darauf ab, den Dokumentsinn anhand exemplarischer Interaktionen herauszuarbeiten und die Vergleichsdimensionen so kontrastiv zu konturieren. Wenngleich dabei jeweils immer nur eine Vergleichsdimension fokussiert wird, kommt es aufgrund der charakteristischen mehrdimensionalen Überlagerung der fachlichen Vergleichsdimensionen in den gegenstandsbezogenen Interaktionen mitunter zu Überschneidungen.

In den Interaktionsbeschreibungen werden die besonderen Kennzeichen der Handlungspraxis sowie Merkmale der zugrunde liegenden Handlungsorientierungen rekonstruiert. Identifiziert werden dabei u. a. Orientierungsgehalte, die den jeweiligen Handlungsorientierungen zugeordnet werden können. Orientierungsgehalte werden dabei verkürzt als ‚Orientierung‘ bezeichnet. Die Darlegung der Vergleichsdimensionen erfolgt eng an den Fällen angebunden. Gleichzeitig führen die mikroanalytischen

scheidend ist vielmehr, ob sie bspw. als erforderlicher Schritt auf kommunikativer Ebene durch eine Abstimmung eingefordert wird oder implizit durch das gemeinsame Spiel in Interaktion fällt oder im Zusammenspiel verbaler, musikalischer und korporierter Anteile in interaktiver Dichte als geteilte Entscheidung rekonstruierbar wird.

Interaktionsbeschreibungen hin zur typologischen Verdichtung (vgl. Kap. 8; s. Abb. 18, S. 244), in der die in den Fällen rekonstruierten Handlungspraxen vom Einzelfall gelöst und in Typen überführt werden. Die Zusammenfassungen am Ende der Unterkapitel geben in Zusammenhang mit den typenzugehörigen Icons erste Hinweise auf die Typen, die aber erst in Kapitel 8 ausführlich dargelegt werden. Die Icons ermöglichen jedoch auch eine rekursive Lesart der Kapitel 7 und 8 (vgl. Kap. 6.2.2.5).

7.1 Dokumentarische Interpretation des didaktischen Settings und der Aufgabenstellung

In der Bewältigung der Aufgabe nehmen die Schüler:innen nicht nur Bezug auf die inhaltliche Ebene der Aufgabenstellung und des gesamten didaktischen Settings, sondern insbesondere auf das darin hervorgebrachte Verständnis von musikalisch generativem Handeln. Das in Kap. 6.1.2 dargestellte didaktische Setting inkl. Aufgabenstellung weist auf dieser Ebene eine besondere Struktur auf, welche für die Ausbildung der rekonstruierten Praxen ausschlaggebend ist.

Zunächst gilt es, den Dokumentsinn des Arbeitsauftrages sowie des didaktischen Settings herauszuarbeiten, welche als konstitutive Rahmung für die Ausbildung der Schüler:innenpraxen maßgeblich sind. Das Aufgabenblatt (s. Abb. 11, S. 119), das als solches deutlich durch den Untertitel gekennzeichnet ist, ist schlicht gestaltet und enthält eine einzige, handgezeichnete und dadurch improvisiert wirkende Visualisierung im oberen rechten Bereich. Sie eröffnet auf den ersten Blick einen thematischen Bezug und lenkt dabei den Fokus auf das zu verwendende Material. In Zusammenhang mit dem Titel der Aufgabe ‚Eine kleine Klopfmusik‘ wird so eine direkte Verbindung zwischen der musikalischen Tätigkeit des Klopfens mit dem Artefakt Stuhl hergestellt. Die mitschwingende Parallele zum Titel ‚Eine kleine Nachtmusik‘ evoziert eine mögliche implizite Verknüpfung der im Folgenden geforderten Kompositionsaufgabe mit einem Kompositionsbegriff, der an der Fachkultur und einem klassischen Werkverständnis orientiert ist. Die Fettschreibungen im ersten Satz der Aufgabenstellung, die als Imperativ formuliert die Klassengemeinschaft adressiert, verlagert den Fokus auf die konkrete Aufgabenstellung, ein Musikstück zu entwickeln und fasst damit in einem Satz mit Hervorhebung der zentralen Aspekte zusammen, was von den Schüler:innen erwartet wird. Hierin dokumentiert sich – ebenso wie in der auf das Inhaltliche reduzierten Gestaltung – die Orientierung an Klarheit und Transparenz.

Dies schlägt sich auch in den weiteren Erklärungen nieder, die schrittweise angelegt und an der Logik schulischer Aufgabenstellung orientiert sind, die sich vom Übergeordneten ins Konkrete bewegt. So wird die Aufgabenstellung nicht nur mithilfe von vier Kriterien, die hier explizit als zu befolgende Regeln deklariert sind, konkretisiert, sondern diese werden wiederum zusätzlich mit Beispielen versehen. Die Kriterien sind dabei so gereiht, dass sie von der schulischen Logik (der Dauer sowie dem Kern der Aufgabenstellung) über den Überschneidungsbereich des musikalisch-strukturellen (nachvollziehbare Verlaufsmuster) zur musikalischen Logik (musikalische Parameter) führen. Die Tipps am Ende markieren den Übergang von den transparent gemachten Anforderungen der Aufgabenstellung hin zur sich nun anschließenden Bearbeitung und bieten Hilfestellungen, die für den tatsächlichen Arbeitsprozess hilfreich sein sollen. Dabei werden aber keine konkreten Arbeitsschritte empfohlen,

sodass die Aufgabenstellung Anfangs- und Zielpunkt setzt, aber nicht den Weg zwischen diesen Punkten vorgibt.

Die hier rekonstruierte Lehrenden-Orientierung an Klarheit und Transparenz, die sich im schrittweisen und logisch gegliederten Aufbau des Arbeitsblattes niederschlägt, zeigt sich kohärent in der Instruktionsphase des ersten Tages. Sie kann als angeleitete Explorationsphase mit Lehrgangscharakter interpretiert werden, in der die Schüler:innen von den ersten angeleiteten Klangerkundungen innerhalb des Plenums sukzessive über die Ausbildung eines musikalischen Motivs hin zu musikalischen Gestaltungsmöglichkeiten und -verläufen herangeführt werden, welche wiederum den Bezug zu den Kriterien des Arbeitsblattes herstellen.

Bezogen auf musikalisch generatives Handeln liegt diesen Aspekten ein Verständnis zugrunde, das sich durch ein systematisches Vorgehen auszeichnet: Ausgehend von einem zentralen Klopfmotiv, das ebenfalls sukzessive von Ausdruck, über Klang bis hin zu Variantenbildung verändert wird, gilt es unter Einhaltung von Regeln ein Stück zu entwickeln.

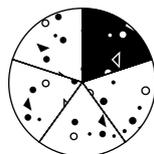
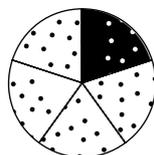
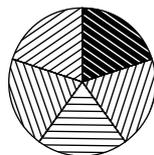
Sowohl der weitere didaktische Gang der Unterrichtseinheit in den folgenden Stunden, als auch die weitere dokumentarische Analyse der Aufgabenstellung machen hingegen deutlich, dass eine weitere, gegensätzliche Logik dem didaktischen Setting inhärent ist. So lässt sich rekonstruieren, dass gleichzeitig ein Verständnis von musikalisch generativem Handeln ins Spiel gebracht wird, in dem die Akteur:innen ihre unterschiedlichen musikalischen Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Prozess einbringen und beim Komponieren eigensinnig und nach ihren Vorstellungen vorgehen sollen. Während nämlich durch den Imperativ und die Regelsetzungen in der Aufgabenstellung sowie die Instruktionen im Plenum der Lehrende als – wenn auch nur indirekt – beurteilende Instanz gesetzt ist, wird dies durch die Peer-Feedbacks und die auditiven Evaluationen schon am Ende der ersten Sitzung auf die Seite der Schüler:innen verschoben. Dieser Wechsel deutet sich indes schon in der Aufgabenstellung an, wenn es – grammatikalisch inkonsequent – „Unser Stück[...]“ und nicht „Euer Stück[...]“ heißt. Die Aufgabenstellung weicht auch die ihr zugrunde liegende systematische Aufgabenlogik und strukturelle Klarheit wieder deutlich auf, wenn wir die Kriterien näher betrachten. Außer der Zeitangabe bieten sie allesamt keine Vorgaben, sondern Gestaltungsimpulse (bspw. „...verwendet das Klopfmotiv abwechslungsreich, spannend und kreativ“), welche ohne interaktionale Aushandlung in den Gruppen nicht hervorgebracht werden können.

Die rekonstruierte Ambiguität des Verständnisses musikalisch generativen Handelns, welche dem didaktischen Setting inhärent ist, manifestiert sich im zentralen Operator der Aufgabenstellung „Entwickeln“. In direktem Zusammenhang mit der Berücksichtigung der Regeln und im Sinne schulischer Aufgabenlogik kann hierunter ein planbares, logisches und kleinschrittiges Vorgehen verstanden werden. Im Zusammenhang mit dem ganz zu Ende formulierten Operator „Erfindet“ in Bezug zur musikalischen Logik ist damit hingegen ein intuitives, sprunghaftes, ergebnisoffenes und flexibles Vorgehen assoziiert. In der Bewältigung der Aufgabe sehen sich die Schüler:innen also nicht nur mit der für sie im musikunterrichtlichen Kontext unbekanntem Arbeitsweise konfrontiert, auf ungewohnte Weise mit dem Artefakt Stuhl musikalisch zu agieren und zu gestalten. Die besondere Anforderung liegt außerdem darin, der an sie gestellten uneindeutigen Erwartung des zugrunde liegenden musikbezogenen generativen Handelns handelnd zu begegnen.

7.2 Umgang mit kompositorischen Vorgehensweisen

Schon auf Ebene der Sichtstrukturen zeichneten sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Umgang mit kompositorischen Vorgehensweisen deutlich ab: Auf welche musikimmanente Aspekte bezogen sich Schüler:innen, wenn sie eine musikalische Idee oder Gestaltung entwarfen, entwickelten, beurteilten, diskutierten, verwarfen oder für gut befanden? Wie wurden diese handelnd hervorgebracht und wie konnte das kompositorische Vorgehen – ohne kompositionspädagogische oder musiktheoretische Konzepte zugrunde zu legen – in seiner Eigengesetzlichkeit gefasst werden?

Zunächst ließen sich in den Untersuchungen unterschiedliche kompositorische Vorgehensweisen dahingehend rekonstruieren und voneinander abgrenzen, dass die Schüler:innen ihr Handeln an folgenden Parametern ausrichteten: Sie orientierten sich an Klang, an Spielweise, an Struktur und Form, an Hervorbringung und Aufrechterhaltung von Spielfluss, an Wirkung oder an außermusikalischen Themen. Insbesondere durch die Rekonstruktion der Sequenzen des Falles *Waschmaschine* (s. Kap. 7.2.2; 7.2.3) konnten dann Umgangsweisen abstrahiert werden, auf welche Weisen mit den Parametern im Kompositionsprozess umgegangen wurde.¹⁸ Sie konnten dann homolog in drei unterschiedlichen Ausprägungen in allen anderen Fällen rekonstruiert werden.



7.2.1 Primat der Gestaltung von Struktur und Form



Der Fall *Hose* und die Sequenz ‚und dann‘ (#2:30-4:10#) und ‚scheiß egal‘ (#5:20-5:40#)



› #03:03#

¹⁸ Aufgrund der charakteristischen mehrdimensionalen Überlagerung der fachlichen Vergleichsdimensionen in den gegenstandsbezogenen Interaktionen lassen sich Überschneidungen mit anderen fachlichen Vergleichsdimensionen im Folgenden nicht vermeiden.

Kontext: Vor Einsatz der Sequenz ‚und dann‘ hatte sich die Gruppe *Hose* damit beschäftigt, für jeden Mitspieler ausgehend vom Grundrhythmus des Fangesangs ‚Zieht den Bayern die Lederhosen aus‘ einen gleichbleibenden Rhythmus zu finden. Dies wurde überwiegend von Felix angeleitet. Direkt vor Einsatz der Interaktionssequenz wurde das erste Mal musikalisch erprobt, wie ein sukzessiver Einsatz der Stimmen, ein gemeinsames Crescendo und Decrescendo sowie ein gemeinsames Ende gelingen könnte, indem Felix – analog zum Lehrenden und in gleicher Weise wie in der Instruktionsphase – ebenfalls das Dirigat übernahm. Nachdem Georg über den Schluss-ton hinwegspielte, erklärten Felix und Danny ihm das Handzeichen für den Schluss. Carstens Einwurf, dass die Komposition zu kurz sein könnte, eröffnet nun das unten stehende Gespräch über die weitere Arbeit an der Komposition.

Verbaltranskript der Sequenz ‚und dann‘ (#03:03 - 03:56#)

- Carsten:** L() meint das soll drei Minuten gehn;
Felix: ja ich weiß[↓]
Danny: Ldürfen wir in drei Minuten gehen?
Georg: nein das soll[↓]
Carsten: Ldas Stück soll drei Minuten gehen
Felix: das soll, dauern; drei Minuten dauern
Danny: ja weil dann-
Felix: du hast gesagt das soll (.) nicht mindestens sondern maximal (.) ich mein wenn wir so die- °puh° (3) eine Minute fünfundvierzig machen dann so; (.)[↓]
Georg: L@.e
Carsten: das war ja klar[↓]
Edgar: Lnein
Georg: und dann eine Minute fünfundvierzig zwei Minuten lang nur
Danny: Lund danach jetzt[↓]
Georg: das;[↓]
Danny: Lund danach; (3)
Felix: ja aber da dacht ich so auf einmal leise oder[↓] [03:03]
Danny: Lja eben; weil wir trommeln-[↓]
Carsten: Lerstmal stoppen wie lang das ist; (.)
Felix: ja stopp mal; (.)
Danny: also nach-[↓]



› #03:24# - Ausschnitt links

- Felix:** Laber schau nicht aber schau nicht auf die Uhr und; und[↓]
Danny: Lerst wird erst wird erst wird[↓]
Felix: Lich ich ich also als Ziel so macht das hier(.)ja; langsam
Danny: Lso machen[↓] Lja, langsam,[↓] [03:24]
Felix: warte mal danach nach kommt Carsten mit seinem (.) Stift,[↓]
Danny: Lja,

- Felix:** so, und dann kommt ihr, (.) und
danach nach fünf Sekunden
- Danny:** ^Lja, ^J
- Felix:** komm ich rein und dann machen wir
lauter lauter lauter und
- Danny:** ^Lund dann ^J ^Lalso ich glaub((u.v.)) ^J
- Felix:** dann machen wir leiser wa leiser ^J
- Danny:** ^Lund dann wenn
alle lauter werden wenn alle lauter
werden mache wir so, (.) und wenn nur vier lauter
werden äh leiser werden machen wir so; und dann,
also erst werden alle lauter, dann werden wir vier
^Läh wann ^J
- Felix:** ^Lleiser, nein damm ^J
- Felix:** ^Lleiser ich mache n bisschen also ich mache
immer nur so laut, (.) und danach
- Danny:** ^Lja ^J und danach blei=äh
und danach auf einmal wenn du das machst
- Felix:** ^L((u.v.)) ^J da muss ich
auch auf die auf ähhh auf diese Lautstärke komm wie
ihr; (.) danach kommen wir zusammen leise und
- Danny:** ^Lja; ^J
- Felix:** dann Schluss; ^J
- Danny:** ^Lja (.) ein- ^J
- Felix:** ^Lwarte warte (.) seid bereit,
- Danny:** hast du schon ein k- ^J
- Carsten:** ^L((u.v.))
- Georg:** °seid bereit° (.) komm
- Felix:** ^Lpscht ^J
- Danny:** Georg geh (in die) Gruppe wenn du etwas machen
willst (.) du willst doch so was ^J
- Emil:** ^L((u.v.)) ^J
- Georg:** ^Lja
- Felix:** also, auf die Plätze fertig los



> #03:24# - Ausschnitt rechts

Das Gespräch über die vorangegangene erstmalige Probe der überwiegend konzeptionell erarbeiteten Komposition offenbart eine logistische Herangehensweise der Gruppe. Im Zentrum steht die Klärung des gemeinsamen Schlusses, was in erster Linie Felix und Danny übernehmen. Dabei wird direkter Bezug auf das in der Aufgabenstellung vorgegebene Kriterium genommen, wie lange die Komposition dauern sollte (#2:30–3:00#). Das musikalische Spiel erfährt in der Retrospektive keinerlei Evaluation hinsichtlich Klang, Spielweise oder Wirkung. Dass sich die Gruppe in geteilter Orientierung an der Aufgabenerledigung befindet, zeigt sich hier weniger in besonders hoher Dichte, sondern in typischen Verhaltensmustern des ‚Schülerjobs‘. Auf den Fotogrammen sichtbar wird dies einerseits in der informellen, gleichgültigen und unterspannten Sitzhaltung von Carsten, Georg und Edgar, andererseits in der dann folgenden ersichtlichen, auf ökonomisch-pragmatische Bearbeitung der Aufga-

benstellung ausgerichteten Rollenverteilung (#03:24#): ein Gruppenleiter (Felix) wird aktiv unterstützt von einem Zustimmenden (Danny) und einem Regelwächter (Carsten), während die restlichen Gruppenmitglieder sich nicht aktiv beteiligen. Folglich entfaltet sich die gestaltende Arbeit, die ausschließlich verbal verläuft, nur zwischen den erstgenannten drei Personen (ab #03:10#), wobei Carsten hierfür lediglich die Organisation des nächsten Probendurchlaufs bestimmt und sein Handy für die Zeitmessung bereithält. In Felix' bestimmenden Ausführungen wird die Gestaltung der Komposition chronologisch über dynamische Formverläufe entwickelt und direkt mit den zugehörigen Dirigierbewegungen verknüpft, wobei Danny das Vorgehen durchgängig und ohne Zwischenfragen oder Einwände bestätigt.

Dass am Ende die folgende Probe wie ein Wettrennen gestartet wird, verweist sowohl auf die fehlende Bezugnahme musikalischer Praxen wie des Einzählens als auch auf den ausschließlichen Zweck der Probe: die Länge der Komposition zu bestimmen und damit ein in der Aufgabenstellung formuliertes Kriterium zu erfüllen. Direkt im Anschluss an die Erprobung des Spielvorschlages (vgl. Kap. 7.5.1) offenbart sich schließlich nicht nur, dass die Komposition zur Erledigung der Aufgabe zu kurz ist, sondern in der Art und Weise, wie die Gruppe mit diesem Problem umgeht, auch das musikbezogene Vorgehen der Gruppe, der vorrangigen Gestaltung hinsichtlich Form und Struktur. Dieses bestimmt als alleinige kompositorische Vorgehensweise die kompositorische Arbeit der Gruppe, hier ebenso wie im weiteren Verlauf des Arbeitsprozesses.

Verbaltranskript der Sequenz ‚schieß egal‘ (#05:20 – 05:40#)

Carsten: °das geht grad nur eine Minute;°
Felix: @.@ egal
Emil: ↳so,↓
Danny: und das wiederholen wir dann noch mal, und dann,nein.↓
Georg: ↳ist doch schießegal; (.) °is mir egal,°↓
Carsten: ↳komm wir wiederholen einfach nochmal
Felix: ↳ja↓
Carsten: dann machen wir bam, und dann, fangen wir wieder
Felix: ↳oder↓
Carsten: ganz von vorne an.↓
Danny: ↳dann fängt Carsten wieder an↓
Felix: ↳Ja. (.) dann fängt Carsten wieder an das ist gut;↓
Carsten: ↳Ok. ok. machen wir nochmal (.) auf die Plätze fertig
Felix: ↳ °die
Carsten: los↓
Felix: Plätze fertig los.°

Pragmatisch wird über die veränderte Gestaltung der Form auf einfachste Art und Weise entschieden, nämlich als Verlängerung durch exakte Wiederholung. An der schnellen Entscheidung beteiligen sind abermals nur die drei Rolleninhaber. Diese ohne die Entwicklung von Alternativen herbeigeführte, pragmatische Lösung entspricht auch deshalb dem Schülerjob', weil sich in ihr wie in den Äußerungen Georgs (*ist doch schieß egal; (.) is mir egal, #05:25#*) eine Gleichgültigkeit und fehlende Identifikation mit dem musikalischen Gegenstand abzeichnet, dessen klangliche und dramaturgische Relevanz dabei gänzlich ausgeklammert wird.

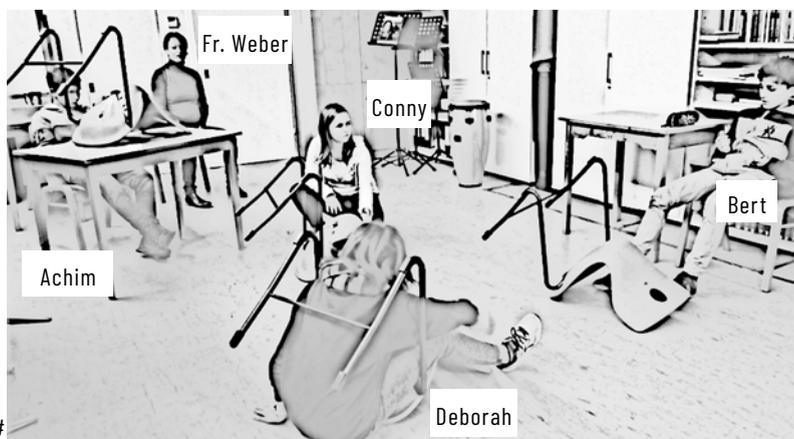


In den Sequenzen ‚und dann‘ und ‚schieß egal‘ zeigt sich die Orientierung am ‚Schülerjob‘ eng mit der kompositorischen Vorgehensweise hinsichtlich Struktur und Form verknüpft. Zum einen bewirkt das überwiegend verbale, konzeptionelle und planende Vorgehen ein schnelles, logisches und pragmatisches Bearbeiten der Aufgabe und entspricht damit der schulischen Aufgabenlogik. Zum anderen kann dies ohne weitere musikbezogene Differenzierungen erfolgen, was mit den fehlenden gegenstandsbezogenen Identifikationen des ‚Schülerjobs‘ in Passung steht.

7.2.2 Konkurrierende Vorgehensweisen: Gestaltung von Struktur, Form, Klang, Wirkung, Spielweise und außermusikalischem Programm



Der Fall *Waschmaschine* und die Sequenz ‚Irgendwie‘ (#08:11- 10:54#)



› #08:11#

Kontext: Am zweiten Tag der Unterrichtseinheit befindet sich die Gruppe *Waschmaschine* in der selbstläufigen Gruppenarbeitsphase. Die Aushandlungen sind von großen Differenzen auf der Peerebene, vor allem zwischen Achim und Bert geprägt. Die Gruppe hat sich in der ersten Hälfte der Arbeitsphase in einem langen Disput darauf verständigt, ihre Komposition als musikalische Umsetzung des Themas ‚Wasser‘ zu gestalten. Dennoch können die Akteur:innen im weiteren Verlauf keinen Konsens auf inhaltlicher Ebene erreichen, sodass die Situation in einem offenen Zerwürfnis mün-

det, Achim den Raum verlässt und mit der begleitenden Lehrerin zurückkehrt, welche sich mit in den Raum setzt, ohne weiter zu intervenieren. In den folgenden Untersequenzen zeichnet sich ein minuten-langer Disput ab, der sich auf der thematischen Ebene auf die Frage bezieht, wie sich das Thema ‚Wasser‘ im Rahmen der Aufgabenstellung umsetzen lässt.

Videotranskript Untersequenz ‚Papierboot‘ (#8:11-8:49#)

Achim sitzt eingesunken auf einem Stuhl, vor ihm ein Tisch, auf dem der Stuhl mit den Füßen nach oben liegt. Die Fußknöchel sind übereinandergeschlagen, sein Kopf ist leicht gesenkt, der Blick geht von unten Richtung Gruppe. Die Hände liegen vermutlich locker im Schoß. **Bert** sitzt ebenfalls eingesunken auf seinem Stuhl, die Beine von sich gestreckt. Sein Instrument Stuhl liegt unter ihm auf dem Boden, sein Blick ist gesenkt und auf seine Fingernägel gerichtet. **Deborah** sitzt auf bzw. in ihrem umgedrehten Stuhl. Der Oberkörper ist über die ausgestreckten Beine gebeugt und eingeklemmt zwischen Stuhlunterseite und Mittelstrebe der Stuhlfüße. Sie stützt sich mit der linken Hand ab und kommt auf dem höchsten Punkt des umgedrehten Stuhls zu sitzen. **Frau Weber** sitzt aufrecht und beobachtend auf ihrem Stuhl, die Hände locker im Schoß liegend. **Conny** hockt hinter ihrem Stuhl auf dem Boden, ein Knie aufgestellt, das andere am Boden. Der rechte Unterarm liegt locker auf dem Oberschenkel, die linke Hand ist nach oben geöffnet. Sie spricht mit kreisendem Blick in die Runde [08:11]: Kommt wir klopfen jetzt alle zusammen einen Rhythmus, den wir uns zusammen ausdenken und machen daraus irgendwie ein Lied. Das wird doch wohl zu schaffen sein. **Deborah** aber, ich fand die Idee mit di-,äh mit einem Fluss cool, **Conny** also machen wir. **Deborah** zieht sich nach oben und kommt auf der Stuhlunterfläche zu sitzen, sie fährt fort also bei nem Fluss kann ja mal nen Baum ko @sein@ @.@.



› #08:35# - Ausschnitt links/rechts

Bert verschränkt die Füße hinter den Stuhlbeinen, spricht parallel zu **Deborah** und es rauscht (3) weil ich war letztens, letztens war ich die *Isar entlangjoggen und an manchen Stellen wars richtig wild an manchen nicht, da können wir auch so lang. **Achim** nimmt die Arme nach oben, verschränkt die Hände erst auf, dann hinter dem Kopf. **Bert** wir können ja sozusagen so ein kleines äh ein Papierbötchen schwimmt, er beugt sich dabei nach vorne, stützt die Ellenbogen auf die Oberschenkel, sein Blick ist stets zu Deborah gewandt. [08:35] Er nimmt die Hände nach vorne zusammen, verkleinert die Bewegung noch weiter und duckt sich leicht hinter seinen Händen da ähm die Donau entlang, er blickt zu Conny, lässt die Arme langsam nach unten fallen, macht eine leicht schwingende Bewegung der beiden Hände in gleicher Richtung. **Conny** spricht emotionslos, in der Intonation deutlich abfallend Papierbötchen.

Bert ja. einfach nur ein bisschen Phantasie. und dann. **Conny** blickt zu Deborah, lacht breit. **Deborah** lacht psiu bzw @.@,nimmt beide Arme nach vorne eng an den Oberkörper, die Unterarme nach oben abgeknickt, die

Hände locker. Macht eine schnelle Bewegung mit den Armen nach außen, wackelt dabei mit dem Kopf und Oberkörper hin und her. **Bert** spielen wir immer die verschiedenen Stellen nach, Vögel und und und=dann ein,dabei lehnt er sich wieder zurück, fährt mit seinen Händen die Beine entlang bis nach unten, bückt sich dabei und umgreift seine Fußknöchel. **Deborah** du hast dann auch einen pfi pfi pfi @@, nimmt die Oberarme eng an den Oberkörper, die Unterarme abgewinkelt nach außen, macht eine flatternde Bewegung nach außen, dann mehrere kleine flatternde Bewegungen vorm Oberkörper, wobei die Hände leicht auf den Stuhl aufschlagen. Die stimmlichen Laute werden mit der Kopfstimme erzeugt. **Conny** lacht breit und blickt zu Deborah, **Bert** schlägt das rechte Bein über das linke, schaut nach unten auf seinen rechten Schuh, greift an seine Socke ein wie das Wasser halt iss.

In der Interaktion wird zum einen Berts kompositorisches Vorgehen im Sinne der Umsetzung eines außermusikalischen Programms deutlich, zum anderen, dass dies von der Gruppe nicht geteilt wird. Bert entwickelt anknüpfend an den Vorschlag von Conny und Deborah umgehend Gestaltungsideen, die sich auf seine individuellen Erfahrungen mit einem konkreten Fluss, der *Isar, beziehen. Sein kompositorisches Vorgehen wird einerseits in seinen Äußerungen deutlich, wenn er die konkreten Naturereignisse wie die verschiedenen Stellen des Flussverlaufs als Vorlage der Gestaltung nutzen möchte (an anderer Stelle wird von Conny kurzzeitig „die Moldau“ angedeutet, somit könnte hier ein Bezug zum gemeinsamen Musikunterricht nicht ausgeschlossen werden). Zum anderen wird anhand seiner Beschreibung des Papierbötchens deutlich, dass mit der musikalischen Nachgestaltung des Flussverlaufs ein Perspektivwechsel verbunden ist: Bert beugt sich weit nach vorne zur Gruppe und blickt mit hochgezogenen Schultern durch das angedeutete Papierboot hindurch, als nähme er eine heranzoomte Kameraperspektive ein (s. Fotogramm #08:35#). Dies verweist auf seine implizite Vorstellung eines Filmdrehs, bei dem der Flussverlauf aus der Froschperspektive gefilmt wird, was wiederum eine konkrete, naturgetreue Darstellung impliziert. Während Achim in eindeutig ablehnender Pose Berts Idee verfolgt, reagieren die Mädchen offen ablehnend und machen sich gemeinsam über seinen Vorschlag lustig, woraufhin sich Bert auch körperlich wieder aus der Interaktion zurückzieht. Mit seiner letzten Äußerung bestätigt er abschließend nochmals den Grundgedanken seines Vorgehens, dass die Musik und ihre Gestaltung das widerspiegeln soll wie das Wasser halt iss (#08:49#), also konkret und naturgetreu. In den Interaktionsbewegungen von Deborah deutet sich bereits hier eine ihrer individuellen kompositorischen Vorgehensweisen an. In ihren komikhaften Einwüfen verbindet sie ungewöhnliche stimmliche Laute und Geräusche mit expressiven Bewegungen, was in dieser Untersequenz stark an das Mickeymousing aus Comic-Serien erinnert und hier vermutlich in Bezug zu diesem peerorientierten Erfahrungsraum steht. Dies verweist auf die Aspekte von Klang und Wirkung, welche ihr kompositorisches Handeln auch im Weiteren leiten.

Videotranskript Untersequenz ‚fooudisch‘ (#8:50 – 09:22#)

Achim sitzt unverändert nach hinten gelehnt auf seinem Stuhl, **Bert** hat das Bein über das andere gelegt und hält seinen Fuß am Knöchel fest. **Conny** blickt mit gefasstem Gesicht die Hände ineinanderverschränkt wieder zu Bert und sagt also man fängt bei der

Mit den letzten Äußerungen reißt sie die Arme nach rechts oben über ihren Kopf mit geöffneten Handflächen, lässt sie wieder nach unten fallen, gibt der Bewegung nach und lässt sie ausschwingen.

Die Untersequenz ist geprägt von der aktiven Zusammenarbeit der beiden Mädchen, die in starkem Kontrast zu der passiven, körperlich ablehnenden Haltung der Jungen steht. Interessant erscheint vor allem die Entwicklung der musikalischen Gestalt, in der zwei unterschiedliche kompositorische Vorgehensweisen ineinandergreifen und letztlich zu einem dichten musikalischen Spiel führen. In Connys Vorgehen dokumentiert sich ihre Orientierung an Struktur und Form, ihre Ideen entwickelt sie ausschließlich verbal – ihre Hände befinden sich fast nie in Spielbereitschaft – und einer kausalen Logik folgend. So steht es für sie bspw. außer Frage, bei der Quelle zu beginnen, die dann auch folglich leise gespielt sein muss. Auch ihr Spielvorschlag des auskomponierten Crescendos, der in der Instruktionsphase bereits erprobt wurde und damit einen deutlichen Bezug zur Aufgabenstellung herstellt, folgt dem Muster einer logischen Reihenfolge. Anders verfährt Deborah: Ihre Wortbeiträge sind elliptisch, sie wechselt jeweils auf die musikalische Ebene, um ihre Idee zu exemplifizieren, und entwickelt spontan ein musikalisches Motiv, das sie konzentriert und ernsthaft musiziert. Die von ihr im Musiziermoment bewirkte Spannung zeugt einerseits von einer innerlichen klanglichen Vorstellung und andererseits von einer Achtsamkeit für die emergente Musik, sie gestaltet demnach im Hinblick auf Klang und Wirkung. Deborah eröffnet durch ihr Spiel einen Raum, in den Conny ihren strukturellen Gestaltungsvorschlag integrieren kann, sodass sich ein hoch konzentriertes gemeinsames Spiel entwickelt, das von visueller und klanglicher Koordination geprägt ist. Die unterschiedlichen kompositorischen Vorgehensweisen werden in der situativ entstehenden Konjunktivität in ein gemeinsames musikalisches Spiel integriert und miteinander verbunden.

Die beiden Jungen teilen diese Orientierung nicht und so unterbricht Achim, der bislang in ablehnender Pose das Spiel beobachtet hat, das Spiel der Mädchen mit einem verbalen Einwurf. Während Conny das Spiel sofort abbricht, bringt Deborah die Gestaltung zu einem Ende und agiert im bekannten Muster: Mit experimentellen stimmlichen Lauten und den zugehörigen expressiven Bewegungen ahmt sie lachend ein konkretes Element, einen Wasserfall, nach. Auch hier dokumentiert sich abermals ihr kompositorisches Vorgehen an Klang und Wirkung. Dass Achim in wieder anderer Weise bei der Entwicklung und Gestaltung der Komposition vorgeht, wird in der folgenden, sich direkt anschließenden Untersequenz besonders deutlich.

Videotranskript Untersequenz ‚Einwand‘ (#09:23 – 10:15#)

Conny dreht sich zu Achim um was ist dein Einwand. **Achim** was hat das mit Wasser zu tun wenn wir die ganze Zeit nur so machen?, dabei nimmt er die Hände hinter dem Kopf vor, steht auf, stellt sich hinter seinen Stuhl, legt beide Hände auf die rechte Stuhlseite und spielt das zuvor von den Mädchen gespielte Motiv in gleicher Weise aber beidhändig. **Bert** schlägt die Beine übereinander, verschränkt die Arme vorm Oberkörper und blickt zu Achim. **Conny** und **Deborah** sprechen zeitgleich weil der bei der Quelle anfängt? bzw. das ist die Quelle:e.

Deborah ahmt dabei mit einem dunklen, kehligen, halboffenen o das Geräusch der Quelle nach; die Stimme schleift dabei nach oben; **Deborah** macht dabei mit dem ganzen Körper eine kleine Bewegung nach oben, die durchlässig an der Hüfte beginnt und bis zum Vorstrecken des Kopfes reicht, die Hände und Arme sind dabei eng vor dem Körper angelegt.

D Stimme



Achim ja die Quelle kommt normalerweise aus dem Boden. Er blickt zu Conny. **Conny** also solln wir erst nnnnn Durchbruch machen. **Bert**



> #09:35# - Ausschnitt
Achim, Fr. Weber und Conny

bläst die Backen auf und lässt die Luft auf ein fhhh entweichen, er schaut nach unten auf seine Füße. [09:35] **Achim** beginnt mit kreisenden Bewegungen mit der flach gespannten Hand auf dem höchsten Punkt der Spielfläche, die Intensität nimmt nach und nach zu, indem er sich mit dem Oberkörper stärker auf den Arm stützt und die Kreisbewegung schneller abläuft. **Conny** also da wo das das Wasser dann hoch kommt und macht dabei eine öffnende Geste mit der linken Hand, bewegt dabei ein paar Mal den Arm nach oben und unten. Zeitgleich sagt **Deborah** also hab ich das falsch verstanden? Man kann ja machen das Wasser sammelt sich. **Achim** schlägt

am lautesten Punkt seiner Kreisbewegung mit der flachen Hand auf die Unterseite der Spielfläche, den Blick fest auf den Punkt gerichtet, dann klopft er leise mit den Fingerspitzen auf die Stuhlfläche, anschließend fährt er mit den flachen Händen von unten nach oben, verlässt am höchsten Punkt den Kontakt zum Stuhl und beginnt wieder an einem unteren Punkt. **Deborah** sieht zu Achim und spielt in gleicher Weise, dann nimmt sie beide Hände auf die linke Seite der Spielfläche und klopft leise in unregelmäßigen Abständen. **Achim** streicht nun schnell mit der flachen rechten Hand am höchsten Punkt hin und her und schließt mit einer viermaligen beidhändigen Aufwärtbewegung an.

A linke Hand

A rechte Hand



D linke Hand

D rechte Hand



Eine Zeit lang spielen beide gemeinsam ihre unterschiedlichen Stimmen, **Deborah** blickt dabei durchgehend zu Achim, stoppt ja das ist gut. **Achim** spielt weiter, die anderen schauen zu. Nach einigen Sekunden sagt **Bert** wir brauchen nicht immer gleich sonen riesen Rhythmus wir müssen doch, zeitgleich sagt **Conny** aber bei Achim wird das gleich zu laut wie wärs wenn wir

erstmal alle nur noch streichen, und dann können wir ja immer noch, dabei streicht sie mehrere Male in kleinen Bewegungen mit der linken flachen Hand auf ihrer linken Spielfläche und stoppt dann. **Achim** hält inne und setzt die gleiche Bewegung leiser an. **Deborah** fährt mit beiden Händen von unten nach oben, verlässt am höchsten Punkt den Kontakt zum Stuhl und beginnt wieder an einem unteren Punkt. **Conny** wendet sich zu Achim aber ich find deins ist immer so hektisch, also das ist ist ja nicht immer hektisch. **Achim** nimmt die Hände zur rechten Spielfläche und spielt unregelmäßig mit den Fingerspitzen.

Zunächst stechen in dieser Untersequenz Achims durchgehend hohe Spielbereitschaft und sein experimentierender Umgang mit dem Artefakt ins Auge, dessen Materialität er enaktiert und das er mit seinen musikalischen Ideen in Passung bringt. Darin und in der Art und Weise, wie er das Artefakt bespielt, zeigt sich sein vorrangiges kompositorisches Vorgehen im Hinblick auf die Spielweise. So bringt er mit dem Entstehungsort der Quelle, dem Boden, zunächst ein neues Element ins Spiel, das er auf das Artefakt überträgt. Hierfür scheint die Spielfläche als Boden der Quelle umgedeutet zu werden: Achims flach gespannte Hand ist so dicht wie möglich an der Oberfläche und gräbt sich in kreisenden Bewegungen, unterstützt vom gesamten Gewicht des Armes und Oberkörpers, immer tiefer in die Stuhlfläche. Der folgende expressive Schlag, begleitet von einem fokussierten Blick auf den Schlagpunkt lässt sich dahingehend deuten, dass dort die Quelle austreten soll – so als ob der Schlag auf den Boden diese Öffnung bewirken könne. Das sich daran anschließende, spontan entwickelnde Spielmotiv überträgt abermals das außermusikalische Thema in eine Spielbewegung, wenn die kreisende Bewegung das Sammeln des Wassers darstellt und die viermalige Aufwärtsbewegung das Austreten des Wassers aus der Quelle.

Deborah nimmt dieses Motiv zunächst auf und entwickelt dann spontan ein Begleitmotiv. Im gemeinsamen, konzentrierten Spiel beginnen sich beide aufeinander einzustimmen, auch hier beginnt, wie in der Untersequenz zuvor, ausgehend von der emergenten Musik Konjunktivität zu entstehen, diesmal zwischen Achim und Deborah. Auch diese greift aber nicht auf die anderen Akteur:innen über, das Spielmotiv wird nicht enaktiert, sondern im Anschluss von Conny und Bert kritisiert, der schon auf die erste Idee Achims körperlich ablehnend reagierte.

Videotranskript Untersequenz ‚Wasserfall‘ (#10:16–10:45#)

Bert sitzt nach hinten gelehnt mit verschränkten Armen auf seinem Stuhl, der Blick ist meist gesenkt, die Füße wippen unregelmäßig auf und ab. **Achim** spielt weiter sein leises Fingerklopfmotiv. **Deborah** wenn Wasserfall können wir ganz schnell machen, sie spricht mit dunklen Vokalen und tiefer Stimme den folgenden Rhythmus:



Dabei reißt sie die Arme nach oben, lässt den Oberkörper gegengleich nach links unten fallen, schwingt die Arme nach links unten, dann nach hinten und vorne im Wechsel. Die Bewegung wird in sich kleiner, der Oberkörper ist durchlässig und gibt den Armbewegungen nach. Die Hände kommen am Ende auf der Stuhlfläche zu liegen.



› #10:30# - Ausschnitt links/rechts

Bert dreht sich zu **Deborah** und sagt ja aber der (sic!) Donau hat gar keinen richtigen Wasserfall. **Achim** stoppt die Spielbewegung und spricht sehr laut **es juckt doch nicht wir können doch einfach nen n Fluss äh=erfinden; das juckt doch nicht welchen Fluss**, dabei reißt er die Arme über den Kopf, dreht sich mit dem Kopf weg von **Bert**, dann wieder zu ihm hin, lässt die Hände geräuschhaft auf den Stuhl fallen, hebt kurz die Schultern, nimmt den linken Arm weit über den Kopf, lässt ihn wieder auf die Stuhlfläche fallen, schaut von der Gruppe weg rechts oben in die Ecke. **Bert** schaut währenddessen durchgängig weg von **Achim** hin zu **Deborah**. **Deborah** blickt kurz zu **Bert** obs die Donau oder der See äh gibt. **Bert** blickt regungslos nach unten.

Conny dreht sich zu **Deborah**, richtet sich dabei etwas im Sitzen auf, sie trommelt wechselseitig leise und schnell auf den Stuhl, die Augen sind weit aufgerissen, sie lächelt leicht und sagt schnell und in hoher Stimmlage hab ne Idee ich

hab ne Idee; jeder hat ne Rolle. **Achim** seufzt laut mmmh und lässt sich zügig in einer fließenden Bewegung auf dem hinter ihm stehenden Stuhl fallen, lehnt sich nach hinten, streckt die Beine aus, legt die Füße übereinander, die Arme sind über dem Bauch locker verschränkt. Dann greift er seine Arme noch einmal nach und hält die Arme nun fest verschränkt. Sein Blick geht nach unten weg von der Gruppe. **Conny** fährt mit Blick zu **Deborah** fort und zwar jetzt zum Beispiel **Deborah** fängt an mit der Quelle jetzt zum Beispiel, dann fängt sie ganz leise an. Ihre linke Hand bewegt sich ausgestreckt über der Stuhlfläche zwei Mal in kleiner Bewegung nach oben. Und einer Per- **Deborah** spricht man kann Wassertropfen machen, dreht sich nach links zum Stuhlbein, schnippt mit dem linken Zeigefinger gegen das Stuhlbein. **Conny** genau zum Beispiel. [10:30] **Achim** lehnt sich mit dem gesamten Oberkörper nach vorne. Der Kopf lehnt gegen die Oberkante des Stuhls, die Gruppe verschwindet aus seinem Blickfeld. **Conny** fährt fort und einer einer ist dann halt ein bisschen laut der spielt das aber durchgängig; wisst ihr, jeder spielt halt seine Rolle, dabei macht sie mit der rechten geöffneten Hand eine mehrmalige kreisende Bewegung, durchgängig weil wir sollen ja sowieso nen durchgängigen Rhythmus machen. **Deborah** Ach so nein.

Wie unvereinbar die kompositorischen Vorgehensweisen nebeneinanderstehen und die gemeinsame Entwicklung einer Komposition verhindern, zeigt diese Untersequenz in besonderem Maße. Auf **Deborahs** erneut an Klang orientierte, stimmlich und körperlich expressiv artikulierte Idee, wie ein Wasserfall zu gestalten sei, entgegnet **Bert** in seiner Orientierung, dass dies der konkreten außermusikalischen Gestalt widerspräche. An **Achims** äußerst heftiger Reaktion, sowohl in der Lautstärke, der Wortwahl als auch in der körperlichen Begleitung seines Redebeitrags, zeigt sich eindrücklich die große, hier unüberbrückbare Divergenz in den kompositorischen Vorgehensweisen der beiden Jungen, ebenso wie zum Vorgehen **Connys**. Diese entwi-

ckelt wiederum konzeptionell und strukturell die Gesamtanlage der Komposition, indem sie den Spielenden Rollen zuweisen möchte. Interessant erscheint dabei auch der Umstand, dass sie mehrfach verbalisiert und körperlich sowie akustisch durch den Trommelwirbel inszeniert, sie habe eine Idee. Hier dokumentiert sich ihre Orientierung an einem konzeptuellen und strukturierten Vorgehen, das seinen Ursprung im Denken nimmt und dann das Handeln entwirft und nicht umgekehrt wie bei Deborah.

Achims körperlicher und räumlicher Rückzug aus der Zusammenarbeit zeigt erneut die Unvereinbarkeit der unterschiedlichen Vorgehensweisen. Selbst Deborah, die Connys Vorschlag zunächst in ihrer Orientierung an Klang spontan musikalisch enacted, widerspricht Conny am Ende der Untersequenz. Die Divergenzen der Akteur:innen bleiben unaufgelöst.

In der gesamten Sequenz lässt sich rekonstruieren, dass die Akteur:innen alle im Hinblick auf das gemeinsame kommunizierte Orientierungsschema agieren, dass ihr Thema ‚Wasser‘ mit der Aufgabenstellung und dem darin geforderten Klopfmotiv in Passung zu bringen sei. Dabei greifen sie jeweils auf Handlungspraxen zurück, die in ihren individuellen musikbezogenen konjunktiven Erfahrungsräumen verankert sind. Das jeweilige implizite Wissen darüber, wie man in der Entwicklung einer Komposition vorgehen könnte, steht divergent zueinander und lässt sich deswegen trotz der Vielzahl der unterschiedlichen Vorschläge nicht miteinander verbinden. In den performativ hervorgebrachten Ablehnungen und Divergenzen dokumentiert sich die Suche der Akteur:innen nach Bewahrung der etablierten Orientierungsmuster. Gleichzeitig deutet sich in zwei Interaktionseinheiten ein Wechsel zur teilweise und kurzzeitig geteilten Orientierung an Integration und Kollektivität an, die im gemeinsamen Musizieren entsteht. Dabei sticht einerseits Deborahs offene Haltung heraus, in der sie zwei Mal ein spontanes musikalisches Spiel erst mit Conny, dann mit Achim initiiert. Andererseits kann hervorgehoben werden, dass sich die neu entstehende Konjunktion in Zusammenhang mit der emergenten Musik über auditive Abstimmung ereignet.¹⁹



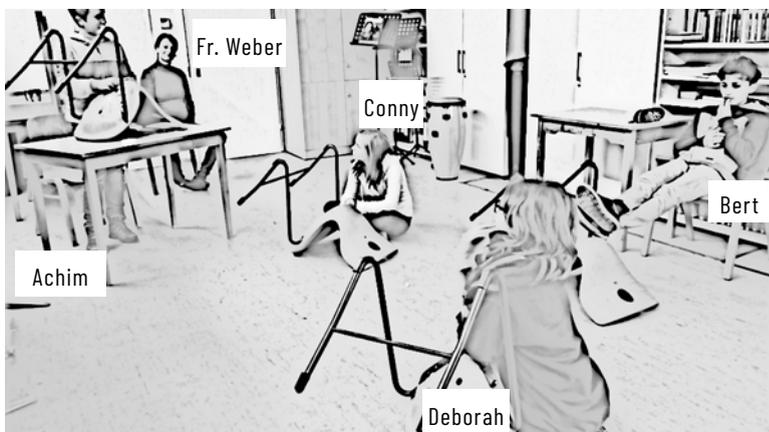
In der Sequenz ‚Quelle‘ verhindern konkurrierende kompositorische Vorgehensweisen, die in inkongruenten konjunktiven musikbezogenen Erfahrungsräumen der Akteur:innen verankert sind, eine Einigung der Gruppe auf konjunktiver wie kommunikativer Ebene. Die divergierenden kompositorischen Vorgehensweisen zeigen sich in dieser Sequenz äußerst vielgestaltig. So agieren die Akteur:innen hinsichtlich der Gestaltung von Klang, von Spielweise, von Struktur und Form, von Wirkung und der konkreten Erscheinung eines außermusikalischen Themas. Vereinzelt kann beobachtet werden, dass die Bewahrung etablierter Orientierungsmuster in Zusammenhang mit individuellen konjunktiven musikbezogenen Erfahrungsräumen Momenten der Integration und Kollektivität weicht. Diese Momente sind auffallend mit emergenter Musik und einer offenen Haltung verknüpft, welche tentative Kojunktivität ermöglichen.

19 Diese und die darauffolgende Sequenz findet sich auch in Theisohn und Buchborn (2020).

7.2.3 Integration unterschiedlicher kompositorischer Vorgehensweisen



Der Fall *Waschmaschine* und die Sequenz ‚wie macht des denn so komisch‘ (#14:15–14:23#)



› #14:17#

Kontext: Die Sequenz folgt auf die vorangegangene Sequenz ‚Quelle‘ (Kap. 7.2.2; S. 151), in der die Akteur:innen zu keinem gemeinsamen Konsens gekommen sind, sowie auf die erst an späterer Stelle dargestellte Sequenz ‚durchgängig‘ (Kap. 7.5.2; S. 207). In Letzterer vollzieht sich ein entscheidender Wechsel: Die Akteur:innen finden sich ausgehend von einer aktionistischen Praxis im gemeinsamen Spiel eines musikalischen Motivs ein, das sie mit einer Waschmaschine assoziieren und mit ihrer Kompositions-idee in Passung bringen. Die Gruppe befindet sich ab dann und so auch im Folgenden innerhalb einer neuen musikbezogenen kollektiven Praxis.

Fokussiert wird im Folgenden eine 8-sekündige Interaktion, in der die Gruppe gemeinsam nach dem Klang einer Waschmaschine zu Beginn ihres Waschprogramms sucht. Achim erprobt durchgängig das gefundene Schleif-Kratzgeräusch (vgl. Kap. 7.4.3, S. 198), das als gemeinsames musikalisches Motiv auch performativ von allen bestätigt wurde, während Bert mit Stimme und Bewegung einen rotierenden Klang nachahmt. Direkt vor der im Transkript abgebildeten Interaktion hat Conny mit Blick zu Deborah die Frage aufgeworfen *Also Waschmaschine oder Spülmaschine, woraufhin Deborah sagt Aber ähm bei Waschmaschine find ichs gut weil ähm (.) weil ja am Anfang hört ihr* (#14:08–14:11#).

Deborahs Argumentation, eine Waschmaschine als Vorlage der Komposition zu nehmen, fußt auf ihrer konkreten klanglichen Vorstellung, wie das Wasser während des Einlaufens klingt. Dass sie mit der Frage nach dem konkreten Klang den Bezug zum geteilten Erfahrungsraum des familiären Alltags eröffnet, zeigt sich in den unmittelbaren anschließenden Suchbewegungen aller Akteur:innen: Achim stoppt umgehend sein Spiel und verändert Spielweise und Anschlagort, Bert setzt in Deborahs Redebeitrag stimmlich einen langen, zischenden, decrescendierenden Klang und Conny entwickelt spontan ein leises, tremolierendes Klopfmotiv über die gesamte Stuhlfläche. Nahezu eklatant im Vergleich zur vorherigen Sequenz wird hier deutlich, wie verschiedene kompositorische Vorgehensweisen ineinandergreifen und den gemeinsamen

Suchprozess vorantreiben. Umso eindrücklicher erscheint dies vor der Beobachtung, dass die Akteur:innen neue kompositorische Vorgehensweisen adaptieren. Agierten die Akteur:innen vormals in Behauptung ihrer je individuellen kompositorischen Vorgehensweise, haben sie diese nun teilweise verändert: Bert macht seinen Vorschlag nicht verbal, sondern setzt einen klaren, deutlichen und gestalteten stimmlichen Impuls; Achim enactiert wie zuvor die Materialität des Artefakts und gestaltet im Hinblick auf eine veränderte Klanglichkeit sein Spiel; Conny konzipiert bzw. beschreibt nicht, sondern musiziert spontan ein Motiv, das sich nicht nur durch den leisen tremolierenden Klang, sondern ebenfalls durch eine besondere Spielweise auszeichnet. Diese nämlich führt in einer fließenden Bewegung über die gesamte Fläche des Stuhls, ebenso wie das Wasser sich seinen Weg in die Waschmaschine bahnt, sie gestaltet nun im Hinblick auf Klang und Spielweise, was von Deborah umgehend enactiert wird.



In der Sequenz ‚wie macht des denn so komisch‘ zeigt sich die Integration unterschiedlicher kompositorischer Vorgehensweisen: die von verschiedenen Akteur:innen hervorgebrachten Gestaltungsideen beziehen sich sowohl auf Klang und Wirkung, als auch auf die Spielweise sowie die konkrete Erscheinung des außermusikalischen Themas und greifen gestalterisch ineinander. Dabei offenbart sich bei den Akteur:innen eine Veränderung ihrer ursprünglichen individuellen kompositorischen Vorgehensweisen. Grundlage für die rekonstruierte Integration unterschiedlicher kompositorischer Vorgehensweisen ist die emergierende musikbezogene kollektive Praxis.

Partiturtranskript (#14:15-14:23#)

	1 #14:17#	2	3	4
Achim	es gibt auch ne Spülmaschine			
			Blickt zu Conny	Blickt zu Deborah
Bert	Die linke Hand liegt am Mund, die rechte am linken Unterarm, der Blick zu Deborah.		Verschränkt die Arme vorm Oberkörper.	
Conny				
	Blickt zu Achim.	Blickt zu Deborah, dann nach unten auf ihre Hände, die nun einander berühren. Hebt den Blick zu Deborah.		
Deborah	Am Anfang bei unserer Waschmaschine zumindest kommt		das Wasser des	
	Beugt sich mit Blick zu Achim über den Stuhl, stützt sich mit den Ellenbogen auf, hebt den rechten Zeigefinger, macht zwei schnelle Bewegungen mit der rechten Hand nach vorn, lässt die Hand auf den Stuhl fallen.			
	rechte Hand			

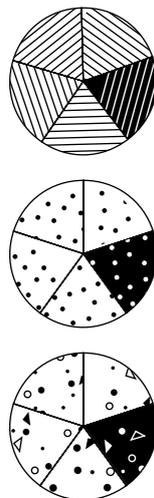
7.2.4 Resümee

Als von den Schüler:innen hervorgebrachte kompositorische Vorgehensweisen konnten die Gestaltung und Entwicklung einer Komposition orientiert an Klang, an Spielweise, an Struktur und Form, an Hervorbringung und Aufrechterhaltung von Spielfluss, an Wirkung oder an außermusikalischen Themen rekonstruiert werden. Im **Umgang mit kompositorischen Vorgehensweisen** sind diesbezüglich drei Ausprägungen zu unterscheiden.

In Zusammenhang mit der Aktualisierung von Praxen und implizitem Wissen der schulischen Aufgabenerledigung orientieren sich die Schüler:innen in erster Linie an der Gestaltung von Form und Struktur. Dieses Vorgehen besitzt in der Performanz eine große Nähe zu dem planvollen Abarbeiten bestimmter Handlungsschritte, wie es sich auch in der schulischen Aufgabenstruktur etabliert zeigt. Handlungsleitend ist das pragmatische Vorgehen auf kommunikativer Ebene, ohne dass eine musikbezogene Konjunktion zu beobachten ist. Bei der Aktualisierung individueller musikbezogener Praxen hingegen kann es zur Ablehnung fremder kompositorischer Vorgehensweisen kommen, sodass die verschiedenen kompositorischen Vorgehensweisen in der Interaktion miteinander konkurrieren und einen Konsens verhindern. Befinden sich die Akteur:innen in einer (mitunter neu entstehenden) musikbezogenen kollektiven Praxis, können die unterschiedlichen und auch zunächst konkurrierenden kompositorischen Vorgehensweisen fruchtbar miteinander arrangiert werden. Die kollektive Integration unterschiedlicher kompositorischer Vorgehensweisen scheint dabei in einem besonderen Verhältnis mit einer offenen Haltung der Akteur:innen und der emergenten Musik zu stehen.

7.3 Umgang mit musikalischen Referenzen

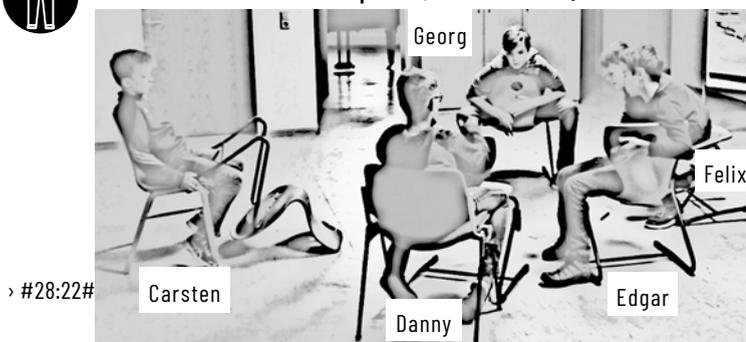
Unter musikalischen Referenzen werden im Folgenden allgemein Modelle, Formen, Prinzipien oder konkrete ‚Bausteine‘ musikalischer Gestaltung verstanden, die einen klaren Bezug zu einer – den Schüler:innen – bekannten, präexistenten, wenn auch nicht immer verbalisierbaren Quelle haben (vgl. Kap. 1.2.3). Handelt es sich um in sich geschlossene kleinere musikalische Zitate, werden sie hier auch als Versatzstücke bezeichnet (vgl. Weber-Krüger 2014). Musikalische Referenzen und Versatzstücke konnten in allen Fällen in unterschiedlichsten Ausprägungen beobachtet werden. Auf der Ebene des Inhaltlichen bzw. des thematischen Ganges der Kompositionsprozesse treten musikalische Referenzen und Versatzstücke dabei sehr unterschiedlich in Erscheinung: Manche von ihnen werden schnell gefunden und ohne weitreichende Modifikation zur Grundlage der zu entwickelnden Komposition gemacht, um andere hingegen wird intensiv diskutiert, ob und wie sie in eine Komposition integriert werden könnten. Manche Versatzstücke werden schweren Herzens fallengelassen und finden dann in einer letzten Arbeitsphase letztlich doch einen überraschenden und für die Gruppe sinnstiftenden Weg in die Komposition. Besonders markant zeigt sich die besondere Rolle der Versatzstücke in den Fällen, in denen sich der gesamte Kompositionsprozess entlang immer wieder neu ins Spiel gebrachter Versatzstücke entfaltet. Die folgenden Rekonstruktionen fokussieren nun die dabei zugrunde liegenden Logiken, nach denen im gemeinsamen Kompositionsprozess mit musikalischen Referenzen verfahren wird.²⁰



7.3.1 Versatzstücke als Vorlage



Der Fall *Hose* und die Sequenz ‚Lederhosen‘ (#28:08–29:46#)



Kontext: Die Gruppe *Hose* hat sich in einer Abstimmung an Tag zwei gegen den ursprünglichen Popsong und für den Fangesang ‚Zieht den Bayern die Lederhosen aus‘ als Vorlage entschieden (vgl. Kap. 7.6.1, S. 218). Während Carsten diese Idee verbal ab-

²⁰ Aufgrund der charakteristischen mehrdimensionalen Überlagerung der fachlichen Vergleichsdimensionen in den gegenstandsbezogenen Interaktionen lassen sich Überschneidungen mit anderen fachlichen Vergleichsdimensionen im Folgenden nicht vermeiden.

gelehnt hat und sich aus der gemeinsamen Arbeit herauszieht, trommeln und klopfen Danny, Georg und Edgar unabhängig voneinander verschiedene Teile des Liedes. Felix setzt über das unzusammenhängende Spiel an, Probenanweisungen zu erteilen. In den folgenden Interaktionen verhandeln die Jungen, wie sich die musikalische Referenz mit der Aufgabenstellung und der bisherigen Konzeption verbinden lässt.

Videotranskript Sequenz ‚Lederhosen‘ (#28:08–29:12#)

Carsten sitzt in einiger Entfernung von den anderen Vieren und durchbricht so den ange deuteten Kreis. Er sitzt auf einem Stuhl und hat einen zweiten umgedreht vor sich auf dem Boden, die Stuhlbeine zeigen in die Luft und werden von ihm mit beiden Händen gehalten. **Edgar, Georg** und **Danny** sitzen in unterschiedlichen Sitzhaltungen auf ihren Stühlen und schlagen in unterschiedlicher Weise auf unterschiedliche Spielflächen, dabei differieren die Tempi und Einsätze und auch Rhythmus Elemente. Visuelle Kontakte geschehen bei läufig und ungerichtet. **Georg** wiederholt beständig den Rhythmus:

6 Hände

re li re li re — li usf.

Felix sitzt über die Stuhllehne in den Kreis hineingebeugt und gibt Anweisungen an die drei Spielenden. **Danny** hängt mit dem Oberkörper über der Stuhllehne und schlägt mit den Händen auf die Sitzfläche. **Felix** sagt Ja wir können jetzt nicht einfach so klopfen und klopfen, bei dem Wham-Lied läuft das auch immer danach so ziemlich. **Danny** richtet sich auf und schlägt abwechselnd mit den gespannten Handflächen und Handkanten oben auf die Stuhllehne. Das Spiel der drei ist ungeordnet und laut. **Felix** beugt sich weiter in den Kreis und sagt Ja die Sache ist, ihr müsst ja schon was finden was nicht zum (.) Solo passt, was kein Hintergrundgeräusch ist .

Edgar dreht sich zur Stellwand, zeigt mit dem Finger darauf und setzt an Aber war te wir haben doch-, er zieht die Hand zurück. **Felix** spricht weiter Aber ihr müsst das schon selber machen weil sonst bei weil ich und Georg das vormachen dann könnt ihr das nicht besser als wir beide. [28:39] **Edgar** zeigt erneut auf die Stellwand und sagt Felix wir ham ja aufgeschrieben ein Solo, drei Hintergrundgeräusche und ein Rhythmus. **Carsten** blickt drei Sekunden zur Kamera und wieder zurück. **Danny** sagt Also dann machen wir Felix macht den Solo, Hintergrundgeräusche machen dann Edgar, Edgar und Carsten vielleicht und Rhythmus macht dann er, er zeigt auf Georg. Während der gesamten Zeit hat **Georg** ununterbrochen das Schlagmuster musiziert, **Carsten** gähnt, schiebt den Stuhl zu sich her, dreht ihn über die Stuhlbeine nach oben und stellt ihn auf den Oberschenkeln ab.

Edgar Aber das ist doch kein das ist doch auch Hintergeräusch. **Felix** Des is kein, des is doch kein. **Danny** Aber der Rhythmus, der Rhythmus is ganz anders als bei (). **Georg** setzt sein Schlagmuster weiter fort, **Edgar** setzt immer wieder mit seinem unregelmäßigen Wechselschlag ein, Rhythmus und Tempo sind nachwievor uneinheitlich.



> #28:39# - Ausschnitt
Georg, Felix und Edgar

Die räumlich-körperlichen Positionierungen verweisen durchgängig auf die nicht vorhandene Konjunktivität der Akteure: Der angedachte Kreis ist durch Carstens Außenposition aufgebrochen, die anderen vier Jungen differieren sichtlich in ihren Sitz- und Spielpositionen. Besonders in Edgars Position offenbart sich die mangelhafte Spiel- und Kommunikationsmöglichkeit, so sind seine Spielbewegungen durch den Seitsitz nicht nur besonders eingeschränkt, er verliert auch, sobald er die Spielposition eingenommen hat, den Blickkontakt zu Felix.

Die fehlende Übereinstimmung auf der korporierten Ebene spiegelt sich in den Explorationsphasen mit dem Versatzstück. Sie finden stets als individuelle Schlagerprobungen statt, die unkoordiniert, ungeordnet, metrisch verschoben und damit akustisch verwoben erklingen, eine klangliche Differenzierung des eigenen Spiels scheint so nicht möglich. Hervorzuheben aus diesem undurchsichtigen Gesamtklang ist Georgs musikalisches Spiel: Er exzerpiert das punktierte Motiv aus dem Originalrhythmus und entwickelt daraus ein Schlagmuster, das er fast die gesamte Sequenz über – auch über die stattfindenden Gespräche hinweg – wiederholt und verinnerlicht. Dabei passt er seine Bewegungen an das Artefakt an und kommt in ein organisches, fließendes Spiel. Als einziger verbindet er im spontanen Spiel die musikalische Referenz mit der Aufgabe und der Materialität des Artefakts. Auch wenn dieses Motiv stellenweise das einzig zu hörende ist, finden die gesamte Zeit über keinerlei auditiven oder visuellen Bezugnahmen oder mimetischen Angleichungen der Mitspieler statt; das Klopfmotiv wird weder wahrgenommen noch enacted. Die gemeinsame Bearbeitung des Versatzstückes erfolgt schließlich auf der kommunikativen Ebene über die direktiven Ansagen von Felix oder die gemeinsame Diskussion über das entwickelte Konzept, auf das mit Edgars Verweis auf den Kompositionsplan an der Stellwand gestisch Bezug genommen wird. Das am Tag zuvor entwickelte Konzept, das sich vornehmlich auf unterschiedliche Formteile bezieht, wird zur Schablone, in die das Versatzstück eingepasst werden soll.

Fortsetzung Videotranskript (#29:13–29:46#)

Der spontan hinzukommende **Projektleiter** (im Off rechts vorne) spricht über das Spiel Darf ich mal eine Sache fragen. **Die Jungen** beenden nacheinander ihr Spiel und drehen den Kopf aus der jeweiligen Position heraus zum **Projektleiter**. In die entstehende Stille fragt dieser Welches ist euer Motiv? **Danny** reißt den rechten Arm nach oben und grölt laut [29:15]

D Stimme

Zieht den Bay - ern die Le - der - ho - sen aus,
Le - der - ho - sen aus, Le - der - ho - sen aus!

Georg und **Edgar** sprechen rhythmisch mit monotoner und leiernder Stimme mit, **Felix** lacht hoch und kichernd, er versteckt seinen Kopf zwischen den aufgestützten Unterarmen.



> #29:15# - Ausschnitt
Danny, Georg, Felix und Edgar

Carsten balanciert weiter. **Georg** singt weiter, nachdem die anderen beendet haben, die Lederhosen und schlägt zaghaft zwei Mal im Rhythmus auf die Spielfläche.

Der **Projektleiter** Könnt ihrs mal spielen auf dem Stuhl?, **Danny** sagt direkt kurz angebunden Nö, **Felix** lacht laut, **Georg** Ja schlägt zwei Mal wechselseitig auf den Stuhl.

Edgar dreht sich direkt zum Projektleiter um, nimmt einen Arm über die Stuhllehne und beginnt wechselseitig von beiden Seiten darauf zu schlagen. Auch **Georg** setzt wieder ein, er spielt gleichzeitig mit **Edgar** das Motiv in unterschiedlichen Tempi. **Danny** hört dabei zu, **Felix** beugt sich nach vorne zu **Georg** und sagt Mach jetzt nichts, er greift nach vorne an Georgs Arm und sagt Mach jetzt nicht auch. **Georg** stoppt das Spiel, richtet sich auf und stützt sich auf den auf dem Stuhl aufgestützten Ellenbogen, **Edgar** spielt als einziger noch einmal den Schluss des Bayernliedes, die Schläge sind unregelmäßig, die Spielbewegungen ungelenkt. **Danny** sagt in abwertendem Ton das hört sich an wie ein Regen (uv) @.

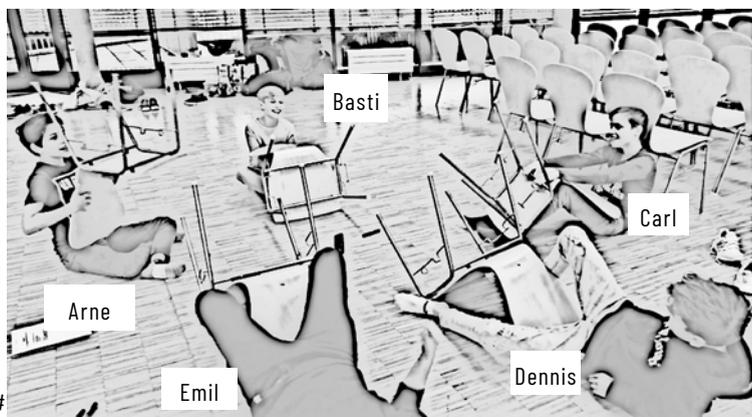
Nicht nur im kontrastiven Fallvergleich (vgl. Kap 7.2.2; 7.2.3) fällt die mangelnde Identifikation mit dem Versatzstück auf. Zwar singen Edgar, Georg, Felix und Danny zu-

sammen spontan die musikalische Referenz (#29.13#), aber nur Danny aktualisiert dabei das Grölen und jubelnd expressive Skandieren des Erfahrungsraumes des Fußballfan-Seins. Edgar und Georg singen ohne körperliche Anbindung unterspannt, monoton, leise und hören zeitversetzt auf. Felix zeigt hingegen auffallende Peinlichkeitsgesten, wie das Verstecken hinter den verschränkten Armen und das hohe Kichern. Die mangelnde Passung zwischen dem Versatzstück und der Bearbeitung der Aufgabe wird offenbar (#29.25#): Zum einen erklärt Danny, dass sie das Motiv nicht spielen können, zum anderen wird dies in Georgs und Edgars gemeinsamem, asynchronen Spiel hörbar, weshalb Felix Georg dazu drängt, sein Spiel zu beenden. Edgars unregelmäßiges, ausdrucksloses Spiel, dessen Wirkung von Danny dann auch abwertend validiert wird, bestätigt letztlich, dass das Versatzstück keine konjunktive Anbindung an den Unterrichtsgegenstand herstellt. Im Bezug zum Arbeitsplan, im strukturierten, argumentativen Vorgehen und in der mangelnden Identifikation sowohl mit dem Versatzstück als auch dessen Übertrag auf die Aufgabe dokumentiert sich die vorwiegende Orientierung an der Aufgabenerledigung und den formalen Kriterien der Aufgabenstellung.



In der Sequenz ‚Lederhosen‘ wird auf eine musikalische Referenz aus dem peerkulturellen Nahraum zurückgegriffen. Sie ist zwar allen bekannt, doch weder im Gesang noch im gemeinsamen musikalischen Spiel entsteht übergreifende Konjunktivität. In der überwiegend kommunikativ ausgerichteten Interaktion vollzieht sich der Umgang mit dem Versatzstück in erledigender Haltung. Der Rhythmus des Versatzstückes wird in die konzipierte Form eingepasst, es fungiert als fertiger Baustein. Mit einher gehen ungeordnete, klanglich und metrisch undifferenzierte Explorations- und Probephasen, in denen das Versatzstück kaum in ein koordiniertes, konjunktives musikalisches Spiel führt.

7.3.2 Versatzstücke als Spielimpulse

Der Fall *Bett* und die Sequenz ‚Eichhörnchen‘ (#38:56–39:45#)

Kontext: Die Gruppe *Bett* befindet sich an Tag zwei der Gruppenarbeit. Die Zusammenarbeit der Jungen ist bislang durchzogen von direkten Bezugnahmen auf musikalischen Referenzen aus dem Kontext von Fernsehen und Internet, die von allen in die Runde geworfen und spontan gemeinsam gesungen und gespielt werden. Direkt vor der Sequenz wurde der ‚Pokémon-Song‘ (MISHA 2016) von allen gesungen, der Stuhl wurde dabei von allen begleitend als gleichmäßiger Taktgeber benutzt. Nach dem gemeinsamen Singen löst sich der gemeinsame Fokus wieder auf. Auf die Frage von Dennis, ob der ‚Pokémon-Song‘ nun im Original zu musizieren sei oder nicht, geht keiner der Jungen näher ein: Arne summt etwas, Emil singt den ‚Caillou-Song‘ (Broadcast Mirror 2017) vor sich hin, alle sitzen in unterschiedlicher Haltung hinter ihrem Stuhl. In den folgenden Interaktionen entwickelt sich ausgehend von einer neuen musikalischen Referenz eine spontane Musizierphase.

Videotranskript Untersequenz ‚Neuester Song‘ (#38:56–39:10#)

Alle Jungen befinden sich in unterschiedlichen Stuhl- und Körperhaltungen: **Arne** zieht den Stuhl über die Mittelstrebe langsam zu sich nach oben, sodass er in der Luft auf seinen Oberschenkeln balanciert; **Bastis** Stuhl liegt mit der Stuhlkante in beiden flachen Händen, er wippt den Stuhl so mehrfach nach oben und lässt ihn zurück in die Handflächen fallen; **Carl** hat den Stuhl über seine Beine gezogen und umfasst mit nach vorn gebeugtem Oberkörper die obere Strebe. Zu Dennis lächelnd schlägt er vor @Wir können auch das ist der neuste Song Eichhörnchen in der Hose@. **Dennis** lächelt, fährt sich durch die Haare, lässt sich nach hinten leicht seitlich auf die Ellenbogen fallen, im nächsten Moment lässt sich auch **Emil** lachend nach hinten fallen. Mit Blick zu Arne singt **Dennis**

D Stimme

E und ein I und ein D und ein H, nur
so kann es sein, das wird mir jetzt klar!
Pass gut auf, denn das sind die neus - ten
Moves!



› #39:08# - Ausschnitt
Carl und Dennis

Dennis skandiert in Kopfstimme zwei Mal Eichhörnchen, während **Carl** den Chorus (hier als zweite Stimme notiert) vollendet. **Arne** kippt langsam mit dem Stuhl auf den Oberschenkeln balancierend nach hinten. **Dennis** zeigt mit ausgestrecktem Arm und Zeigefinger abwechselnd auf Arne und Basti, blickt kurz zu Emil Alle zusammen singt ihr Eichhörnchen rein. [39:08] **Arne** setzt sich in den Schneidersitz, befindet sich wieder in Spielposition, wendet Kopf und Blick kurz nach rechts aus dem Fenster. **Basti** bestätigt Carls Vorschlag mit einem Okay, **Carl** skandiert das Motiv und **Arne** dreht sich kurz zu Dennis, spricht den Rhythmus, wippt dabei beim Sprechen ein wenig auf und ab, auch **Basti** wippt leicht mit dem Kopf im Rhythmus. **Arne** wendet den Blick wieder nach draußen.

Gegenstand der Interaktion ist die neue musikalische Referenz ‚Eichhörnchen in der Hose‘, die aus der Comic-Serie ‚Phineas and Ferbs‘ stammt und von Carl als Idee zur Weiterentwicklung der Komposition eingebracht wird. Die Körperhaltungen und Positionierungen der Jungen zeigen einerseits, dass sie aufeinander bezogen interagieren: Sie bewahren trotz der hochaktiven korporierten Ebene den Interaktionsraum des Innenkreises, ihre Blicke wechseln häufig untereinander, ihre Positionierungen und ihr Umgang mit dem Artefakt können als fortwährende Abstimmungsversuche interpretiert werden, die variantenreiche, kurzzeitige, mimetische Angleichungen aufweisen, wie das Umfassen der Mittelstrebe von Arne und Carl sowie das Fallenlassen von Emil, Dennis und auch Arne. Andererseits dokumentiert sich in den unterschiedlichen Positionierungen und der einseitig von Carl und Dennis geführten Kommunikation, dass in der Aktualisierung der musikalischen Referenz keine Konjunktivität besteht. Diese ist nur für ihn und Dennis bekannt und kann nur von Letzterem auch spontan musiziert werden. Sie wird jedoch von allen bestätigend aufgenommen: Carl steigt skandierend am Ende des Chorus‘ ein, Arne spricht nachahmend den Rhythmus und Basti

wippt mit dem Kopf. Das Versatzstück verweist als musikalische Episode einer allen bekannten Comicserie auf einen (in dieser Untersequenz noch nicht eröffneten) geteilten peerorientierten Erfahrungsraum der Gruppe. Dieser dokumentiert sich gleichsam in der lässigen und informellen Haltung von Dennis, welcher die Spielidee entwickelt. Gleichzeitig rahmt dieser sich mit seiner direktiven, mit deutlicher Zeigegeste versehenen Anweisung als Experte im Feld der musikalischen Referenz.

Das folgende Volltrankript setzt mit Carls verbaler Initiierung an, den Musizierorschlag von Dennis zu erproben. Fast zeitgleich beginnt Dennis spontan und ohne verbale Erklärung ein Tremolo auf der Stuhlfläche. Er begleitet sich damit selbst bei seinem Intro, das im Original ebenfalls als *Call* dient. Damit wird evoziert, dass Arne und Basti sowie später Carl, in sein Spiel miteinsteigen.

Volltranskript Untersequenz ‚E und ein I‘ (#39:14–39:17#)

	1 #39:14#	2
Arne	Im Schneidersitz sitzend, beide Hände fassen die Mittelstrebe, der Rücken ist gerade aufgerichtet, der Blick von der Gruppe weg nach außen über die rechte Schulter.	Wendet den Blick vom Fenster zu Dennis.
		Beide Hände
Basti	Im Schneidersitz sitzend, beide Hände fassen den Stuhl an der Seite, der Rücken ist gerade aufgerichtet, der Blick geht zu Dennis. Lähelt.	
		Beide Hände
Carl	Okay machen wirs mal	
	Im Schneidersitz sitzend, beide Hände fassen die Mittelstrebe, der Rücken rund, der Blick zu Dennis.	Zieht die Beine unter dem Stuhl weg, setzt sich in den Seitsitz, die Spielfläche des Stuhls vor seinen Knien auf dem Boden ruhend.
Dennis	Sitzt mit ausgestreckten Beinen, den Stuhl vor sich dazwischenliegend. Der Körper nach vorne gebeugt, schlägt mit den Handflächen auf die Stuhlfäche. Sprechgesang,	
	<p>Stimme</p> <p>Beide Hände</p>  <p>E und ein I und ein</p>	
Emil	Liegt auf den Ellenbogen gestützt hinter seinem Stuhl. Blickt zu Dennis. Skandiert sehr leise mit hoher Kopfstimme.	Kommt im Schneidersitz isn Sitzen, den Stuhl auf seinen Oberschenkel ruhend.
	<p>Stimme</p>  <p>Eich - hörn - chen!</p>	

Fortsetzung Volltranskript (#39:18–39:22#)



> #39:19#

	5 #39:18#	6	7
Arne		Stoppt die Trommelbewegung, blickt zu Dennis, winkelt den rechten Ellenbogen nach oben und kratzt sich mit der linken Hand am Ellenbogen	
Basti		Stoppt die Trommelbewegung, legt die Hände seitwärts am Stuhl ab.	
Carl	Mit stetem Blick zu Dennis. Spielt zwei Mal ein kurzes leises Tremolo mit den flachen Händen auf dem Stuhl		
Dennis	Stoppt die Trommelbewegung.	Schlägt mit den Handflächen wechselseitig auf die Stuhlfäche, die Hände dabei quer zur Spielfläche haltend und die Arme nach jedem Schlag nach unten bewegend, sodass eine rhythmische Kreisbewegung entsteht. Die Arme und Schultern unterstützen die wechselseitige Bewegung,	
	<p>jetzt klar! Pass gut auf, denn das sind die</p>		
Emil	Mit Blick zu Dennis		

8

Blickt zu Emil.

9

Die Stühle von Emil und Arne verhaken sich Arnes Stuhl rutscht weg, er zieht ihn wieder zu sich, indem er mit beiden Händen die Mittelstrebe fasst.

Bewegt den Kopf rhythmisch mit Blick abwechselnd zu Emil und Dennis. Skandiert.

Stimme



Blick zu Arne und Basti. Schlägt wechselseitig mit den Handflächen auf den Stuhl: re-lire-, li-re-li.

Stimme



streckt die Arme seitlich aus und zeigt mit je einem Zeigefinger auf Arne und Basti

Legt die Arme unterhalb der Knie auf den ausgestreckten Beinen ab,



Blick zu Arne und Basti. Zieht den Stuhl im Metrum zu sich heran Skandiert.

Stimme



Durch Bestimmtheit und Klarheit, in der Dennis musiziert und im Folgenden die Einätze gibt, rahmt er sich abermals als Experten, was die anderen durch ihr Folgen bestätigen. In Dennis Spielweise und Anleitung dokumentiert sich darüber hinaus sein musikbezogenes, implizites Wissen. Dieses zeigt sich neben der rhythmischen Prägnanz und der Gleichzeitigkeit von Anleitung und eigenem Spiel auch im wechselseitigen Schlag (#39:19#), mit dem sich Dennis im Weiteren begleitet und den er durchlässig mit dem gesamten Körper performt.

Arne und Basti enactieren Sitzhaltung und Spielweise augenblicklich, während Emil und Carl ihre Sitzpositionen erst allmählich so verändern, dass sie in ein gemeinsames Spiel kommen. Auch die Fotogramme lassen erkennen, dass es zu einer deutlichen Angleichung der Spiel- und Sitzpositionen sowie Artefakthandhabung kommt (#39:17#). Das spontane, synchrone musikalische Spiel sowie der dadurch entstehende visuelle koordinative Raum weisen darauf hin, dass die Gruppe sich hier in hoher Dichte innerhalb einer neu emergierenden kollektiven musikbezogenen Praxis befindet. Sie interagiert im Hinblick auf eine geteilte kompositorische Vorgehensweise, der Ermöglichung und Gestaltung von Spielfluss. Diese fallintern homolog rekonstruierte Vorgehensweise wird in dieser Gruppe vornehmlich auf der musikalisch-korporierten Ebene entfaltet. Zentrale Charakteristika der daraus entstehenden Musiziermomente sind rhythmisches Einschwingen und antreibendes, metrisches Drängen, Ermöglichung von Gleichtakt und Synchronität sind hervorstechende Merkmale der musikalischen Komposition bzw. Erarbeitung der Performance. Dass die musikalische Referenz ‚nur‘ Spielimpuls bleibt, nicht weiter modifiziert wird und Konjunktivität an dieser Stelle nur tentativ emergiert, zeichnet sich am Ende der Untersequenz ab: Arne zieht sich aus dem gemeinsamen Spiel zurück (#39:19#) und löst auch die mimetische Angleichung auf. In der sich nun anschließenden Interaktion Arnes zeigt sich weiter, wie sich die zuvor neu entstandene Konjunktivität wieder auflöst: Er steigt nicht in den Response ein, erprobt zaghaft den Wechselschlag und beginnt dann wieder, den Stuhl auf seinen Oberschenkeln zu balancieren.

Videotranskript Untersequenz ‚Barbara‘ (#39:22–39:48#)

Arne greift über die Stuhlfläche und umfasst die Mittelstrebe der Stuhlunterseite und blickt zu **Dennis**. Dieser rappt weiter den Refrain und begleitet sich im Wechselschlag auf dem Stuhl. Die Blicke von **Basti**, **Carl** und **Emil** wechseln zwischen **Dennis** und untereinander. Sie setzen in time synchron mit dem Eichhörnchen-Response ein: **Basti** und **Emil** skandierend mit rhythmischen Körperbewegungen, **Carl** schlägt den Eichhörnchen-Rhythmus



› #39:31# - Ausschnitt
Emil, Dennis und Carl

wechselseitig auf den Stuhl. **Arne** beginnt kurzzeitig und mit kleinen Bewegungen synchron mit **Dennis** mit vier ebenfalls wechselseitigen Schlägen auf dem Stuhl. Mit dem Abschluss des Refrains **E** und ein **I** und ein **D** und ein **H** streckt **Dennis** die Arme seitwärts auf Schulterhöhe aus, zeigt mit den Zeigefingern auf einen imaginären Punkt in der Kreismitte nach unten und wackelt ein paar Mal schnell und in kleiner Bewegung nach unten, er führt beide Hände vor dem Oberkörper zusammen, die Ellenbogen zeigen nach außen. Mit dem Einsatz der zweiten Strophe *Meine Tante heißt Barbara* überzeichnet er den begleitenden wechselseitigen Schlag und kommt

in eine akzentuierte, ganzkörperliche Tanzbewegung. **Alle anderen Jungen** lachen und stoppen ihre begleitenden musikalischen Aktionen, **Arne** greift mit Einsatz der zweiten Strophe den Stuhl abermals an der Mittelstrebe, kippt ihn nach hinten und zieht ihn zu sich hoch. [39:31] **Dennis** hält kurz inne, lässt die Arme seitlich ausgestreckt, bewegt den Kopf rhythmisch und schnell auf und ab und skandiert Eichhörnchen sind in der Hose drin. Anschließend setzt er zur dritten Strophe an Kim und ich warn mal ein Paar, **Basti, Carl und Emil** setzen Eichhörnchen skandierend ein, sind aber rhythmisch verschoben. **Dennis** führt die Arme nach unten, umfasst seine Fußknöchel, beugt sich dabei ein wenig nach vorne, fasst den Stuhl seitlich mit beiden Händen, lehnt sich lässig nach hinten und zieht den Stuhl mit. **Carl** richtet sich an Dennis He woher kannst Du'n des?. **Dennis** schiebt den Stuhl nach vorn und die Schultern nach oben Ich kann jeden Song von Phineas & Ferbs. **Basti** greift mit beiden Händen den Ausschnitt des Pullovers, führt ihn zum Mund und zieht ihn übers Kinn, **Arne** blickt aus dem Fenster, **Emil** wendet sich zu Dennis Okay mach mal Pokémonsong, und lässt den Kopf seitlich in den Nacken fallen.



› #39:31# - Ausschnitt
Arne, Basti und Emil

Während sich Arne aus dem Spielgeschehen zurückzieht, agieren Basti, Carl und Emil zunächst weiter in Orientierung am Spielfluss: Sie setzen synchron und *in time* ein, unterstützen ihre musikalischen Akte mit Körperbewegungen und stimmen sich auch visuell untereinander ab. Ihre unterschiedlichen Spielweisen – skandierend oder trommelnd – weisen ebenfalls darauf hin, dass nicht Spielweise und Klang, sondern der gemeinsame Spielfluss im Vordergrund stehen.

Im weiteren Verlauf zeichnet sich eine Verschiebung der Bezugsrahmen ab: Die zuvor emergierende Konjunktivität in Bezug zur Aufgabenstellung weicht dem Bezugsrahmen des peerkulturellen Erfahrungsraumes, auf den die musikalische Referenz rekurriert. In der sich steigernden, überzeichneten, extrovertierten Rap-Performance von Dennis dokumentiert sich der Kontext der musikalischen Referenz, die als Rap-Song Einlage innerhalb einer Comic-Serie zu verorten ist. Dennis verlässt mit seiner stilgetreuen Performance auch die bisherige musikalische Form, der musikalische Fluss löst sich sukzessive auf, die Jungen ziehen sich aus Spielaktivität und -bereitschaft zurück. Die dichten Blickkontakte und das einstimmige Lachen verweisen aber auf die Übereinstimmung hinsichtlich des peerbezogenen Erfahrungsraumes, der sich in dieser Gruppe besonders deutlich in der Orientierung an Späßen homolog rekonstruieren ließ. So wird der peerbezogene Erfahrungsraum am Ende der Sequenz noch einmal verbal bekräftigt, wenn Dennis als Experte durch Carl fremdgerahmt wird (He woher kannst Du'n des?) und dies dann selbst bekräftigt (Ich kann jeden Song von Phineas & Ferbs; #39:44-39:47#).



In der Sequenz ‚Eichhörnchen‘ zeigt sich, wie die musikalische Referenz ‚Eichhörnchen in der Hose‘ zum Spielimpuls wird, von dem ausgehend tentative Konjunktivität emergiert. In diesem Fall rekurriert sie auf den peerkulturellen musikbezogenen Erfahrungsraum von Fernsehen und Internet. In die sich so spontan entwickelnde Musizieraktion können weitere inkorporierte Praxen, wie das gemeinsame Tremolo, das mimetisch geführt stoppt, das wechselseitige Schlagen oder das Musizieren im *Call & Response*, integriert werden. Das Versatzstück zeigt sich in diesem Interaktionsverlauf als Anker des Erfahrungsraumes, aus dem es stammt, bewahrt in diesem Sinne den konjunktiven etablierten Erfahrungsraum der Peergroup und führt zu ihm zurück.

7.3.3 Referenzen und Versatzstücke als Wissens- und Materialpool



Der Fall *Becher* und die Sequenz ‚Kanon‘ (#32:55–34:48#)



> #32:55#

Kontext: Für die Gruppe *Becher*, die für diese Gruppenarbeitsphase in einem Kunstraum arbeitet, steht der ‚Cupsong‘ als Referenz mit seinem charakteristischen Ostinato-Rhythmus im Zentrum der bisherigen Komposition. Er wurde von Diana in die Gruppe gebracht, die diesen souverän musizieren kann, wobei alle außer Bea ihn ebenfalls rhythmisch und motorisch sicher beherrschen. Die von der Gruppe zu Beginn der Arbeitsphase eröffneten nun möglichen Arbeitsfelder beziehen sich alle auf diese musikalische Referenz: den ‚Cupsong‘-Rhythmus üben, die Weiterführung des ‚Cupsong‘-Rhythmus sowie daran anknüpfend einen Schluss entwickeln. Ohne sich explizit für eines der Felder zu entscheiden, üben alle ungeordnet, mal mehr mal weniger gemeinsam das Motiv in verschiedenen Anschlagsarten, entwickeln daraus aber keine neuen Gestaltungsideen. Der Interaktionsfluss nimmt dabei stringent und auffallend ab. Eine erste auch räumliche Störung der Interaktion ist zu beobachten, als Diana sich für ca. sieben Minuten von der Gruppe entfernt, um im Kunstraum nach einem Becher zu suchen. Sie kehrt nach mehrfacher und im Ton härter werdenden Aufforderung von Anna und Bea mit einem Kleber statt eines Bechers zurück in die Gruppe. Ihr Versuch, an dieser Stelle eine neue Idee mit dem Kleber zu artikulieren, wird von Carla deutlich und in hartem Ton unterbunden. Der Impuls der hinzukommenden Lehrenden von außen, die Aufgabenstellung noch einmal zu lesen, um ins gemeinsame Arbeiten zurückzufinden, wird von Carla aufgenommen, die vorliest, während Diana und Eva ein Nebengespräch eröffnen. In den folgenden Interaktionen weicht der ‚Cupsong‘ einer neuen, spontan entwickelten musikalischen Referenz.

Videotranskript Sequenz ‚Kanon‘ (#32:55– 33:32#)

Carla (von Diana verdeckt) beendet das Lesen und legt das Blatt zur Seite. Sie sitzt ebenso wie **Bea** im Schneidersitz hinter ihrem Stuhl, die Stuhlunterseite als Spielfläche vor sich. **Anna** hat den Stuhl von sich weggeschoben, sie hat die Hände über Kreuz auf den Boden gelegt und sitzt ebenfalls im Schneidersitz. **Diana** sitzt im Schneidersitz auf ihrem Stuhl, die Rückenlehne nach vorne zur Gruppe gedreht, sie dreht sich mit dem Oberkörper links zu

Eva. Diese sitzt im Seitsitz, aufgestützt auf ihren rechten Arm mit Blick zu Diana. Die beiden reden leise, aber intensiv miteinander über die Wahl ihres Profulfaches Sport.[33:18]

Bea schaut von der Gruppe weg in die linke obere Ecke, lächelt, zieht die Augenbrauen hoch, lässt den Stuhl nach vorne kippen, sodass sie fast darunter verschwindet und sagt °Wir könnten nen nen, wie nennt man des, nen Kanon spielen°. **Carla** fällt ihr in ungläubigem Ton ins Wort °Wie willstn Du nen Kanon spielen?

Bea setzt an °Indem @jeder@(1), macht mit dem rechten Zeigefinger eine zeigende Bewegung, @nacheinander@ anfängt°, dabei kippt sie ihren Oberkörper nach links, blickt Carla mit geneigtem Kopf von unten an, richtet beide Zeigefinger aufeinander und lässt sie mehrmals umeinander kreisen. **Carla** Das heißt zum Beispiel wir drei spie-hä? **Bea** schlägt mit den flachen Händen wechselseitig diesen Rhythmus auf den Stuhl:



› #33:18# - Ausschnitte Eva, Anna, Bea/ Bea, Diana, Carla (verdeckt)

Anna wiederholt den Rhythmus mit Schlägen auf den Boden. **Bea** wendet sich zu Carla, macht mit dem rechten Zeigefinger eine zeigende Bewegung und sagt und Du fängst halt, weißt Du (2) und lässt ihre Zeigefinger mehrmals umeinander kreisen.

Carla °Warte=dann, mach=ma, während **Bea** ihren Satz vollendet zum Beispiel an meinem zweiten Schlag an, also. Beide beginnen rhythmisch auf die Stuhlfläche zu schlagen

B Hände $\frac{4}{4}$

C Hände $\frac{4}{4}$

Die räumliche Konstellation zu Beginn der Sequenz zeigt deutliche Differenzen zwischen den sich zu diesem Zeitpunkt ausbildenden zwei Interaktionssystemen: Während sich Anna, Bea und Carla im Schneidersitz auf dem Boden sitzend, vorlesend und zuhörend mit dem genauen Arbeitsauftrag beschäftigen, wenden sich Diana und Eva räumlich wie inhaltlich hiervon ab. Besonders Dianas erhöhte Sitzposition mit der abgrenzenden Stuhllehne vor sich zeugt von klarer Distanz und Abgrenzung. Sie erhöht sich quasi räumlich selbst, was auch auf ihre bisherige Selbstrahlung als Expertin für die musikalische Referenz ‚Cupsong‘ verweist. Obwohl – direkt vor dieser Sequenz – auf inhaltlicher Ebene die gestaltende Arbeit mit dem Versatzstück ‚Cupsong‘ stagnierte und letztlich abbrach, hielt sie an der Referenz fest und begab sich auf die ausgedehnte Suche nach einem Becher. Der Kleber in ihrer rechten Hand als Ersatz für den Becher verweist darauf, dass sie an der von ihr ins Spiel gebrachten Idee festhält, da er die Verbindung zur Referenz auf materieller Ebene bewahrt. In Orientierung an der Aufgabenstellung – als geteilte Basisorientierung aller Gruppen – bildet sich in der

Trias Anna, Bea und Carla ein Moment der kollektiven Bearbeitung heraus. Mit der Initiierung der neuen Referenz ‚Kanon‘ wendet sich Bea von der peerbezogenen Referenz ‚Cupsong‘ ab und eröffnet damit – unbewusst – einen integrierenden Möglichkeitsraum. Zum einen, weil die Referenz auf den von allen geteilten Erfahrungsraum des formalen Musikhernens rekurriert, zum anderen, weil sie als allgemeines musikalisches Formprinzip unzählige musikalische Elemente gestaltbar macht und integrieren kann. Die unsichere, fast demütige und kindlich anmutende Art und Weise, wie sie ihre Idee hinter dem Stuhl versteckt, vorschlägt, verweist darauf, dass sie damit den mit dem ‚Cupsong‘ verbundenen Peerbezug verlässt und ein neues Feld betritt, bei dem sie sich selbst nicht als Expertin betrachtet. Dass sie aber sehr wohl über implizites Handlungswissen verfügt, wird deutlich in ihren korporierten Exemplifikationen, indem sie mehrfach mit den Zeigefingern die zirkulierende Form des Kanons veranschaulicht, die sich musizierpraktisch durch die immer wieder neuen Einsätze ergibt. Die Art und Weise, wie Carla ihren Vorschlag infrage stellt, zeigt wiederum deren praktisches Wissen um die musikalische Form. Eindrücklich eröffnet sich in der folgenden Interaktion nun ein dichtes, fluides Wechselspiel zwischen allen Interaktionsebenen, wenn das spontan improvisierte Rhythmusmotiv von allen drei imitiert, verbal validiert und auch umgehend in kanonischer Form erprobt wird, worin sich die Orientierung an der gemeinsamen Entwicklung der Komposition widerspiegelt.

Fortsetzung Videotranskript (#33:33–33:55#)

Anna, Bea und Carla schlagen den Rhythmus auf die Stuhlfläche bzw. auf den Boden. **Eva** schiebt ihren Stuhl als Trommelfläche zurecht, legt die Hände flach darauf, dreht sich zur Gruppe und beginnt zu spielen.

A HÄNDE
C HÄNDE
B HÄNDE
E HÄNDE

The image shows four staves of musical notation, labeled 'A HÄNDE', 'C HÄNDE', 'B HÄNDE', and 'E HÄNDE'. Each staff contains a rhythmic sequence of notes and rests, representing the improvisation of the participants. The notation is a simplified form of musical notation, focusing on rhythm and pitch contours.



› #33:53#

Diana dreht sich zu **Bea**. **Carla** stoppt ihr Spiel Das könnten wir aber wirklich machen, aber dann müssen wir irgendwie.

Diana spricht dazwischen He warte mal, was machen wir eigentlich jetzt? [33:42] **Die Mädchen** stoppen ihr Spiel. **Carla** wendet sich in lautem Ton an **Diana** Hörst du eigentlich irgendwie zu oder spielst du nur mit deinem Kleber rum? **Bea** und **Eva** lachen, **Anna** Kannst du den Kleber einfach wegtun? **Diana** hebt den

rechten Arm, dreht sich mit dem Oberkörper nach rechts, zielt kurz, wendet sich nach links,

die Hand auf Schulterhöhe, den Ellenbogen auf einer Ebene mit der Schulter und zielt auf die Materialseite des Klassenzimmers außerhalb des Kreises, hält inne, führt den Arm nach unten und wirft den Kleber mit Schwung im Bogen auf den Materialtisch. **Bea** und **Eva** sehen der Landung des Klebers nach und lachen. [33:53] **Anna** Dankeschön. **Diana** dreht sich zurück zur Gruppe So, okay weiter.

Besonders interessant stellt sich hier der Wendepunkt, an dem Diana und Eva wieder zur Gruppe dazustoßen deshalb dar, weil er durch die emergente Musik evoziert wird. Noch ins Gespräch vertieft nimmt Eva das neue Motiv wohl wahr, reagiert aber zunächst nur über das Zurechtrücken des Stuhles, den sie als Trommelfläche platziert und dann die Hände spielbereit darauflegt. Erst dann erfolgt die Drehung des Oberkörpers zur Trias Anna, Bea und Carla, zu denen sie Blickkontakt aufnimmt und schließlich ins spontane Musizieren einsteigt. Eva reagiert körperlich-intuitiv, die emergente Musik, die durch Klarheit und die Punktierung zu Beginn des Rhythmus eine auffordernde Wirkung entfaltet, evoziert dabei die körperliche Angleichung. Dass auch Diana sich unmittelbar angleicht, wird einerseits in der Verwendung des Personalpronomens deutlich (*warte mal, was machen wir eigentlich jetzt? ; #33:42#*), genauso wie in der Entledigung des Klebers, mit der auch der Bezug zur Referenz ‚Cupsong‘ aufgegeben wird. Dabei zeigt die Art und Weise der Inszenierung des Wurfes wiederum eine peerbezogene Interaktion, die an Späßen orientiert ist und ein aus der Sicht schulischer Norm widerständiges Verhalten abbildet.

Fortsetzung Videotranskript (#33:56–34:48#)

Carla: richtet sich an Diana He wir wollten nen Kanon machen, also - du weißt wasn Kanon ist.

Eva: Chor

Carla: Kanon

Diana: hebt kurz die rechte Hand im Ansatz einer wegwerfenden Bewegung ja eben nen Chor.

Carla: Kanon

Eva: Kanon, ja stimmt. Kanon, ich weiß, was Kanon ist.

Diana: dreht sich mit fragender Miene zu Eva um, den Oberkörper nach hinten geneigt. [34:27]

Carla: an Diana Weißt Du nicht was wasn Kanon ist?

Diana: Ja, doch, doch, doch -.

Carla: Also was isn Kanon?.

Diana: nimmt beide Hände und bewegt sie abwechselnd geöffnet zueinander hin und her [34:36] ° Ja, also, dass der Spätere ()°.

Bea: dreht sich zu Carla Schau wir können das schon ganz schön, Diana.

Eva: spielt leise das Cupsongmotiv auf ihrem Stuhl.

Carla: Anna, gell du fängst erst als Dritte an, Bea mach erst mal.



> #34:27#/#34:36# -
Ausschnitte Diana

Anna und **Bea** beginnen zeitgleich den Rhythmus zu schlagen, **Carla** unterbricht Annas Spiel.

Nein, Anna!

- Diana:** He, warte mal, spiel mal die Melodie alleine, ich-
Carla: wiederholt den Rhythmus drei Mal, während Anna ebenfalls den Rhythmus auf den Boden schlägt, dabei berühren die Hände kaum den Boden, sodass fast nichts zu hören ist.
Bea: über das Spiel ^LDen hab ich grad erfunden, die, wir können auch nen andere machen.^o
Carla: Ne, ich find den voll gut, weil da kann man voll gut einsteigen,



Anna, Bea, Diana und **Eva** schlagen zeitversetzt den Rhythmus. Auch **Carla** beginnt den Rhythmus unabhängig von den anderen zu musizieren, dabei sind die Blicke aller auf die eigenen Hände und Spielflächen gerichtet. [34:43]. **Diana** steht, während die andere üben, auf, dreht den Stuhl um 90°, sodass die Stuhllehne nun zu Eva zeigt und setzt sich mit Blick zu Bea aufrecht hin, die Füße auf dem Boden, patscht leise den Rhythmus.



- Bea:** während des übereinander gelagerten Spiels
 Wir können ja auch so, ähm, dass zum Beispiel einer leise spielt wie der andere
Carla: ^Loder der eine spielt ängstlich, der andere eher wütend und so der eine eher ziemlich so, dabei klopft sie den Rhythmus leise mit den Fingerknöcheln.
Bea: klopft erst leise mit den Fingerknöcheln und dann plötzlich laut mit der flachen Hand auf die Stuhlfläche.

› #34:43# - Ausschnitt Eva, Anna, Bea/ Bea, Diana, Carla (verdeckt)

Dass mit der Referenz ‚Kanon‘ nun der Referenzrahmen des formalen musikalischen Lernens aktualisiert wird, zeigt sich deutlich einerseits in dem lehrerhaften Verhalten Carlas, die ihre Mitschülerinnen abfragt und falsche Antworten und Einsätze kommentiert und andererseits in der Annahme der Sozialität des Schüler:innenseins von Diana und Eva, die Carla Rede und Antwort stehen. Dabei spiegelt sich in Evas Assoziation mit dem Chor sowie in Dianas elliptischer, gestisch untermalten Erklärung

deren praktisches Wissen hinsichtlich der Referenz ‚Kanon‘ wider, das sie nämlich nicht verbalisieren können. Zuletzt (ab #34.43#) entwickelt sich aus der musizierenden Vorstellung der neuen Idee eine kollektive Übephase, in der sich auch Diana der Gruppe wieder körperlich zuwendet und in der alle das neue Rhythmusmotiv erproben, allerdings ohne das Prinzip ‚Kanon‘ tatsächlich umzusetzen. Die sich hier dokumentierende Orientierung an der gemeinsamen Entwicklung der Komposition zeichnet sich dadurch aus, dass die eigentlich neue musikalische Idee (das Rhythmusmotiv) von allen individuell erprobt wird, dabei aber aufgrund der fehlenden Synchronität und Koordination nicht der habituellen Übereinstimmung dient (vgl. im Gegensatz hierzu Kap. 7.3.2, S. 169), sondern der individuellen, körperlichen Aneignung der musikalischen Gestalt. Diese wird dabei nicht in ihrer ursprünglichen Gestalt bewahrt, sondern validiert und konkret evaluiert (**Carla:** Ne, ich find den voll gut, weil da kann man voll gut einsteigen), von Bea selbst zur Disposition gestellt (**Bea:** Den hab ich grad erfunden, die, wir können auch nen andere machen) und modifiziert (**Bea:** Wir können ja auch so, ähm, dass zum Beispiel einer leise spielt wie der andere; **Carla:** oder der eine spielt ängstlich, der andere eher wütend und so der eine eher ziemlich so; ab #34.43#).

Das entwickelnde Vorgehen erhält im weiteren Verlauf auch integrierende Züge, wenn das Versatzstück ‚Cupsong‘ schließlich als Soloteil wieder in die neue Form der Komposition eingefügt wird (vgl. Kap. 7.6.4, S. 233).



Der entwickelnde Umgang mit den musikalischen Referenzen in der Sequenz ‚Kanon‘ zeichnet sich dadurch aus, dass es zu einer Abkehr vom peerkulturellen Versatzstück kommt. Mit der neuen Referenz stellt sich sowohl ein Wechsel des Referenzsystems sowie der Referenzart ein. Auffällig sind dabei die fluiden Wechsel in der Interaktion zwischen der verbalen und musikalisch-korporierten Ebene, die begriffliche Verbalisierung der konkreten musikalischen Gestalt, die Evaluation und Modifikation der Referenz sowie die kollektive und gleichzeitig individuelle musikalische Erprobung. Hier dokumentiert sich die zugrundeliegende geteilte Orientierung an der Entwicklung einer für die Gruppe bedeutsamen und überzeugenden Komposition, die letztlich in der gemeinsam erarbeiteten Integration beider Referenzen mündet (vgl. Kap. 7.6.4). Die Referenzen bleiben somit nicht in den ursprünglichen Erfahrungsräumen verhaftet, sondern sind konstitutiv für die neu emergierende musikbezogene kollektive Praxis.

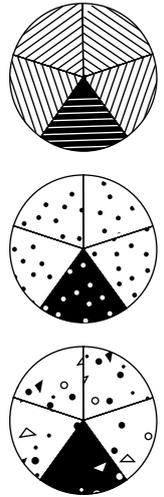
7.3.4 Resümee

Im **Umgang mit musikalischen Referenzen** lassen sich die zuvor in Kapitel 7.2 rekonstruierten Handlungsmerkmale in ähnlicher Erscheinung beobachten: Bei fehlender musikbezogener Konjunktion rücken Praxen schulischer Aufgabenerledigung sowie eine Orientierung an formalen Vorgaben und Struktur in den Vordergrund; wird hingegen der Bezug zu musikbezogenen impliziten Wissensbeständen situativ hergestellt, lassen sich in der musikbezogenen Interaktion entweder Momente der Ablehnung und Abgrenzung oder der Integration und Gemeinschaft beobachten. Die Analyse der Interaktionsorganisation zeigt als ein erstes Ergebnis, dass der Aspekt des musikalischen Spiels eng mit dem Rückgriff auf musikalische Referenzen resp. Versatzstücke in Beziehung steht. Versatzstücke in der gemeinsamen Kompositionsarbeit tragen unter anderem zur Ermöglichung eines gemeinsamen Spielflusses bei, der wiederum den Verlauf der Kompositionsprozesse stark beeinflusst (vgl. Kap. 7.4). Darüber hinaus werden durch die musikalischen Referenzen und Versatzstücke auch Wissensbestände der zugehörigen Erfahrungsräume mitsamt ihren Kontexten aktualisiert, welche wiederum Einfluss auf die interaktionale Aushandlung nehmen.

In einer **erledigenden Haltung** im Sinne des ‚Schülerjobs‘ wird das Versatzstück wie ein weitestgehend direkt einsetzbarer Baustein in ein bestehendes Konzept behandelt. Entwickelt sich in musikbezogener Konjunktion hingegen eine **generierende Haltung**, wird mit Referenzen und Versatzstücken wie mit Spiel- und Kompositionsimpulsen verfahren. Die musikalischen Referenzen können dabei auf geteilte musikbezogene konjunktive Erfahrungsräume rekurrieren und eine neue kollektive musikbezogene Praxis eröffnen. Eine besondere Form des Umgangs bilden in diesem Zusammenhang die Sequenzen, in denen Versatzstücke als Spielimpulse genutzt werden, woraus sich im spontanen gemeinsamen musikalischen Spiel übergreifende Konjunktion einstellt. Die Rekonstruktionen offenbaren zudem, dass Versatzstücke sowohl förderlichen als auch behindernden Einfluss auf die Kompositionsprozesse dahingehend besitzen, dass sie Konjunktionen mit dem fachlichen Gegenstand ermöglichen wie verhindern: Sie bilden einerseits Anknüpfungspunkte auf der Ebene des impliziten Wissens und stellen so Konjunktion zwischen der geforderten Sache der Aufgabenstellung und den individuellen konjunktiven musikbezogenen Erfahrungen her. Dabei können sie im weiteren Verlauf den Bezug zu den etablierten konjunktiven Erfahrungsräumen verstetigen und bewahren, hierbei erhalten sie die Funktion von Ankern. Sie können aber auch durch die Eröffnung übergreifender Konjunktivität in eine neue kollektive musikbezogene Praxis führen. In diesem Fall wirken sie wie Katalysatoren, wobei die musikalischen Referenzen im Hinblick auf den neuen Gegenstandsbezug dann innovativ verhandelt werden können (vgl. Kap. 7.6.4, S. 233).

7.4 Merkmale des gemeinsamen musikalischen Spiels

In Zusammenhang mit den bereits ausgeführten Vergleichsdimensionen des Umgangs mit kompositorischen Vorgehensweisen und des Umgangs mit Referenzen und Versatzstücken wurden schon mehrfach musikalische Spielphasen in den Blick genommen. Insbesondere spontane Abstimmungsprozesse in musikbezogenen Interaktionen, die in eine Konjunktion mündeten, nehmen in den untersuchten Kompositionsprozessen anscheinend eine besondere Rolle ein. In den nun folgenden Interaktionsbeschreibungen stehen deshalb die Merkmale des gemeinsamen musikalischen Spiels im Zentrum der Betrachtung. Dabei werden die Interaktionen gemäß der praxeologischen Forschungshaltung nicht hinsichtlich musikfachlicher Normen verglichen, wie bspw. Differenziertheit oder Fertigkeit der Akteur:innen. Vielmehr lassen sich die Interaktionsstrukturen innerhalb dieser Vergleichsdimension ebenfalls entlang der bereits abstrahierten Interaktionsmerkmale entfalten. Diese beziehen sich zum einen darauf, ob die musikbezogene Interaktion überwiegend von Kommunikation oder Konjunktion bestimmt wird, zum anderen darauf, ob das gemeinsame musikalische Spiel von ablehnenden und abgrenzenden oder integrierenden und gemeinschaftsbildenden Interaktionen auf der Ebene des Impliziten geleitet wird.²¹



7.4.1 Kommunikativ gesteuertes musikalisches Spiel



Der Fall *Hose* und die Sequenz ‚Auf die Plätze fertig los‘ (#4:20–5:24#)



> #04:22#

²¹ Aufgrund der charakteristischen mehrdimensionalen Überlagerung der fachlichen Vergleichsdimensionen in den gegenstandsbezogenen Interaktionen lassen sich Überschneidungen mit anderen fachlichen Vergleichsdimensionen im Folgenden nicht vermeiden.

Kontext: Die Sequenz ‚Auf die Plätze fertig los‘ der Gruppe *Hose* schließt direkt an die Sequenz ‚und dann‘ an (vgl. Kap. 7.3.1, S. 165). Die Gruppe hat aus dem Fangesang ‚Zieht den Bayern die Lederhosen aus‘ ein Rhythmusmotiv und ein Begleitmetrum entwickelt, die in unterschiedlichen Spielweisen auf dem Stuhl umgesetzt wurden. Die Form der Komposition entspricht der in der Instruktionsphase erprobten Anlage eines auskomponierten Crescendos und Decrescendos. Kurz vor Einsetzen der Interaktionssequenz entwickelt sich zwischen Danny und Felix ein intensives Gespräch über den Ablauf des Stückes, wobei Felix bestimmend und mit erklärender Gestik die Probenleitung übernimmt. Georg und Edgar hingegen hängen zurückgenommen auf ihren Stühlen, sie blicken vor sich hin und umher. Carsten beteiligt sich nicht am Gespräch, fragt dann aber Felix, ob er die Zeit stoppen solle, und holt nach dessen Zustimmung umständlich sein Handy aus der Hosentasche. Im folgenden Interaktionsverlauf erproben die Jungen ihre Komposition unter dem Dirigat von Felix, wobei Carsten die Länge der Komposition mit dem Handy stoppt.

Videotranskript Sequenz ‚Auf die Plätze fertig los‘ (#4:20–5:05#)

Danny blickt in Spielposition über seinen Stuhl gebeugt zu Felix und Edgar. **Edgar** blickt zwischen Carsten und Georg ins Leere, **Georg** unterhält sich mit Felix, die Ellenbogen locker auf den Knien ruhend, **Felix** stützt seinen Kopf in die linke Hand und fährt sich durch die Haare. **Carsten** stellt die Stoppuhr auf seinem Handy an, schaut aufs Display und sagt laut Auf die Plätze fertig los. [4:21]

C Hände $\frac{4}{4}$

E Hände $\frac{4}{4}$

G Hände $\frac{4}{4}$

D Hände $\frac{4}{4}$

F Hände $\frac{4}{4}$



> #04:24 - Ausschnitt
Edgar und Felix

(s. Partitur) **Edgar** beginnt fast unhörbar wechselseitig auf die Stuhllehne zu schlagen, **Carsten** kratzt rhythmisch mit dem Stift auf seine Stuhlfäche. **Felix** blickt zu Edgar und berührt ihn kurz am Arm, nachdem dieser begonnen hat zu spielen. Gleichzeitig streckt er seinen rechten Arm aus, die Hand zeigt auf Carsten, der ihn direkt ansieht, Zeigefinger und Daumen berühren sich. Immer wieder nimmt er kurzzeitig die linke Hand hinzu, beide Hände sind dann flach ausgestreckt und machen kleine Abwärtsbewegungen. [4:24]

Fast gleichzeitig mit Danny streckt er den Daumen der rechten Faust nach oben und wippt leicht im Metrum. Dann führt er mit einer Zeigegeste beide Arme nach unten, nimmt sie in einer langsamen Bewegung nach oben und führt sie auf Danny und Georg zeigend wiederum nach unten; Oberkörper und Kopf sind an die Bewegung angeschlossen. [4:30] **Danny** und **Georg** beginnen ihr Metrum zu schlagen, **Danny** blickt dabei zu Felix und Georg während letzterer unsterk in den Kreis blickt.

C Hände

E Hände

G Hände

D Hände

F Hände



> #04:30# - Ausschnitt
Edgar und Felix

Edgar sieht weiterhin ins Leere, **Carsten** vor sich auf seine Stuhlfläche. **Felix** blickt zu Boden und setzt schlagend mit dem gleichen Rhythmusmotiv wie Carsten ein, wobei er die Achtel punktiert spielt. **Alle Jungen außer Danny** schauen vor sich oder ins Leere, **Danny** blickt zu Felix. Die rhythmischen Ungenauigkeiten lassen nach, ein gleichmäßiges Metrum etabliert sich. **Felix** blickt vor sich, die rechte Hand spielt den Rhythmus weiter, der linke, angewinkelte Arm bewegt sich langsam und kontinuierlich nach oben, die Hand ist dabei flach ausgestreckt (#04:46#).

C Hände

E Hände

G Hände

D Hände

F Hände

C Hände

E Hände

G Hände

D Hände

F Hände

usf.



> #04:46# -
Ausschnitt
Georg, Edgar und Felix

Die Blicke der anderen sind weiterhin unstet, **Georg** blickt vor sich auf den Boden, **Edgar** wendet sich immer wieder ab und blickt in gekrümmter Haltung auf seine Schuhe. Die Dynamik des Spiels verändert sich nicht. **Felix** kehrt die Arm-bewegung nun um und lässt den Arm langsam sinken (ab #04:47#), das etablierte Metrum gerät ins Wanken, die Schläge sind asynchron und die Taktschwerpunkte sind nicht mehr zu erkennen.

Die Jungen bearbeiten in der Probe ihrer Komposition die Kriterien der Aufgabe, ein dynamisch abwechslungsreiches Stück von etwa drei Minuten Länge zu kreieren. Dafür haben sie sich zuvor für das in der Instrukionsphase erprobte Vorgehen entschieden, die Spielenden nacheinander einsetzen zu lassen, wobei der Dirigent ein gemeinsames An- und Abschwellen sowie das Ende des Stückes durch Handzeichen anzeigt. Der Interaktionsverlauf legt offen, dass diese Aspekte die musikalische Interaktion der Jungen auf kommunikativer Ebene leiten, im musikalischen Spiel aber keine übergreifende Konjunktivität entsteht. Schon in der Eröffnung der Probensequenz dokumentiert sich die Orientierung an der Erledigung der Aufgabe. Carsten hat sein Handy bereitlegt, um die Länge der Komposition zu überprüfen, er gibt den Impuls zum Einsatz beim Start der Stoppuhr äquivalent zu einem Wettrennen – und nicht als Einzählen, um Metrum und Tempo zu etablieren – über Auf die Plätze fertig los (#4:21#). Dabei befindet sich keiner der Mitspieler in Spielbereitschaft und so gibt Felix den Einsatz in seiner Rolle als Dirigent an Edgar, nachdem dieser schon begonnen hat zu spielen. Dass trotz der Durchführung des gemeinsamen Spiels keine Konjunktion emergiert, zeigt sich auch im Folgenden auf musikalischer sowie korporierter Ebene. Trotz der einfachen rhythmischen Struktur und metrischen Gleichförmigkeit gestaltet sich das Spiel unregelmäßig. Auffallend sind diesbezüglich auch der uneinheitliche und rhythmisch unklare Beginn von Carsten und Edgar sowie die beibehaltene rhythmische Ungenauigkeit von Carsten und Felix, die parallel die gesamte Zeit über punktiert und gleichzeitig nicht punktiert spielen. Dem gemeinsamen Spiel fehlt es trotz des dramaturgisch abwechslungsreich geplanten Aufbaus an Intensität, die dynamische Entwicklung verläuft weder einheitlich noch organisch, der Klang ist nicht differenziert, sondern gleichförmig. Die korporierte Ebene zeigt ebenfalls deutlich, dass trotz der rhythmisch klaren Anlage des Stückes keine Konjunktivität über das gemeinsame Spiel emergiert: Es entsteht kein gemeinsamer visueller Aufmerksamkeitsraum oder auditiver Fokus, die Körperhaltungen bleiben uneinheitlich und unterspannt. Eine dichte Interaktion ist lediglich zwischen Felix und Danny zu beobachten, der sich durchgängig visuell stark an den Handzeichen orientiert. Georgs und Edgars Spiel hingegen bleibt ohne Bezug zu den anderen, sie musizieren nach vorheriger Absprache, die Blicke sind unstet und nicht zielgerichtet, die Körperhaltung unterspannt und die Bewegungen minimal, wodurch ihr Spiel ausdruckslos wirkt. Am körperlichen Interagieren von Felix lässt sich dessen Orientierung an der Aufgabenstellung im Sinne der Erfüllung vorgegebener Strukturen erkennen, denn er imitiert fast identisch die Handbewegungen des Lehrenden aus der Instrukionsphase. Diese Orientierung teilt auch Carsten, in dessen wechselndem Blick zwischen Felix und dem Handy sich die Orientierung an Aufgabenerledigung in zweierlei Hinsicht dokumentiert: einerseits als Orientierung am genauen Spielablauf, der von Felix geregelt wird, andererseits als Orientierung an den formalen Kriterien der Aufgabenstellung, was an die Länge der Komposition gebunden ist. In gleicher Weise wird auch die Probe zu Ende geführt:

Fortsetzung Videotranskript (#5:06–5:24#)

Die Gruppe spielt wie oben in gleicher Weise beständig weiter. **Felix** führt den linken Arm wieder sukzessive nach oben, am höchsten Punkt schlägt er drei Mal mit der flachen Hand

im Metrum nach oben in die Luft, lässt die Hand dann schnell nach unten fallen und spielt nun beidhändig den Rhythmus. **Danny** vergrößert seine Spielbewegung und wird lauter, das Metrum stabilisiert sich nach einiger Zeit.

Georg, Edgar und **Carsten** behalten ihre Spielweise und Körperhaltung bei. **Carsten** blickt immer wieder auf sein Handy und zur Kamera.

Felix wippt mit dem Oberkörper im Metrum deutlich mit, kreuzt die Arme vor sich auf Kopfhöhe, [5:17] blickt nach unten und führt die Arme in einer schnellen Bewegung auseinander, sodass er nach vorne gebeugt die Arme seitlich nach unten ausgestreckt verharret. **Danny** und **Carsten** stoppen im selben Moment, **Georg** und **Edgar** spielen noch einen Schlag, bevor auch sie aufhören.

Edgar dreht seinen Kopf zum Kreis, während **Georg, Danny** und **Felix** verharren.

Carsten blickt direkt nach dem Stopp auf sein Handy, drückt etwas und sagt mit leiser Stimme in Richtung Felix *des geht grad mal eine Minute*. Er lehnt sich dabei zurück, **Georg** blickt zu Felix, **Danny** zu Georg und Edgar.



› #05:17# - Ausschnitt Georg, Edgar und Felix

Obwohl das Dirigat zur Beendigung des Stückes allen durch die Instrukionsphase bekannt ist, im Vorfeld besprochen wurde und durch Felix überaus deutlich markiert wird, verpassen Edgar und Georg den Schlusston und spielen weiter. Ihre Blicke sind auch im Schluss nicht auf das musikalische Geschehen fokussiert, die Körperhaltungen passiv, ihr musikalisches Spiel lässt kaum auf Identifikationen mit dem musikalischen Prozess schließen. An Carstens enttäuschter Äußerung am Ende ist deutlich zu erkennen, dass das Gelingen der Komposition nicht an musikbezogenen Aspekten, sondern an der Dauer der Komposition gemessen wird. Die Körperhaltung und Mimik von Georg und Edgar verändern sich so gut wie gar nicht, auch die anderen zeigen auf körperlicher Ebene weder Spannung noch Überraschung noch Enttäuschung. Dies lässt ebenfalls auf Gleichgültigkeit gegenüber dem kompositorischen Produkt schließen.

In der Sequenz ‚Auf die Plätze fertig los‘ zeigt sich eine kommunikativ gesteuerte Spielpraxis, die in engem Zusammenhang mit der Orientierung an der Erledigung der Aufgabe steht. Das Gelingen der Spielpraxis wird dabei einerseits an die Zeitmessung durch das Handy delegiert, andererseits durch die Umsetzung des zeitlichen und dynamischen Einsatzplanes der Spielenden angestrebt. In der Interaktionsorganisation offenbart sich eine direktiv-gestische Anleitung von Felix, welche aber nur von Danny enacted wird. Die anderen Spieler musizieren gemäß der ihnen kommunizierten Spielregeln. Das musikalische Spiel ist geprägt von rhythmischer Ungenauigkeit und klanglicher Gleichförmigkeit, die Interaktion ist von geringer Intensität, koordinative Momente sind nicht zu beobachten.



7.4.2 Aktionistische Praxen

Beispiel 1: Aktionistische Praxis führt zu Distanzierung



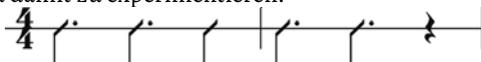
Der Fall *Fenster* und die Sequenz ‚Das kennt doch jeder‘ (#26:15-27:44#)



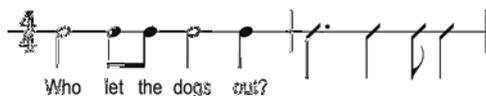
› #26:19#

Kontext: Am zweiten Arbeitstag der Gruppe *Fenster* sollen die am Tag zuvor entwickelten Ideen in gemeinsamer Gestaltung weiterentwickelt werden. Die Gruppe hat sich u. a. für einen Rhythmus aus dem Song ‚Better‘ von Shawn Mendes entschieden, es fällt ihr aber schwer, in einen gemeinsamen Handlungsmodus zu finden: Hanna und Ina musizieren viel gemeinsam, während Lilli Kim den Arbeitsplan vorstellt und in diesem Sinne weiterzuarbeiten sucht. In den Minuten vor der Sequenz hat sich der Lehrende in die Gruppenarbeit eingeklinkt und die Gruppe abschließend dazu aufgefordert, sich auf ein Motiv zu fokussieren und damit zu experimentieren.

Alle Mädchen trommeln ihr Motiv unterschiedlich und durcheinander



wobei Hanna und Ina immer wieder in ein wildes, exploratives Spiel abweichen. Der Lehrende zieht sich während des Spiels wieder zurück, Ina singt in das gemeinsame chaotische Spiel ‚Who let the dogs out‘ und schlägt die aus dem Original anschließenden rhythmischen Bellschläge als Klopfrhythmus hinterher:



Alle lachen spontan und laut, Hanna und Ina musizieren im Anschluss spontan ein kurzes Stück und enden lachend mit einem gemeinsamen

Schlussschlag. Die Interaktion zeigt eine kurze Zäsur, bevor Hanna und Ina spontan eine gemeinsame Spielphase eröffnen, in der sie eine actionistische Praxis entfalten.

Videotranskript Sequenz ‚Das kennt jeder‘ (#26:15–26:39#)

Alle Mädchen sitzen im Halbkreis mit Blickkontakt zueinander auf ihren Stühlen. In die entstandene Stille sagt **Lilli** mit Blick zu Ina *Okay*, **Kim** hustet. **Hanna** – noch in der nachklingenden, nach hinten wippenden Bewegung ihres Schlusschlages – wippt nach vorne, nimmt beide Arme nach oben und beginnt mit Blick zu Ina lachend, einen neuen Rhythmus laut

wechselseitig zu trommeln. **Ina** setzt nach dem ersten Takt ein, die beiden trommeln nun gemeinsam, überwiegend synchron, wobei die Pausen stets eingehalten werden. [26:22]

Im wechselseitigen Schlag wippen die Oberkörper der Mädchen hin und her, ihre Köpfe drehen sich immer wieder voneinander weg und zueinander hin, Hannas Lachen ist durchgängig zu beobachten. **Lilli** lässt die Hände kurzzeitig wechselseitig in unscheinbaren Bewegungen auf die Stuhlkante fallen und stoppt die Bewegung wieder.



› #26:22# - Ausschnitt
Hanna und Ina

Hanna und **Ina** werden in ihrem Spiel lauter und rhythmisch präziser, ihre Bewegungen werden raumgreifender. **Ina** bewegt ihren Oberkörper in den Pausen deutlich zur Seite, zieht die Schulter des Schlagarmes nach oben und hält in der Bewegung mit auf Schulterhöhe erhobener Hand inne. Beim nächsten Schlag setzt sie die gesamte Oberkörperbewegung kraftvoll ein.

Handwritten musical notation for two drummers, Hanna and Ina, in 4/4 time. The notation is arranged in two systems. The first system shows Hanna's right hand (H Hände) and Ina's left hand (I Hände). The second system shows Hanna's left hand (H Hände) and Ina's right hand (I Hände). The notation consists of rhythmic patterns represented by vertical stems and horizontal lines, indicating the timing and sequence of drum strokes.

Während des Spiels von Hanna und Ina schlenkert **Julia** zwei Mal mit ihren Füßen nach vorne und hinten und blickt dann zu Boden. **Kim** rückt weiter nach hinten und setzt sich aufrechter hin, ihr Blick geht an sich herunter und dann wieder zu Hanna und Ina. [26:30]

Julia schlägt mit beiden flachen Händen vier Mal das zuvor festgelegte Rhythmusmotiv in kleinen Bewegungen neben ihrem Oberschenkel auf den Stuhl. Dann legt sie die Hände auf die Oberschenkel, zieht die Schultern hoch und fährt mit den Händen die Oberschenkel vor und zurück. **Lilli** beobachtet ruhig sitzend Hanna und Ina, sie lächelt zwischendurch vor sich hin. **Hanna** und **Ina** schlagen einen gemeinsamen lauten Schlussston und schauen sich lachend an. Die anderen drei bewegen sich ein wenig auf ihren Stühlen hin und her, **Lilli** spricht in künstlichem, hohen Tonfall lächelnd zu Ina gewandt Also es klingt gut.

Zur Interpretation der hier eröffneten Sequenz erscheint es zunächst interessant, die Interaktionen von Hanna und Ina zu betrachten. Das Spiel der beiden ist geprägt von vielfachen, spontan initiierten Musiziermomenten, die im gleichen Muster verlaufen: Eine der beiden trommelt den Melodierhythmus eines Liedes, woraufhin die andere einsteigt, sobald sie ihn erkannt hat; gemeinsam musizierend kommen sie zu einem gemeinsamen Ende, um dann wieder mit einem anderen Songzitat zu beginnen und gleich zu verfahren. Das selbstläufige, interaktiv besonders dichte Spiel erfolgt ohne vorherige Absprachen, die beiden befinden sich in einem konjunktiven peerorientierten Erfahrungsraum, dem die von ihnen aktualisierten musikalischen Referenzen zugehörig sind. Die Spontaneität und Offenheit sowie das Spielerische und Experimentelle der Interaktionen weisen darauf hin, dass es sich hier um eine aktionistische Praxis handelt, in der Hanna und Ina ihre konjunktiven musikbezogenen Wissensbestände aktualisieren und mit den Vorgaben der Aufgabenstellung in Verbindung bringen.

gen. Ausgehend von der von ihnen geforderten Entwicklung eines Klopfmotivs sowie dessen kreativer Ausgestaltung entwickeln sie eine spontane musikalische Praxis. Die vielfältigen körperlichen Angleichungen, die intensiven Blickkontakte und gemeinsamen Momente des Lachens, die fortwährende Initiierung neuer Spielmomente sowie das stetige rhythmische Fließen verweisen auf die charakteristischen Merkmale einer aktionistischen Praxis (vgl. Kap. 5.1.2).

Fortsetzung Videotranskription (#26:40–27:44#)

In Lillis Äußerung hinein schlägt **Ina** drei lange Schläge auf den Stuhl, wobei sie mit jedem Schlag ihren Oberkörper weiter zur Seite dreht, die nicht spielende Hand auf Kopfhöhe haltend. [26:41] Nach dem letzten Schlag bleibt sie in Spannung zu Hanna gewandt. **Hanna** zeigt auf Ina, lacht laut, **Ina** wiederholt die Bewegung, singt für jeden Schlag einen Ton eines Dur-Dreiklangs mit unverständlichem Text. Beim dritten Ton setzt **Hanna** ein und schlägt zeitgleich mit Ina in weit ausholender Bewegung auf den Stuhl. Beide lachen laut. Kurze



> #26:40#/#26:41# Ausschnitte Ina

ein. Auch während des vorangegangenen Spiels und Pause blicken **Julia**, **Kim** und **Lilli** fast regungslos auf die musizierenden Mädchen. **Ina** setzt mit einem wieder Rhythmus an, dieses Mal ist ihr Oberkörper weiter nach beugt und ihr Kopf bewegt sich wild mit. Unverzüglich setzt **Hanna** ein, dabei eine kurze Melodie laut summend. Beide spielen nun in einem expressiven und chaotischen Spiel, wild trommelnd. **Hanna** fasst Ina kurz am Arm weißt du diese diese diese. Sie beginnt die erste Phrase zu trommeln, Ina steigt erneut ein.

Mit dichtem Blickkontakt, raumgreifenden Bewegungen, schnellem rhythmischem Spiel trommeln und singen **Hanna** und **Ina** laut lachend weiter, ihre Oberkörper bewegen sich nun zu allen Seiten, ihre Köpfe und Haare fliegen. [26:56] **Lilli** blickt mit schrägem Kopf zu Kim.



> #26:56# - Ausschnitt Hanna und Ina

Sie beginnt mit den Fäusten das Rhythmusmotiv auf der Stuhlkante zu spielen, die Arme lässt sie dabei lässig fallen. [27:06] Nach ein paar Sekunden stoppt sie die Bewegung. **Kim** und **Julia** schauen fast regungslos zwischen dem Boden, Hanna und Ina und der Wand hin und her. Über Hanna Inas Spiel spricht **Lilli** und zeigt mit ausgestrecktem Arm auf Ina Leute ich würd's zum gleichen Lied wenn dann machen. **Ina** immer noch im Trommeln Wir können das machen. **Hanna** beugt sich lachend weit hinüber zu Ina und spricht schnell und unverständlich (Wie wär's mit) magic winx. **Ina** Ja machen wir magic winx, zeitgleich antwortet **Lilli** Nein. **Ina** blickt zu Lilli Doch können wir machen, **Lilli** Ich

kenn des nicht. **Julia** spricht leise °Ich kenn des auch nicht°. **Ina** wendet sich an alle Dann zeigen wir's euch und beginnt unverzüglich laut zu trommeln. **Lilli** legt den Kopf schief uns sagt Nein des is doof alle müssen des Lied kennen. **Ina** beginnt zum Trommeln auf die Silbe din eine schnelle, rhythmische Melodie zu singen, **Hanna** setzt ebenfalls auf die Silbe singend ein, ihre Beine sind übereinander geschlagen die Hände liegen locker gekreuzt auf dem Oberschenkel. **Hanna** und **Ina** bewegen

während des Singens ihre Köpfe rhythmisch vor und zurück. Sie stoppen zeitgleich, **Ina** Das kennt jeder. Jeder hat schon mal Winx geschaut als er klein war. Jeder. Wirklich jeder. [27:38]

Mit der letzten Wortbetonung kreuzt **Ina** vermutlich die Arme vor der Brust, den jeweils zweiten und dritten Finger ausgestreckt und nach außen zeigend. **Hanna** lacht, lässt sich nach hinten fallen, nimmt die gleiche Pose ein und blickt zu Lilli. [27:41] Dann löst sie die Pose auf, beugt sich lachend zu **Ina**, die auch lacht. Die Interaktion kommt zu einer Zäsur.



> #27:41# - Ausschnitt Hanna

Als weiteres Merkmal aktionistischer Praxis lässt sich im Spiel der beiden Mädchen deutlich die kollektive, gegenseitige expressive Steigerung erkennen (vgl. Schäffer 1996, S. 139). Diese manifestiert sich darin, dass sich der Bewegungsraum im gemeinsamen Spiel allmählich und schrittweise öffnet: Zunächst ausgehend von den Oberkörperbewegungen nach links und rechts, dann über die Armbewegungen nach oben, folgen schließlich die Oberkörper- und Kopfbewegungen nach vorne und hinten im nächsten Interaktionsabschnitt. Mit einher geht eine deutliche Zunahme an Dynamik, die vom bislang rhythmisch Geordneten ins dann Chaotische führt.²²

Während Hanna und Ina Wissensbestände ihrer etablierten konjunktiven Erfahrungsräume in aktionistischer Praxis mit der Aufgabenstellung in Passung bringen können, ist es für die anderen drei Mädchen während dieser Interaktionseinheit nicht möglich, ihre musikbezogenen Wissensbestände zu aktualisieren, weil sie den etablierten Erfahrungsraum von Hanna und Ina nicht teilen. Je expressiver das Spiel von Hanna und Ina wird, desto deutlicher zeigt sich die Herausbildung ihrer dyadischen Kollektivität. Die anderen drei können nicht ins Spiel einsteigen, ihre Blicke streifen umher oder beobachten die Interaktion von Hanna und Ina, ihre Körperhaltungen sind rezipierend und statisch. Die rhythmischen Spielversuche von Julia (bei #26:30#) und Lilli (ab #27:06#) sind kraftlos, probenhaft und zaghaft. Lillis Versuche, eine verbale Kommunikation zu initiieren werden jeweils vom spontanen lauten rhythmischen Spiel von Hanna bzw. Ina unterbrochen, bis sie schließlich mit fordernder Geste ihre Forderung über das Spiel der beiden hinweg kundtut. Auch diese wird mit einer neu geäußerten Spielidee („Magic Winx“) zunächst übergangen.

Hannas und Inas aktionistische Praxis kann auch als Distinktionspraxis verstanden werden: In immer größerer Steigerung ihrer dyadischen, peerkulturellen Konjunktion wächst auch die Distanz zu den anderen Mädchen. Dies zeigt sich auch im offenen Disput um die neue musikalische Referenz „Magic Winx“: Lillis Forderung danach, dass jede mit der gewählten musikalischen Referenz vertraut sein sollte, wird zwar auf der verbalen Ebene entkräftet, indem Ina anbietet, den an-

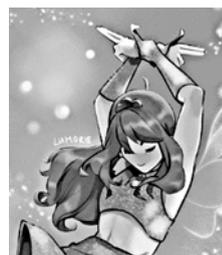


Abb. 17: Figur aus der Fernsehserie Magic Winx mit charakteristischer Geste
<https://lumorie.tumblr.com/post/625445020974137344/bloom-magic-winx>

²² Diese Interaktionsmerkmale erinnern stark an die von Schäffer rekonstruierten aktionistischen Handlungspraxen im Rahmen der von ihm untersuchten Punkkonzerte. In dem dortigen informellen Setting kommt es zu „Situationen aggressiv-körperlicher Selbstbehauptung“, die u. a. „im Rahmen des orgiastisch, punk-typischen Pogo-Tanzes“ entfaltet wird (Schäffer 1996, S. 139).

In der Sequenz ‚Das kennt doch jeder‘ werden in einer aktionistischen Spielpraxis peerkulturelle musikbezogene konjunktive Wissensbestände aktualisiert. Das musikalische Spiel von Hanna und Ina weist dabei körperbetonte, expressive und immer wieder ins Chaotische ausbrechende Merkmale auf. Ihre Interaktion ist besonders dicht und selbstläufig, geprägt von hoch indexikalen Einlassungen und der jugendspezifischen Orientierung an Späßen und am Fan-Sein. Die sich in der Sequenz aufbauende expressive Steigerung bestärkt die sich bereits in Konjunktion befindenden Mädchen in ihrer Kollektivität und führt gleichzeitig zu einer zunehmenden Distanzierung zu den anderen Akteurinnen.

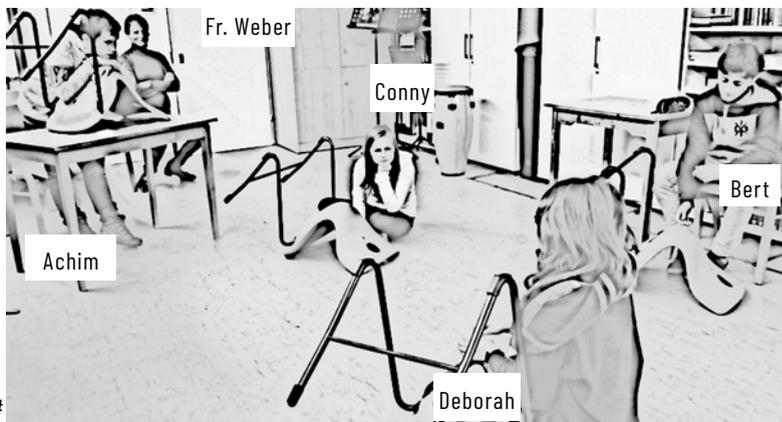


deren diese beizubringen. Im weiteren Verlauf wird aber deutlich, dass Ina nicht an Integration oder Gemeinschaft orientiert ist, sondern an der Bewahrung der Kollektivität mit Hanna sowie der mit ihr geteilten peerkulturellen Orientierung am Fan-Sein (vgl. Fritzsche 2011). Inas anschließendes Spiel ist an Hanna gewandt, beide musizieren erneut in der flüssigen, rhythmisch drängenden, körperlich expressiven Art und Weise. Mit dem Einwurf *Das kennt doch jeder* (#27:38#) lehnt sie nicht nur Lillis und Julias Einwurf ab, die zuvor geäußert hatten, die musikalische Referenz nicht zu kennen. Sie markiert damit auch deutlich, dass sie mit ihrer Unwissenheit nicht dem dyadischen Kollektiv zugehörig sind und grenzt sie damit aus. Hanna und Ina bekräftigen dies abschließend auch auf der korporierten Ebene, indem sie den Disput mit der indexikalen Geste aus der Comicserie der musikalischen Referenz beenden (s. Abb. 17, S. 193) und rituell schließen, wobei die Divergenzen ungelöst bestehen bleiben.²³

Beispiel 2: Aktionistische Praxis führt zu übergreifender Kollektivität



Der Fall *Waschmaschine* und die Sequenz ‚durchgängig‘ (#14:53–15:22#)



› #14:54#

23 In dieser Sequenz treten vielzählige Bezüge zu der Studie „Pop-Fans“ von Fritzsche (2011) auf. Fritzsche fasst das „Fan-Sein als kreatives und kulturelles Handeln“ (Fritzsche 2011, S. 38), dessen spezifische Kreativität sich insbesondere in aktionistischen Praxen niederschlägt, wobei es zu einer „Auseinandersetzung mit normativen gesellschaftlichen Anforderungen“ (Fritzsche 2011, S. 273) kommt. Praktiken der Fan-Kultur zeichnen sich durch eine besondere Körperlichkeit und mitunter Efferveszenz aus, sie erscheinen als „Ort der exzessiven Übertreibung und teilweisen Unterminierung hegemonialer Normen“ (Fritzsche 2011, S. 287). Zuletzt sind Fan-Kulturen aufs Engste mit der Bildung bestimmter Gemeinschaften sowie der Disktinktion von anderen Gemeinschaften verknüpft.

Kontext: Der Sequenz ‚durchgängig‘ gehen die – erst an späterer Stelle dargelegten – Sequenzen ‚passt‘ und ‚Quelle‘ voraus (s. Kap. 7.5.3, S. 210). In diesen initiierte Achim spontan ein Spielmotiv, das von Deborah enaktiert und in Bezugnahme des Artefakts in einen routinierten Bewegungslauf überführt wurde. In ‚zirkulierenden Bezugnahmen‘ verbanden die Akteur:innen in einem kollektiven Suchprozess die materialen Eigenschaften des Artefakts mit der von ihnen gewählten Kompositionsidee Wasser. Mit dem Bild einer Waschmaschine stellten sie letztlich eine Verbindung vom Klang des entwickelten Spielmotivs zum strukturidentischen Erfahrungsraum des familiären Alltags her und konnten so die besondere Klanglichkeit des Artefakts in eine geteilte Assoziation überführen, wodurch sich eine neue kollektive musikbezogene Praxis eröffnete. Direkt vor Einsetzen der Interaktionssequenz entscheidet sich die Gruppe auch auf verbaler Ebene für die Idee. Eine gemeinsame Klangerprobung schließt sich an.

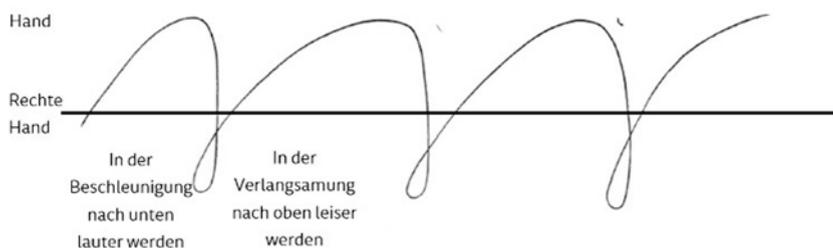
Videotranskript Sequenz ‚durchgängig‘ (#14:53–15:09#)

Bert hat gerade seinen Fuß vom Stuhl heruntergezogen, mit dem er das Schlagen der Wäsche in der Wäschetrommel nachgeahmt hatte, beugt sich nach vorne und wischt drei Mal mit der flachen Hand die Stuhloberfläche. Er zieht den Stuhl zu sich heran und rückt dabei nach vorne an die Stuhlkante. **Conny** führt die linke Hand mit gestrecktem Zeigefinger zum Mund und fragt Deborah welches Motiv solln wir benutzen des durchgängig ist? **Deborah** des da und beginnt mit der rechten Hand auf der rechten Spielfläche das zuvor etablierte Kratz-Schleif-Motiv zu spielen. **Achim** blickt vor sich hin, den Kopf auf die aufeinander- und auf dem Stuhl liegenden Hände gestützt.



> #15:01# - Ausschnitt Deborah und Bert

Deborah fährt mit ihrem Spiel mit der rechten Hand fort, die linke liegt locker oben auf dem Stuhl. Ihr Spiel ist durchgehend gleichmäßig. **Bert** beugt sich tief nach unten, beginnt mit kreisenden schleifenden Bewegungen mit den Fingernägeln, zunächst gegengleich, dann mit beiden Händen in gleicher Kreisrichtung. [15:01]. Seine rechte Hand liegt am oberen Punkt des Stuhls, die linke fällt in der Bewegung nach unten hin ab. Er stoppt, lässt die rechte Hand ruhen und spielt das Motiv nur mit der linken Hand. **Conny** hat den Kopf auf die auf die Faust der linken Hand gestützt und sieht zu Deborah.





› #15:06# - Ausschnitt
Achim

Achim greift nach vorne über seinen Stuhl und greift mit der rechten Hand nach einem Edding.[15:06] Er fasst ihn mit der linken Hand in einer Faust und beginnt mit das Stiftende auf der linken Stuhlfläche zu kreisen, sein Blick ruht auf Deborah. Zeitgleich mit Achims Spiel mit dem Stift nimmt **Conny** ihre Linke und kreist ebenfalls mit den Fingernägeln der linken Hand auf der Stuhlfläche. Ihr Blick begleitet das Spiel ihrer Hand auf dem Stuhl. **Bert** wechselt die Hand und kreist nun mit der rechten auf der linken, größeren Stuhlfläche, woran auch sein Blick haftet.

Mit Connys Frage zu Beginn der Sequenz stellt sie den Bezug zur Aufgabe her, welche Deborah spontan mit der zuvor von ihr entwickelten Spielweise verbindet. Schon bevor diese antwortet, begibt sich Bert in Spielposition. Dies ist umso bemerkenswerter, da dieser bislang noch gar nicht auf den Stuhl Bezug genommen oder sonst musikalisch agiert hat. Hier dokumentiert sich, dass sich die Gruppe bereits seit der vorangegangenen Sequenz in Konjunktion befindet, welche sich in Deborahs Spielmotiv und der kollektiven Assoziation mit einer Waschmaschine manifestiert.

Im weiteren Verlauf zeigt sich, dass durch das von Deborah zuvor spontan entwickelte Spielmotiv nicht nur eine neue kollektive musikbezogene Praxis initiiert wurde (vgl. Kap. 7.5.3, S. 210), sondern diese nun im gemeinsamen Musizieren etabliert wird. Auffallend zeigt sich, wie die anderen Gruppenmitglieder nach und nach ‚angesteckt‘ werden und ihr Spiel zuletzt in einen koordinativen Raum mündet. Interessant erscheint dabei, dass es sich bei diesem Prozess der Angleichung nur partiell um mimetische Angleichungen handelt. Es überwiegen vielmehr Angleichungen, die sich auf die klangliche Qualität der Spielbewegung und auf die spielerische Bezugnahme des Artefakts beziehen. So variiert Bert zu Beginn seine Spielbewegungen, die mal beidhändig, mal gegengleich, abwechselnd oder einzeln ablaufen so lange, bis sich das organische An- und Abschwollen des Spielmotivs einstellt: Er muss dafür umständlich über den Stuhl auf die gegenüberliegende Spielfläche greifen, sein Blick bleibt auf die Stuhlfläche und seine Hand gerichtet, er orientiert sich dabei nicht an Deborahs Spielbewegung. Gleiches zeigt sich in Connys Spiel, die zunächst ohne Blick auf Deborahs Spiel das Spielmotiv erprobt und sich im Spiel einfindet.

Fortsetzung Videotranskript (#15:10–15:22#)



› #15:11#

Deborah spielt weiter das Motiv wie gehabt, ihr Blick ist nach vorne gerichtet, Conny und Bert spielen mit durchgängigem Blick auf Spielhand und -fläche. Alle drei spielen in synchroner Spielbewegung, die jeweiligen Spielhände befinden sich zu gleicher Zeit am oberen Punkt der Spielfläche und kommen nach der kreisenden Ab- und Aufwärtsbewegung dort zeitgleich wieder an. Achim blickt nach oben, presst mit skeptischem Blick die Lippen aufeinander und legt den Stift vor dem Stuhl ab.

Achim beginnt in gleicher Weise wie die anderen mit der linken Hand auf der größeren Spielfläche zu kreisen, blickt kurz zu Deborah und anschließend auf seine Hand. Er stellt die Beine weiter auseinander und steht nun aufrecht hinter seinem Stuhl. Auch Conny blickt immer wieder kurz zu Deborah. Alle vier finden sich in einer gemeinsamen Spielbewegung ein, zu hören ist ein organisches Schleifen, für das ein schnelles Crescendo und ein ausklingendes Descrescendo kennzeichnend ist. Im Spiel bemerkt Deborah Das hört sich ziemlich cool an finde ich. Die anderen drei musizieren konzentriert mit Blick auf ihre Spielfläche weiter.

Auch Achim orientiert sich an der Klanglichkeit des Spielmotivs, wenn er zwar zunächst spontan dessen Klang mittels des Eddings variiert, diesen dann aber auf korporierter Ebene als ungeeignet validiert und sich letztlich der Spielweise und Klanglichkeit der anderen anpasst. Im Moment der maximalen Angleichung positioniert er sich aufrecht und mit festem Stand hinter seinem Stuhl, der so noch deutlicher seine Funktion als Instrument einnimmt. Das sich am Ende der Sequenz entwickelte musikalische Spiel ist geprägt von hoher Intensität und Fokussierung, die Bewegungen sind aufs Engste aufeinander abgestimmt, ohne dass die Akteur:innen intensiven Blickkontakt halten – sie werden Eins in ihrem Spiel. Das musizierte Motiv entsteht aus einer kollektiven organischen Bewegung in Bezugnahme des Artefakts und entfaltet einen differenzierten Klang, der in absoluter Synchronität den koordinativen Raum ausfüllt. Diese an einen kontemplativen Zustand heranreichende Verbundenheit wird auch dann nicht aufgegeben, wenn Deborah am Ende die Validierung des Motivs verbal einfordert: Die anderen drei spielen ohne jedwede Reaktion in Klang versunken weiter. Im Gegensatz zur aktionistischen Praxis des vorangegangenen (Beispiel 1, S. 190) zeigt sich die aktionistische Praxis hier als ruhig fließendes kollektives Einstimmen, das Erleben körperlichen Einklangs manifestiert sich im gemeinsam musizierten klanglichen Verlauf und verbindet alle Akteur:innen durch die emergente Musik.



In der Sequenz ‚durchgängig‘ zeigt sich, wie die in der spontanen Spielpraxis eröffnete kollektive, musikbezogene aktionistische Praxis etabliert wird. Über mimetische und überwiegend auditive Angleichungen kommen die Akteur:innen in ein synchrones, koordiniertes und fokussiertes Musizieren, bei dem die Enaktierung der materialen Eigenschaften des Artefakts zu einem differenzierten Klang und in ein organisches Spiel führen.

7.4.3 Selbstläufiges koordiniertes musikalisches Spiel



Der Fall *Becher* und die Sequenz ‚eins, zwei, drei‘ (#41:46–42:34#)



› #41:48#

Kontext: Die Sequenz findet am Ende der letzten Gruppenarbeit des zweiten Tages statt, in der die gemeinsame Entscheidung (vgl. Kap. 7.6.4, S. 233) gefällt wurde, das Versatzstück ‚Cupsong‘ mit der Gestaltungsidee ‚Kanon‘ zu kombinieren. In einem intensiven und gleichberechtigten Gespräch haben die fünf Mädchen eine musikalische Form für ihre Komposition herausgearbeitet, welche unterschiedliche Gestaltungsmerkmale aus der Instrukionsphase (auskomponiertes Crescendo, Vordergrund-Hintergrund, Soli, gemeinsamer Schluss) mit einem neu entwickelten Rhythmus und dessen unterschiedlicher klanglicher Realisation verbindet. In der folgenden Sequenz erproben sie die neu entwickelte Gestaltung im gemeinsamen Spiel. Die Interaktionssequenz setzt ein, nachdem Bea an ihrem Einsatz zunächst den Anfangsrhythmus vergessen und dann im zweiten Anlauf zu früh in das Intro von Diana eingesetzt hatte. Alle Mädchen lachen ausgelassen und beugen sich dabei in gleicher Weise über den Stuhl.

Videotranskript Sequenz ‚eins, zwei, drei‘ (#41:46–42:12#)

In das ausklingende Lachen hinein beginnt **Diana** mit dem Spiel des ‚Cupsong‘-Motivs. Bei der Wiederholung sind alle verstummt und halten in ihrer Bewegung inne. Dianas Blick geht während ihres Spiels ein Mal im Kreis, **Eva** und **Anna** blicken auf Dianas Hände. **Carla** streicht mit zarten Fingern beidhändig über die Stuhlfläche und schaut konzentriert vor sich. **Bea** sitzt aufrecht, den Kopf gesenkt, den Blick auf Carlas Spielfläche. Mit dem letzten Schlag reißen **Carla**, **Diana** und **Anna** zeitgleich die Arme impulsiv nach oben und zählen sehr leise flüsternd mit Blick zu Bea auf drei, dabei zeigen sie mit den Fingern die Zählzeit an. [41:49]

A Hände $\frac{4}{4}$

B Hände $\frac{4}{4}$

C Hände $\frac{4}{4}$

D Hände $\frac{4}{4}$

E Hände $\frac{4}{4}$

Bea lächelt gespannt, hält die Stifte in den Händen vor sich und blickt auf die Spielfläche. Bei „3“ hebt **Eva** ihre rechte Hand ganz leicht von der Spielfläche, **Bea** setzt zum gleichen Zeitpunkt einen kleinen Impuls mit dem Oberkörper, blickt nach rechts oben und beginnt mit den Stiften auf die Mittelstrebe zu schlagen. **Carla** und **Diana** legen ihre Hände langsam, behutsam und lächelnd vor sich ab.

A Hände $\frac{4}{4}$

B Hände $\frac{4}{4}$

C Hände $\frac{4}{4}$

D Hände $\frac{4}{4}$

E Hände $\frac{4}{4}$

Mit dem lauten Einsatz von **Carla** gehen alle Blicke zu ihr, wobei **Anna** und **Eva** ihre Sitzposition kurz neu ausrichten und auch **Diana**, die in einer sehr viel größeren Bewegung ihren Stuhl schwungvoll nach vorne schiebt, aber leise ablegt und dann mit ihrem gepatschten Rhythmus einsetzt. Alle Blicke wandern zu **Eva**, die dann mit einer minimalen wechselseitigen Bewegung der Schultern mit flachen Händen spielend einsetzt. **Bea** spielt zunehmend lauter, sie bewegt dabei extrovertiert ihren Oberkörper und den Kopf gegengleich im Metrum zueinander. Dabei blickt sie je nach Kopfrichtung abwechselnd zu Anna und Carla. **Annas** Einsatz wird ebenfalls von den Blicken der anderen begleitet. In ihren Einsatz spricht **Carla** Jetzt spielen wir wütend. **Alle** vergrößern umgehend die Spielbewegungen und Schlagintensitat. **Bea**, **Anna** und **Eva** schauen dabei auf ihre Spielfläche, **Diana** ruft laut **Aaaaah** und blickt dabei zu **Carla**. Diese blickt im Kreis umher und sagt und jetzt leise, während **Bea** zeitgleich spricht jetzt spielen wir leise. **Anna** und **Bea** schauen auf die Spielfläche, **Carla** und **Diana** nehmen zeitgleich eine geduckte Körperhaltung ein. **Eva** spielt laut weiter.

Die Konjunktivität im musikalischen Spiel erweist sich vor dem Hintergrund, dass die Erprobung der Komposition zum allerersten Mal stattfindet, als besonders augenscheinlich. Das Spiel ist geprägt von hoher Achtsamkeit, Konzentration und stetig zunehmender Intensität sowie von vielfältigen koordinativen Momenten, die auf verbaler, körperlicher und musikalischer Ebene stattfinden.

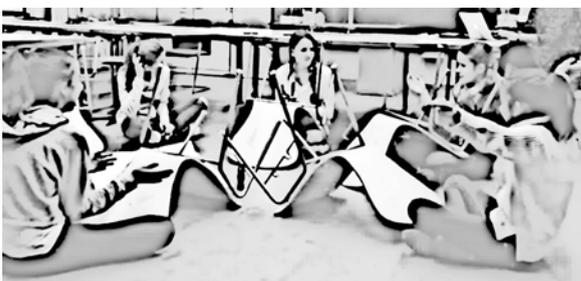
Dies zeigt sich gleich zu Beginn, wenn Anna, Carla und Diana synchron mit gleicher Geste den Einsatz für Bea geben, der auch von Eva mit einer leichten Bewegung der rechten Hand markiert wird. Dieser wird auch wie alle anderen folgenden Einsätze mit kollektivem Blick begleitet, wobei sich ein koordinativer Raum um das Spielgeschehen entfaltet. Eindrücklich zeigt sich auch die geteilte Verantwortung aller Akteurinnen für das Gelingen der Probe, was sich bspw. darin niederschlägt, dass Spielanweisungen gleichzeitig und gemeinsam angesagt und umgesetzt werden, die darüber hinaus in gleicher Weise körperlich zum Ausdruck gebracht werden. Die Identifikation mit der hier hervorgebrachten Gestaltung zeigt sich dabei im extrovertierten Spiel von Bea und Diana ebenso wie in der deutlichen Konzentration und Anstrengung während des Spiels der anderen Mädchen, wie es bspw. Eva an den Tag legt, wenn sie sich durch die minimale Veränderung ihrer Körperhaltung in eine besondere Spielbereitschaft kurz vor ihrem Einsatz versetzt. Die korporierten Angleichungen, sowie die konzentrierten, achtsamen und bedachten Spielbewegungen setzen sich auch im weiteren Verlauf der Interaktion fort.

Fortsetzung Videotranskript (#42:13–42:34#)

Diana blickt zu Eva und sagt lächelnd und leicht singend *leise*. **Eva** spielt kaum leiser weiter. **Carla** und **Diana** ducken sich noch weiter und **Carla** wiederholt lachend zu Eva gewandt *leise*. **Eva** verringert merklich die Lautstärke, die Gruppe wird immer leiser und leiser. Fast ruckartig richtet sich **Carla** auf und sagt und *jetzt wieder lauter*, während zeitgleich **Diana** sagt *jetzt wieder langsam raus*, dabei macht sie eine schnelle vorwärtsgerichtete Bewegung mit der linken Hand in Richtung Anna, zu der nun alle Blicke – außer Beas – gehen. **Anna** beendet ihr Spiel und legt die Hände gegeneinander in den Schoß. Der Gesamtklang wird immer leiser, Konzentration und Spannung nehmen noch weiter zu. Die Blicke aller – außer Beas – wandern zu Eva, **Anna** flüstert °Eva°, **Carla** flüstert zu Eva °hör auch auf° und presst danach die Lippen aufeinander. **Eva** stoppt ihr Spiel, blickt zu Diana. **Diana** spielt mit großer Körperspannung und gleichzeitig minimaler Bewegung das Motiv und nimmt danach schnell die Hände aneinandergedrückt vor den Oberkörper. **Carla** spielt ebenso behutsam ihr Motiv zum letzten Mal, auch sie wird von den Blicken begleitet. [42:16]



› #42:16# – Ausschnitt
Bea, Carla und Diana



› #42:32#

The image shows a musical score for five voices, labeled A through E. Each voice part consists of a series of rhythmic patterns. The first four measures show a consistent pattern of eighth notes with accents and slurs. In the fifth measure, the parts for B, C, and D have rests, while A continues. In the sixth measure, all parts have rests. In the seventh measure, parts B, C, and D have rests, while A continues. In the eighth measure, all parts have rests. In the ninth measure, parts B, C, and D have rests, while A continues. In the tenth measure, all parts have rests. The score is written on five staves, with a dotted line on the right side.

An Beas äußerst konzentriert gespieltes Schlusspiel schließt sich direkt ein lautes Wuuu-uuuu von **Diana** an, die die Arme nach oben reißt und klatscht, zeitgleich heben auch **Eva**, **Anna** und **Carla** die Hände und klatschen. **Eva** sagt Leute das war einfach nur. **Bea**, die nach ihrem letzten Ton kurz innegehalten hat, bewegt den Oberkörper erneut tanzend hin und her. **Diana** spricht mit begeistertem Ton und in hoher Sprechstimmlage in die Runde **Leute wir habens geschafft**.

Gegen Ende nimmt die Intensität des gemeinsamen Spiels im auskomponierten Decrescendo weiter zu, was sich auch in der anhaltenden Fokussiertheit der körperlichen Musizierungen widerspiegelt. Diana presst ruckartig und schnell ihre Hände nach ihrem letzten Ton vor dem Oberkörper zusammen und markiert deutlich das Ende ihres Spielparts in dem Bewusstsein, dass das Stück erst noch zu einem Ende gebracht wird. Bea, die mit dem metallischen den herausstechendsten Klang gestaltet, blickt fast hypnotisch auf ihre Spielfläche und scheint besonders darauf konzentriert, Tempo und Rhythmus gleichmäßig beizubehalten. Die so gemeinsam hervorgebrachte Spannungssteigerung entlädt sich schließlich kollektiv im spontanen, überschwänglichen Applaus.

Das gemeinsame musikalische Spiel in der Sequenz ‚eins, zwei, drei‘ ist geprägt von vielzähligen visuellen Abstimmungsmomenten, mimetischen Angleichungen und koordinativen Phasen, in denen sich die kollektiv geteilte Verantwortung für das gelingende Spiel dokumentiert. Die immer stärker werdende Konzentration im Verlaufe der Probe, die zugespitzte Aufmerksamkeit auf den Schlusspunkt und die spontane, expressive, kollektive Beifallsbekundung weisen auf eine hohe Identifikation mit der entstandenen Komposition hin. Hier wird der geteilte Orientierungsgehalt offenbar, die Orientierung an der Entwicklung einer für die Gruppe bedeutsamen und überzeugenden Komposition.



7.4.4 Resümee

Die herausgearbeiteten **Merkmale des gemeinsamen musikalischen Spiels** bestätigen die zuvor abstrahierten differierenden Interaktionsmerkmale, die sich in den Vergleichsdimensionen des **Umgangs mit kompositorischen Vorgehensweisen** und des **Umgangs mit musikalischen Referenzen** abzeichneten. Sie können durch die Ergebnisse dieses Kapitels noch stärker ausdifferenziert und konturiert werden.

Auch in musikalischen Spielphasen können in Orientierung an der Erledigung der Aufgabe insofern schulische Praxen rekonstruiert werden, als dass vornehmlich die formalen Kriterien der Aufgabenstellung ohne fachspezifische Ausdeutung bearbeitet werden. Hierbei werden in erster Linie die instruierenden Vorgehensweisen der Lehrenden reproduziert. Obwohl sich die Akteure im gemeinsamen, metrisch gleichförmigen musikalischen Spiel befinden, emergiert keine musikbezogene Konjunktivität. Leitend für musikbezogene Aushandlungen ist die kommunikative Ebene, wobei vor allem die fehlenden Identifikationen mit dem Fachgegenstand ins Auge fallen.

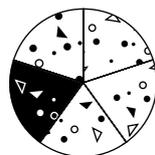
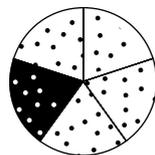
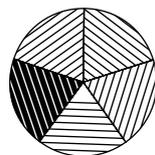
Als besonderes Prozessmerkmal konnten in dieser Vergleichsdimension **aktionistische Praxen** rekonstruiert werden (vgl. Kap. 5.2.2), in denen individuelle und geteilte musikbezogene Wissensbestände und Praxen spontan mit den Anforderungen der Aufgabe handelnd bearbeitet werden. Diese experimentellen, probenhaften, ungerichteten und zweckfreien Suchbewegungen – die vor allem dann eintreten, wenn etablierte Praxen und Orientierungen brüchig geworden sind und die Gruppe sich auf der Suche nach habitueller Übereinstimmung befindet – weisen in den Prozessen vielfach Überschneidungen zum Unterrichtsgegenstand auf, gemeinsam ein innovatives Musikstück zu entwickeln. Wie in den Vergleichsdimensionen zuvor können die dadurch auftretenden musikbezogenen Identifikationen in zwei diametralen Ausprägungen beobachtet werden: sie führen entweder zu Ausgrenzungen und Ablehnungen oder zu Integration und Gemeinschaft. Es konnte beobachtet werden, dass bei Ersterem etablierte Kollektive bestärkt wurden, wohingegen bei Letzterem eine neue kollektive musikbezogene Praxis emergierte. Als besondere Erkenntnis der Rekonstruktionen kann diesbezüglich eine musikspezifische Form aktionistischer Praxis angeführt werden, der eine Angleichung und Ansteckung der Akteur:innen vornehmlich über die auditive Ebene zu eigen ist. Sie manifestiert sich darüber hinaus in Fokussiertheit und Koordination in einem gemeinsamen Klangraum. Als wichtige Prozessmerkmale zeigen sich hier wie in den vorangegangenen Vergleichsdimensionen die offene Haltung der Akteur:innen sowie die emergente Musik.

Zuletzt sei hinzugefügt, dass in Prozessen, in denen auf Ebene der Sichtstruktur eine besondere Form des Verbundenseins im musikalischen Spiel beobachtet werden kann, sich diese auch in der Interaktionsorganisation als geteilte Urheberschaft und Verantwortung rekonstruieren lässt. In diesen Fällen befinden sich die Akteur:innen bereits in einem neuen geteilten musikbezogenen Erfahrungsraum, in dem die Interaktion vornehmlich von Integration und Gemeinschaft geprägt ist.

7.5 Umgang mit dem Artefakt Stuhl

In Zusammenhang mit der Ausbildung **aktionistischer Praxen** oder musikbezogener Abstimmungsprozesse wurde das Artefakt Stuhl schon mehrfach als wichtiges Element in der Interaktion hervorgehoben. Dass der **Umgang mit dem Artefakt** eine eigenständige fachliche Vergleichsdimension bildet, wurde u. a. durch die komparative Analyse der korporierten Ebene in den Videosequenzen erkennbar, die zur Transkription und Interpretation ohne Ton abgespielt wurden: Hier offenbarte sich schon auf der Ebene der Sichtstrukturen in der großen Varianz im Umgang mit dem Instrument Stuhl, dass sich Akteur:innen in besonderer und besonders unterschiedlicher Weise mit den Artefakten verbanden. Vielgestaltige, ständig wechselnde räumliche Sitz-Arrangements oder Sitz- und Haltungsvarianten traten in manchen Fällen besonders ausgeprägt in Erscheinung, in anderen wurden sie kaum erprobt. Die Rekonstruktionen legten offen, dass sich die charakteristischen Interaktionsmerkmale der anderen fachlichen Vergleichsdimensionen auch im **Umgang mit dem Artefakt Stuhl** bestätigten. Das Artefakt stellt damit ein zentrales Element in den Abstimmungsprozessen der jeweiligen Gruppe auf der korporierten Interaktionsebene dar.

Die Interaktionen mit dem Artefakt Stuhl wurden in Anlehnung an die dokumentarische Unterrichtsforschung in die Rekonstruktion der Interaktionsorganisation hinsichtlich der Frage miteinbezogen, ob und in welcher Weise sich die Akteur:innen und Stühle miteinander assoziierten und ob sich durch diese Assoziationen neue Akteur:innen in der Interaktion herausbildeten (vgl. Martens et al. 2015a, S. 152). In den rekonstruierten Ding-Praxen erwies sich so die Qualität der Bezugnahmen auf das Artefakt als empirischer Vergleichspunkt.²⁴



²⁴ Aufgrund der charakteristischen mehrdimensionalen Überlagerung der fachlichen Vergleichsdimensionen in den gegenstandsbezogenen Interaktionen lassen sich Überschneidungen mit anderen fachlichen Vergleichsdimensionen im Folgenden nicht vermeiden.

7.5.1 Das Artefakt als Teil der Aufgabenerledigung



Der Fall *Hose* und die Sequenz ‚So hört man gar nicht‘ (#36:40–37:36#)



› #36:45#

Kontext: Die Gruppe *Hose* hat sich zuvor mittels einer ritualisierten Abstimmung auf das Lied ‚Zieht den Bayern die Lederhosen aus‘ (‚Bayernlied‘) als rhythmische Grundlage für ihre Komposition geeinigt (vgl. Kap. 7.6.1, S. 218). Insgesamt ist die Gruppenarbeit von der starken Führung Felix‘ geprägt (vgl. Kap. 7.3.1, S. 165; Kap. 7.4.1, S. 185), wobei dieser zunehmend direktiv anleitet. Gleichzeitig agiert Carsten ablehnend und verhalten auf das Vorgehen der Gruppe. Vor der Sequenz wurde die Gruppe über längere Zeit hin von der Lehrkraft beraten bzw. angeleitet, wie sie mit dem von ihnen gewählten Rhythmusmotiv weiter verfahren könnten bzw. wie man das Rhythmusmotiv auf dem Stuhl spielen könnte. Nachdem die Lehrkraft den Raum wieder verlassen hat, arbeitet Felix mit Georg, Edgar und Danny die Spielweisen für ihre metrische Begleitung heraus. Er beendet diese Phase, indem er den Verlauf des Stückes anhand der einzelnen Einsätze erklärt. Carsten soll im Gegensatz zur metrischen Begleitung der anderen das ‚Bayernlied‘-Motiv musizieren, dabei soll auch er gemäß der Aufgabenstellung eine variierte Spielweise gebrauchen. Die Sequenz setzt überlappend in das Ende von Felix Ausführungen des Stückablaufs ein.

Videotranskript Sequenz ‚So hört man gar nicht‘ (#36:40–37:09#)

Felix, Georg und **Danny** sitzen umgekehrt und breitbeinig auf ihrem Stuhl, sie sind über die Rückenlehne gebeugt, welche als Spielfläche dient. **Edgar** sitzt seitlich auf dem Stuhl, halb abgekehrt von Felix mit Blick zu Carsten, seinen linken Arm locker auf der Wölbung der unteren Rückenlehne gelegt. **Carsten** sitzt mit einiger Entfernung zum offenen Kreis der anderen vier Jungen auf einem Holzstuhl, sein Instrument Stuhl hat er so weit hochgezogen, dass er auf der Sitzfläche steht, das untere Ende der Rückenlehne befindet sich auf Augenhöhe. Er wackelt so mit den Knien, dass der obere Stuhl auf dem unteren ein klappernes Geräusch macht. [36:45]. **Danny** sieht zu Carsten und sagt *Vielleicht so ja*. **Felix** richtet sich an Carsten *Ne warte das ist komisch*. **Carsten** beginnt mit größeren Bewegungen ein lauterer, metrisches Schlagen des Stuhls zu erzeugen. Sein Blick ist nach unten gewandt, seine Stirn ruht an der Stuhllehne. **Felix** spricht zu ihm mit weit ausholender

Geste Du darfst nicht das gleiche Rhythmus machen wie alle hier. **Danny** und **Edgar** beginnen ihren metrischen Puls zu schlagen, ihre Schläge liegen dabei auseinander, **Georg** liegt mit hängenden Armen über der Stuhllehne, sagt Er soll doch dieses Rasenmähen machen. **Danny** beginnt mit schabenden Bewegungen erst einseitig, dann wechselseitig. **Felix** startet mit gleichmäßigen Vor-Rück-Bewegungen der angewinkelten Unterarme Ja Du kannst des machen, etwa im gleichen Tempo wie Danny und Georg. Er begleitet die Bewegung stimmlich mit dang-dang dang dang. **Carsten** lässt seinen Stuhl nach vorne kippen, hält ihn an den unteren Streben fest.

In der vorliegenden Sequenz dokumentiert sich, wie die Bezugnahmen des Artefakts durch die Orientierung an der Aufgabenerledigung bestimmt sind, die aber auf keiner habituellen Übereinstimmungen basieren oder sie evozieren. Das Sitzarrangement der fünf Jungen ist uneinheitlich, die Sitzpositionen von Carsten und Edgar verhindern den Blickkontakt zu den anderen Jungen, Carstens Positionierung ist auch räumlich deutlich distanziert, seine Spielposition wirkt wie eine Barrikade. Die Bearbeitung des Themas, der von der Aufgabenstellung und dem Lehrer gesetzten Aufforderung, eine variierende Spielweise zu finden, erfolgt überwiegend auf der kommunikativen Ebene angeleitet von Felix, ohne dass Momente besonderer Dichte zu erkennen sind. Die Stuhlhandhabungen und Körperhaltungen weisen überwiegend Differenzen auf.

Fortsetzung Videotranskript (#37:10–37:36#)

Danny verändert seine Spielweise in eine abgehackte Auf-Ab-Bewegung, in der er vermutlich mit den Fingernägeln geradlinig und schnell über die Stuhllehne fährt, die Ellenbogen dabei weit nach außen angewinkelt. Er spricht dazu rhythmisch und leise den Text des Bayernliedes. **Edgar** klopft unregelmäßig wechselseitig auf die Stuhllehne, sein Blick schweift zielungsgerichtet umher. **Carsten** lässt seinen Stuhl vor sich auf den Boden kippen, er sitzt ohne Körperspannung angelehnt auf seinem Stuhl. **Felix** hält kurz inne Ja sowas. Er spricht den Rhythmus Zieht den Bayern die Lederhosen die Lederhosen aus und kratzt den Rhythmus in gleicher Weise wie Danny. **Georg** wendet immer noch über dem Stuhl hängend den Kopf kurz zu Felix und wieder zurück, **Edgar** steckt seine linke Hand durch das Loch der Rückenlehne, blickt nach unten, dann wieder auf seine Hand, schlägt unvermittelt drei Mal im Wechselschlag auf seinen Stuhl. **Carsten** schiebt seinen Stuhl ohne erkennbaren Rhythmus vor und zurück, wobei die Wendepunkte der Bewegung uneindeutig bleiben. [37:18] **Felix** bemerkt So hört man gar nicht. **Carsten** greift mit seinen Händen um, **Danny** schlägt vor Mach den Fuß doch drauf. **Carsten** kickt den Stuhl mit dem rechten Fuß nach vorne und zieht ihn zu sich heran. **Georg** schlägt über der Lehne hängend unregelmäßig auf die Unterseite des Stuhles. **Edgar** stützt den Kopf in seine Hand. **Carsten** zieht den Stuhl wieder in die Ausgangsposition und streicht mit der flachen Hand auf die Stuhlrückseite. **Felix** richtet sich an Carsten Wenn dir das nicht gefällt, musst du nicht.



> #37:18# - Ausschnitt Carsten



> #37:18# – Ausschnitt Danny, Georg, Edgar und Felix

Nur die Interaktion zwischen Danny und Felix (#37:10–37:24#), welche kurzzeitig einen gemeinsamen Kratzzrhythmus musizieren, weisen auf eine tentative musikbezogene Übereinstimmung in Bezugnahme des Artefakts hin. Aber genauso wie das metrische Spiel von Danny und Edgar (#37:01#) mündet dies in kein selbstläufiges, miteinander koordiniertes Spiel. Auch die zuvor im Spaß gefundene ‚Rasenmäher-Spielweise‘ zeigt, dass hier weder die Materialität noch die Klanglichkeit des Artefakts enacted werden: Die Bewegung ist schwerfällig und unkontrolliert, der Rhythmus ist nicht zu erkennen, der Klang fast unhörbar. Danny und Felix finden durch ihren Kratzzrhythmus zwar eine Spielweise, durch welche die Umsetzung des rhythmischen Motivs mittels des Artefakts im Sinne der Aufgabenerledigung ermöglicht wird. Die Umsetzung wirkt jedoch unorganisch, die Bewegungen ungenau, der Rhythmus erklingt zu keinem Zeitpunkt genau. Ähnliches zeigt sich auch in Edgars Spiel, dessen wechselseitigen Schläge auf die Stuhllehne im kleinstmöglichen Bewegungsradius bleiben und dadurch unregelmäßig und ausdruckslos sind, was sich auch in seinem umherschweifenden Blick widerspiegelt. Einzig Georgs Spielweise, die durch die informelle Körperhaltung auf den ersten Blick beliebig und lustlos erscheint, erweist sich bei genauerer Betrachtung als musikbezogene Praxis in Assoziation mit dem Artefakt: Er klopft über dem Stuhl hängend in pendelnden Schlägen auf die Unterseite des Stuhles ein Motiv des Originalrhythmus; seine Arme schwingen dabei organisch und gleichmäßig, das Motiv erklingt trotz der freischwingenden Bewegung regelmäßig und genau. Obwohl Georg diese besondere Spielweise über Minuten beständig beibehält, wird sie nicht von den anderen enacted (vgl. Kap. 7.3.1, S. 165). In dieser Sequenz lassen sich mimetische Angleichungen in Bezugnahme des Artefakts nur punktuell beobachten, auch beim metrischen, pulsierenden Musizieren stellen sich weder Synchronität noch Koordination ein. Darüber hinaus sind keine Momente und Phasen zu beobachten, in denen das Artefakt individuell oder gemeinsam fokussiert wird oder die Interaktion musikbezogen oder gemeinschaftsbildend beeinflusst. Zudem zeigen sich im **Umgang mit dem Artefakt** nicht nur divergierende, sondern auch abgrenzende Körper- und Artefakthaltungen (s. Fotogramm #36:45#, S. 204).

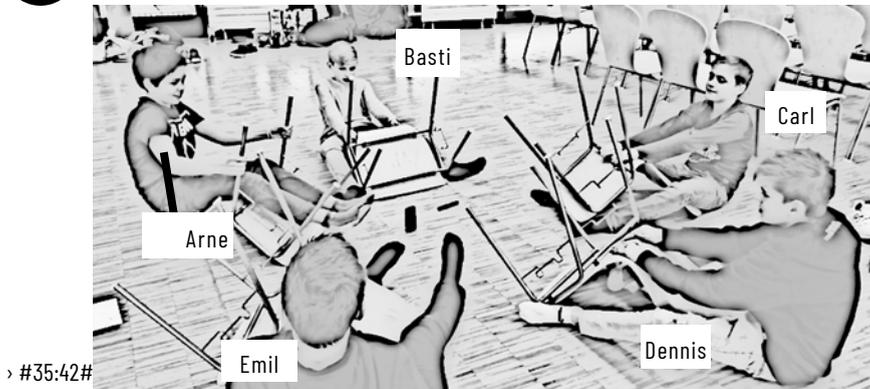
In der Sequenz ‚So hört man gar nicht‘ zeigt sich der Umgang mit dem Artefakt als Teil der Aufgabenerledigung. Die in der Aufgabenstellung und von der Lehrkraft wiederholte geforderte klangliche Varianz, in der das Motiv verwendet werden soll, wird von den Jungen kommunikativ verhandelt und auf das Artefakt übertragen. Der Bezug zum Artefakt erfolgt als Erledigung der Aufgabe: seine Materialität wird kaum enacted, was sich unter anderem im Ausbleiben von klangorientierten Interaktionen und Phasen zeigt. Deutlich zu erkennen ist hierbei, dass auch keine inkorporierten Praxen der Klangerzeugung in die materialorientierte Explorationsphase integriert werden.



7.5.2 Körper- und Artefakthaltungen als Suchprozesse habitueller Übereinstimmung



Der Fall *Bett* und die Sequenz ‚Pokémon-Go-Song‘ (#35:24–36:24#)



Kontext: In der Arbeitsphase der Gruppe *Bett* sollen die Ergebnisse des Vortages weiterentwickelt werden, womit sich die Gruppe immer wieder schwertut: Der Prozess ist geprägt von entweder schwerläufigen Gesprächen bezüglich der Aufgabenstellung und dichter Gespräche vor allem zwischen Emil, Carl und Dennis auf Peerebene, die sich vornehmlich auf mögliche musikalische Referenzen aus TV und Internet beziehen. Kurz vor der Sequenz haben die Jungen gemeinsam den ‚Pokémon-Song‘ (MISHA 2016) spontan, aber in eher leierndem Ton gemeinsam gesungen, das Gespräch kommt zu einer Zäsur. Während die Jungen in der Bearbeitung der Aufgabe in keine übergreifende Konjunktion finden, entsteht im folgenden Interaktionsverlauf über den Umgang mit dem Artefakt tentative Konjunktion.

Videotranskript Sequenz ‚Pokémon-Go-Song‘ (#35:24–36:24#)

Arne zieht sich an den Stuhlbeinen hoch und rutscht zwei Mal auf dem Po vor und zurück. **Emil** sitzt auf den Händen gestützt mit den Beinen halb über dem Stuhl, die Beine wackeln hin und her.

Carl und **Dennis** halten den Stuhl an den Beinen bzw. den Streben fest, ihre Oberkörper nach vorne gebeugt.



> #35:42#

Basti schaut kurz zu Arne, lächelt, hebt die Beine auf die Stuhlwölbung und zieht sich in gleicher Weise wie Arne über den Stuhl. **Dennis** Okay Pokémon-Go-Song, beginnt unverzüglich mit den flachen Händen auf die Stuhlfläche zu schlagen und singt kräftig. **Dennis** und **Emil** steigen mit ein, **Carl** unterbricht Nein auf deutsch.

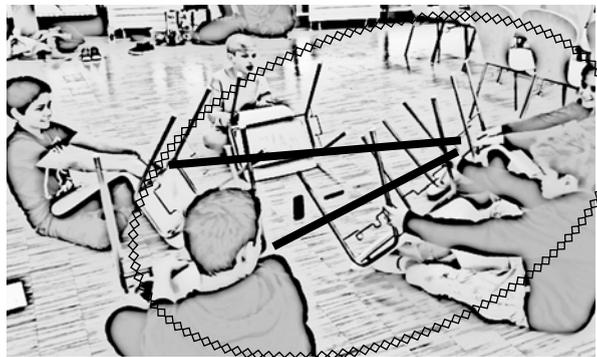


> #35:33#

Dennis singt und begleitet sich im Wechselschlag, **Arne** und **Basti** nehmen die Schlagbewegung auf. Der Gesang ist zögerlich, der Text unverständlich und genuschelt, **Arne** stoppt kurz Das kann ich nicht, zieht den Stuhl wieder heran und steigt erneut ins Schlagen ein. Zu Beginn der 2. Strophe singt **Dennis** wieder lauter, vergrößert die Bewegung und bewegt den Oberkörper drehend mit, **Basti** nimmt die Bewegung auf, indem er die Ellenbogen seitlich nach außen oben nimmt.

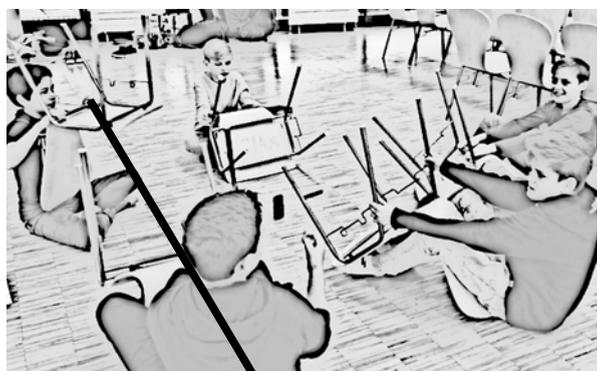


> #36:02#



› #36:33#

• **Dennis** beendet den Gesang, er
 • und **Arne** hören auf zu trommeln,
 • **Basti** spielt weiter den Wech-
 • selschlag. **Arne** schlägt Gonna
 • catch'em all vor, das von
 • **Dennis** Aber auf deutsch
 • aufgenommen wird. **Emil, Carl**
 • und **Dennis** singen dies spontan,
 • bewegen Köpfe und Oberkörper
 • rhythmisch hin und her, fassen
 • die Stühle an den Streben und
 • balancieren und wippen damit
 • im Takt.



› #36:38#

• **Basti** sieht vor sich auf die Stuhl-
 • spielfläche, die Hände locker
 • seitlich am Rand liegend. **Emil**
 • fragt bei **Dennis** und **Carl** nach,
 • wann original und wann deutsch
 • gesungen wird. **Arne** sieht zu
 • **Dennis**, nimmt den Stuhl an
 • den Mittelstreben und zieht ihn
 • senkrecht zu sich nach oben.
 • **Basti** blickt weiter vor sich.

› #36:42# – Ausschnitt
Arne und Basti

• In dem Moment, in dem **Arne**
 • den Stuhl wieder nach unten
 • fallen lässt und aufsetzt, zieht
 • **Basti** seinen Stuhl nach oben,
 • ohne dass zuvor Blickkontakt zu
 • **Arne** bestanden hat. Er lässt ihn
 • die gesamte Zeit über, während
 • **Emil, Carl** und **Dennis** bespre-
 • chen, oben.

Die hoch aktive korporierte Ebene der Gruppe *Bett* zeigt in dieser Sequenz auffällige, variantenreiche Anähnlichungen, die aus haptischen Bezugnahmen zum Artefakt bestehen. Während die diskursive Bearbeitung des Themas, wie mit den musikalischen Referenzen im Kompositionsprozess weiter zu verfahren sei, stockt und es zu keinem selbstläufigen Gespräch kommt, zeigen die fluiden Positionswechsel der Jungen immer wieder mimetische Angleichungen: Basti ahmt Arnes Über-den-Stuhl-Rutschen (#35:33#) ebenso wie das Stuhlbancieren (#36:42#) nach, zwischen Arne, Basti und Dennis kommt es zu einer gemeinsamen Spielaktion (#36:02#), wobei Dennis Spielweise von Basti identisch aufgenommen und auch nach Beendigung der Spielsequenz noch weitergeführt wird. Und auch das gemeinsame Singen von Emil, Carl und Dennis geht einher mit der Angleichung ihrer Stuhlhaltungen und Bewegungen (#36:33#). Besonders deutlich zeigt sich, wie die Konjunktionen zwischen den Teilgruppen fluide wechseln, wobei Dennis quasi als Weiche fungiert: Er bildet entweder mit Emil und

Carl oder mit Arne und Basti eine Trias. Sein Wechseln zwischen beiden Teilgruppen zeigt sich stellvertretend für das charakteristische Pendeln der Gruppe zwischen den dicht übereinanderliegenden Rahmungen ihrer Handlungspraxen: den Praxen der etablierten peerbezogenen Rahmung (Emil, Carl und Dennis) und den neu emergierenden musikbezogenen Handlungspraxen im Rahmen der Aufgabenbearbeitung (Arne, Basti und Dennis). Die Durchlässigkeit und Gleichzeitigkeit dieser Kontexturen zeigt sich auch darin, wie Arne in #36:33# zwar das Singen und Bewegen von Emil, Dennis und Carl nicht teilt, wohl aber seine Stuhlhandhabung angleicht. Für diesen Abschnitt des Arbeitsprozesses zeigt sich insbesondere anhand der korporierten Interaktionsebene, dass es zu diesem Zeitpunkt zu keiner kollektiven habituellen Übereinstimmung der Akteure kommt, wenngleich sich in den vielfältigen Abstimmungsmomenten eine an Kollaboration ausgerichtete Haltung aller Akteure dokumentiert.

Die mimetischen Angleichungen über die Körper- und Artefakthaltungen können in der Sequenz ‚Pokémon-Go-Song‘ als gemeinschaftliche Suchprozesse interpretiert werden, die immer wieder kurzzeitig zur Herstellung habitueller Übereinstimmung führen. Während hinsichtlich der Bewältigung der Aufgabe gerade zu Anfang des Arbeitsprozesses sowohl diskursiv als auch musikalisch keine habituelle Übereinstimmung besteht, wird diese so über das Artefakt tentativ hergestellt.



7.5.3 ‚Zirkulierende Bezugnahmen‘ des Artefakts als ästhetische Erkenntnis

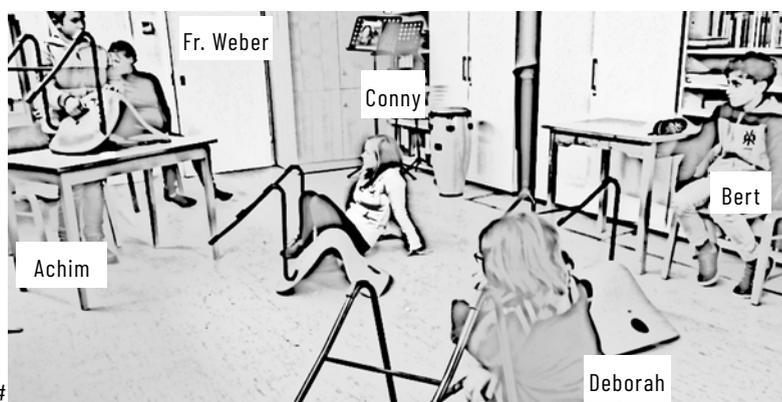
Mit dem Begriff der ‚zirkulierenden Bezugnahme‘ wird an dieser Stelle eine Verbindung zu einer Theoriefigur bemüht, die sich einer Übertragung auf ein Phänomen im Rahmen kollektiver, kreativer Handlungsprozesse zunächst sperrt. Latour bezog sich mit seinem Begriff der ‚zirkulierenden Referenz‘ nämlich auf Prozesse, in denen Forscherinnen und Forscher über die Anschauung von Dingen wissenschaftliches Wissen generieren (vgl. Kap. 2.3). Auch die Adaption und Anwendung des Begriffs im Rahmen der dokumentarischen Unterrichtsforschung, wo er auf unterrichtliche Lernprozesse im Umgang mit den Dingen übertragen wird, weist auf den ersten Blick deutliche Unterschiede zu den hier untersuchten Prozessen auf (vgl. Kap. 4.3): Im handelnden Umgang mit einem Artefakt wird dort das darin sedimentierte, eingeschriebene Wissen in einem gemeinsamen zirkulierenden Suchprozess mit dem Vorwissen der Ak-

teur:innen verknüpft. Hierdurch kommt es zur Ko-Konstruktion von Wissen in Assoziationen von Menschen und Dingen (vgl. Martens et al. 2015a, S. 62).

Gleichwohl zeigen sich in den folgenden Interaktionsbeschreibungen und reflektierenden Interpretationen die für ‚zirkulierende Referenzen‘ charakteristischen Prozessmerkmale in den kompositorischen Gruppenprozessen: Die Materialität des Artefaktes wird enacted, in der Tätigkeit des Abstrahierens entsteht „ausgehend von den beobachtbaren konkreten, zumeist materiellen Phänomenen der realen Welt neues, abstraktes begriffliches Wissen“ (Martens et al. 2015a, S. 50), wobei sich diese Tätigkeit in Unterrichtsprozessen u. a. als kollektiver, zirkulierender Suchprozess zwischen (implizitem) Vorwissen und Dingmaterialität zeigt (ebd.). Neues, bisher nicht bekanntes Wissen wird so in Bezugnahmen auf das Artefakt generiert, wobei „das Ding selbst“ (Martens et al. 2015, S. 56) das handlungspraktische Wissen der Schüler:innen erweitert.



Der Fall *Waschmaschine* und die Sequenzen ‚passt‘ und ‚Quelle‘ (#12:55–13:33/–13:52#)



Kontext: Am zweiten Tag der Unterrichtseinheit befindet sich die Gruppe *Waschmaschine* in der selbstläufigen Gruppenarbeitsphase. Die Aushandlungen sind von großen Differenzen auf der Peerebene, vor allem zwischen Achim und Bert geprägt. Die Gruppe hat sich in der ersten Hälfte der Arbeitsphase in einem langen Disput darauf verständigt, ihre Komposition als musikalische Umsetzung des Themas ‚Wasser‘ zu gestalten. Dennoch können die Akteur:innen im weiteren Verlauf keinen Konsens auf inhaltlicher Ebene erreichen, sodass die Situation in einem offenen Zerwürfnis mündet, Achim den Raum verlässt und mit der begleitenden Lehrerin zurückkehrt, welche sich mit in den Raum setzt, ohne weiter einzugreifen. Nachdem alle Akteur:innen unterschiedliche Vorschläge zur musikalischen Umsetzung des Themas unterbreitet haben (vgl. Kap. 7.2.2, S. 151) und keine Einigung stattfand, interveniert die Lehrerin, indem sie Achims Vorschlag, das Wasser in ein Rhythmus-Motiv umzuwandeln und dann damit weiterzuarbeiten, unterstützt.

Videotranskript Untersequenz ‚passt‘ (#12:55–13:30#)

Conny richtet sich an Achim Aber wir brauchen ja immer noch den Rhythmus dann schlag du mal deinen Rhythmus vor den du dafür –. **Achim** richtet sich hinter seinem Stuhl auf, während die anderen drei ihren Blick in spielinaktiver Position auf ihn richten. **Achim** öffnet die Arme nach außen, die Ellenbogen angewinkelt, die Handflächen zeigen nach oben und wiederholt die Geste bei der Wortbetonung Was passt zu Wasser? Dis, er klopft neun Mal mit den Knöcheln der rechten Hand auf die Stuhlfläche passt gar nicht, wobei er die öffnende Bewegung der Unterarme nach außen wiederholt, die Handflächen nach oben.

Achim setzt an mit dann noch ein und beginnt beidhändig links und rechts auf dem Stuhl in gegengleichen kreisenden Bewegungen zu spielen, erst mit den flachen Händen, dann mit den Fingerspitzen und Fingernägeln. **Deborah** nimmt die Arme vom Stuhl, lehnt sich nach hinten. Sie beginnt den Stuhl in gleicher Weise zu bespielen, ihr Blick bleibt ununterbrochen bei **Achim**. Dieser wechselt zu kratzenden, geraden Bewegungen vom Körper weg, mal größer, mal kleiner. **Deborah** nimmt Achims kratzende Bewegung drei Mal in gleicher Weise auf. **Achim** blickt zu Deborah.

Deborah hält inne hey aber das. Ihre Haltung zum Instrument Stuhl und die Spielbewegungen bilden eine organische Einheit: Im Seitsitz sitzend liegt die Stuhllehne auf den Oberschenkeln, der entstehende Hohlraum wird durch die Oberschenkel fast passgenau ausgefüllt. Die Bewegungen der Hände sind flüssig und leicht, Deborah spielt in kreisender Bewegung mit den Fingernägeln, ihre Hände locker in runder Haltung, die Linke kreist in kleinen Bewegungen auf der oberen Stuhlfläche, die Rechte vollzieht einen großen Kreis auf der umgedrehten Spielfläche. Arme und Oberkörper bewegen sich durchlässig mit. Mit der Abwärtsbewegung nimmt das Bewegungstempo sowie die Lautstärke zu, mit der Aufwärtsbewegung ab. **Achim** spielt wieder wie zuvor in kleinen gleichmäßigen Kreisen mit Blick auf die Stuhlfläche. Sein Blick geht zu Conny dis ist das Rauschen des Wassers.

Achim und **Deborah** behalten ihre je eigenen kreisenden Bewegungen bei, wobei **Achim** abwechselnd zu Bert, Conny, Deborah und nach unten zur Spielfläche sieht. **Deborahs** Blick bleibt bei Achim. Während sie ihr Motiv kontinuierlich und gleichbleibend wiederholt, beginnt **Achim** seine Bewegung sehr viel schneller auf kleinerem Raum zu bewegen nen Wasserfall muss man dann halt so machen.

Mit Blick zu Deborah verlangsamt und vergrößert er wieder seine Bewegung. **Deborah** stoppt und spricht ihn an Kuck mal Achim wenn wir das als durchgehenden, sie macht mit der rechten Hand eine öffnende Bewegung, die Handinnenflächen nach oben – wart mal kurz, sie zeigt mit dem rechten Zeigefinger mit einer kleinen Bewegung auf **Achim**, dieser stoppt und sieht sie ebenso wie **Conny** und **Bert** an.

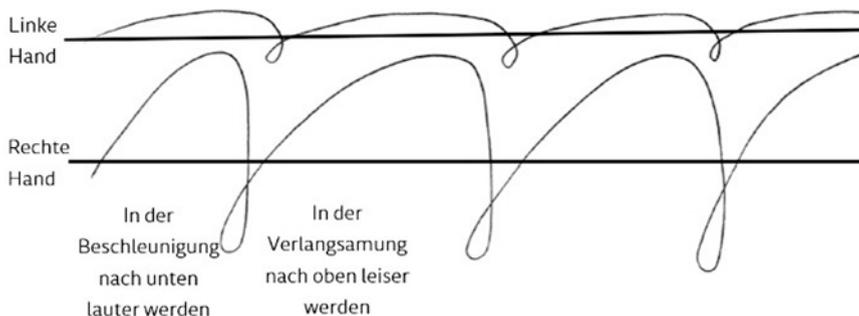
In der beschriebenen Interaktion zeichnen sich drei unterschiedliche Qualitäten der Bezugnahme auf das Artefakt ab, welche sich in dieser Sequenz ausschließlich zwischen Achim und Deborah entfalten. Zuerst lässt sich die mimetische Imitation Deborahs anführen, die Achims kreisende Bewegung unverzüglich übernimmt und in einen eigenen kreisenden Bewegungsablauf überführt. Dieses Vorgehen ließ sich homolog als Suchprozess habitueller Übereinstimmung rekonstruieren (vgl. Kap. 7.4.2, S. 190), wobei dies in diesem Fall über die Imitation der Spielbewegung geschieht.

Zum Zweiten wird an Achims Vorgehen deutlich, wie er sein Wissen um das außermusikalische Programm ‚Wasser‘ mit musikalischen Spielpraxen und der Materialität des Artefakts zu verbinden sucht. Seine zu Beginn dozierende Hinführung zu seinem Spielvorschlag zeigt deutlich, dass er auf einer abstrakten Ebene argumentiert: Das gesetzte Bild des fließenden Wassers passt nicht zum Spielvorschlag ‚Klopfen‘. Diese und die folgenden Ausführungen lassen sich als Tätigkeiten des Konkretisierens beschreiben: die Vorstellungen des Fließens, Rauschens und des Wasserfalls werden über Spielpraxen auf das Artefakt übertragen bzw. daran deren Passung exemplifiziert und erprobt.

In Deborahs Spiel hingegen deutet sich zum Dritten ein umgekehrtes Vorgehen an. Auffallend zeigt sich, dass ihre körperliche Ausrichtung nahezu als Verschmelzung mit dem Artefakt bezeichnet werden kann. Zunächst mit einem Großteil des Körpers darauf liegend, werden anschließend in sitzender Spielhaltung Stuhl und Akteurin zu einer Einheit. Der Stuhl löst sich aus seiner ursprünglichen Funktion und verwandelt sich durch Deborahs Bezugnahme in ein vollwertiges Instrument. Sie enaktiert die Materialität des Stuhles in dreierlei Weise. Erstens nutzt sie die Fingernägel als Klanggeber, die auf der unebenen Oberfläche den geringsten Widerstand und damit den besten Spielfluss sowie den differenziertesten und wandelbarsten Klang erzeugen. Zweitens entwickelt sie eine organische, ganzkörperliche Bewegung, die sich den unterschiedlich großen Spielflächen der beiden Hände (die linke ist durch die Streben der Stuhlbeine eingeschränkt) intuitiv anpasst. Und zum Dritten gestaltet sie das An- und Abschwellen sowie das inhärente Rubato der Bewegung, indem sie die Hände gemäß der Schrägstellung der Stuhlflächen fallen lässt bzw. aufwärtsbewegt. Die Tatsache, dass sie die Bewegung über den gesamten Zeitraum nicht verändert, weist darauf hin, dass sie den Bewegungsablauf routiniert und an das Artefakt anpasst – nicht umgekehrt. Dass sie im Anschluss Achim mit Bestimmtheit dazu auffordert, ihr zuzuhören, bevor sie das Motiv vorstellt (s. folgende Untersequenz ‚durchgehend‘), lässt darauf schließen, dass sie zu einer für sie gelungenen Spielweise gekommen ist und dabei auch dessen Klanglichkeit miteinbezieht, für deren Entfaltung sie Stille einfordert.

Videotranskript Untersequenz ‚Quelle‘ (#13:31–13:52#)

Deborah wenn man dis als durchgehenden, blickt auf ihre Hände, hält inne, lässt sich Zeit und spielt das Motiv in ruhendem Tempo, konzentriert und fokussiert



Achim, Conny und **Bert** hören konzentriert und aufmerksam zu, **Connys** linker Ellenbogen ist aufgestützt, die linke Hand vorm Mund. **Deborah** spricht in das Ende ihres Spiels das hört



› #13:32# -

sich eher an wie Wind @.@, stoppt, schlägt mit großer Bewegung mit der flachen rechten Hand laut auf die Stuhlfläche, legt die Hand ab. Zeitgleich mit dem Stoppen Deborahs beginnt **Achim** das Motiv in genau gleicher Weise wie Deborah auf seinem Stuhl zu musizieren, während **Conny** in das Ende von Deborahs Redebeitrag spricht das hört sich an wie dies dies ähm wie dies Sache (.). Sie blickt dabei zu Deborah, die das Spielmotiv umgehend wieder aufgenommen



› #13:40# -

men hat und nun in Gleichklang mit Achim musiziert. **Conny** öffnet ihre Hand Richtung Deborah, wackelt damit kurz nach links und rechts und wiederholt die Bewegung drei Mal hintereinander. In ihre Sprechpause spricht **Achim** über sein Spiel wie ne Waschmaschine spielt weiter und fragt stimmts?. **Conny** macht eine Bewegung, als ob sie mit der linken Hand etwas greift, es dann nach unten um 180° umdreht und fährt fort die man umdreht und dann geht alles nach unten. [13:40] Die rechte Hand vollzieht eine Bewegung von der Spitze des imaginären Gegenstandes nach unten.

Berts Blick pendelt zwischen Conny und Achim. Über Achims und Deborahs gemeinsames Spiel wiederholt **Achim** das hört sich an wie ne Spülmaschine. **Conny** blickt von Deborah zu Achim, dann wieder zu Deborah mit einem leichten Lächeln, **Frau Weber** lächelt ebenfalls breit. **Deborah** lacht wir kamen vom Wasserfall zur Spülmaschine @.@ **Bert** blickt zu Achim, dann zu Conny, dann zu Deborah und spricht in Deborahs Redebeitrag hinein aber echt das ist echt so.[13:49]

Deborah lacht wollen wir ne Spülmaschine machen?, wobei sie bei „Spül“ in die Hände klatscht und sich lachend über ihren Stuhl legt. In ihre Frage hinein antwortet **Bert** mit Blick zu ihr ja können wir echt. **Conny** lächelt breit, dreht sich zu Bert, blickt dann wieder nach vorne, sagt genau. **Achim** spielt die ganze Zeit über das neu entwickelte Spielmotiv.

Mit der von Deborah eingeforderten Stille und ihrem ernsthaften Spiel beginnt eine Phase hoher gemeinsamer Konzentration auf die Klanglichkeit des Artefakts. Alle richten ihre Aufmerksamkeit auf Deborah und ihr Spiel. In der kurzen Pause vor ihrem Spiel sowie in der achtsamen und konzentrierten Performance dokumentiert sich deren Orientierung an der Hervorbringung eines für sie überzeugenden musikalischen Produktes. Dass die anderen Gruppenmitglieder diese Orientierung teilen, dokumentiert sich in der daran anschließenden, fokussierten Interaktion: Deborah äußert in ihrem expressiven Spielabbruch die Assoziation mit Wind, fast zeitgleich assoziiert Conny den Klang – auf der korporierten, nicht auf der begrifflichen Ebene – mit einem Rainmaker. Auch im selben Moment enaktiert Achim das Motiv und äußert die Assoziation mit einer Waschmaschine. Während Conny auf ein Erfahrungswissen des vermutlich formalen musikalischen Lernens rekurriert, wobei sie hierbei an implizites, handlungspraktisches Wissen anknüpft, stellt Achim Bezug zu einem von allen

geteilten, strukturidentischen Erfahrungsraum des familiären Alltags her, was auch seine Nachfrage *Stimmts?* (#13:45#) bestätigt. Hier zeigt sich sein implizites Wissen darum, dass alle seine Assoziation teilen können.

Berts mehrmalige Bestätigung *echt* (#13:49#) bekräftigt die Übereinstimmung zwischen dem emergenten Klang und der geteilten klangbezogenen Erfahrung und kann gleichzeitig als Bestätigung der Passung zwischen musikalischer Praxis und Idee gelesen werden. Zusammen mit den plötzlichen schnellen Blick- sowie Sprecherwechseln, den Redebeitragsüberlappungen und dem Lachen kann hier die entstehende Konjunktivität über die Verknüpfung der materialen und klanglichen Eigenschaften des Artefakts mit dem konjunktiven Wissen aus dem Erfahrungsraum der Akteur:innen rekonstruiert werden. Der aktionistisch initiierte, kollektive Suchprozess mündet so in einer von allen geteilten musikalischen Idee, die es der Gruppe ermöglicht, ihre Idee Wasser mit der Aufgabenstellung in einer neu entstehenden kollektiven musikbezogenen Praxis zu vereinen. Während es sich bei den von der dokumentarischen Unterrichtsforschung herangezogenen Beispielen u. a. um historische Artefakte handelt, welche die Ko-Konstruktion historischen, wissenschaftlichen Wissens durch das in ihnen sedimentierte Wissen initiieren, können wir im Hinblick auf das Instrumentarium Stuhl nicht von sedimentiertem Wissen sprechen, das zur Generierung wissenschaftlichen Wissens führt. Sehr wohl zeigt sich in den Rekonstruktionen der darauffolgenden Sequenzen (vgl. Kap. 7.4.2, S. 190) aber, wie die Enaktierung der materialen Qualität des Instrumentes hinsichtlich Spielweise und Klang zu einem kollektiven, zirkulierenden Suchprozess führt. In diesem werden die Eigenschaften des Artefakts mit den impliziten Wissensbeständen resp. inkorporierten Praxen der Akteur:innen wechselseitig abgeglichen. Es können hierbei Erkenntnisprozesse rekonstruiert werden, welche in den Bereichen von Wahrnehmung und Gestaltung anzusiedeln sind. Ergebnis der ‚zirkulierenden Bezugnahme‘ hier im Gegensatz zur ‚zirkulierenden Referenz‘ ist nicht die Ko-Konstruktion wissenschaftlichen Wissens, sondern die ko-konstruktive Erweiterung und Modifikation musikbezogenen handlungspraktischen sowie musikalischen Wissens. Dieses wird im weiteren Aushandlungsprozess in Teilen in abstrakte Begriffe und in eine Erkenntnis überführt, die keine wissenschaftliche, wohl aber eine ästhetische ist.



In den Untersequenzen ‚passt‘ und ‚Quelle‘ zeigen sich ‚zirkulierende Bezugnahmen‘ zwischen Akteur:innen und Artefakten, die zwischen Vorwissen und Dingmaterialität oszillieren. Die spontane Hervorbringung eines Spielmotivs setzt einen kollektiven Suchprozess in Gang, der über die organische Spielweise mit dem Artefakt zur klanglichen Qualität des Artefakts führt und schließlich in der kollektiven begrifflichen Einordnung des Klangs in Bezug zu einem strukturidentischen, konjunktiven Erfahrungsraum mündet.

Hierdurch emergiert ein neue musikbezogene kollektive Praxis. Das Artefakt selbst erweitert hierbei die kompositorischen Praxen der Schüler:innen durch seine materialen Eigenschaften und eröffnet in seiner akteursseitigen Bezugnahme Anknüpfungspunkte an vorhandenes konjunktives Wissen.

7.5.4 Resümee

In abschließender Betrachtung der Vergleichsdimension **Umgang mit dem Artefakt Stuhl** tritt die zentrale Bedeutung des Artefakts Stuhl für die kompositorischen Gruppenprozesse zutage, die besonders im Hinblick auf Vergemeinschaftungsprozesse und Prozesse ästhetischer Wahrnehmung hervorsteicht.

Auch in der Art und Weise, wie die Akteur:innen mit dem Artefakt umgehen und sich mit ihm in Beziehung setzen, kommen die bisher herausgearbeiteten differierenden Interaktionsmerkmale der Akteur:innen zum Ausdruck: als Aufgabenerledigung im Sinne des ‚Schülerjobs‘ oder als Ausgrenzung und Ablehnung bzw. als Integration und Gemeinschaft in musikbezogener Interaktion. Die Aktualisierung schulischer Praxen, die sich bislang auch darin zeigte, dass in musikbezogenen Interaktionen kaum Konjunktionen zu beobachten sind, verhindert eine Enaktierung der Materialität des Artefakts sowie artefaktbezogene Anähnlichungen. Eine ablehnende oder abgrenzende Haltung der Akteur:innen drückt sich auch in Bezugnahme des Artefakts in divergierenden Stuhlhandhabungen oder noch stärker in der räumlichen Inszenierung, bspw. im ‚Verbarrikadieren‘ hinter dem Artefakt aus.

Gerade aber in Interaktionen, die von Integration und Gemeinschaft geprägt sind, beeinflusst das Artefakt die Abstimmungsprozesse sowohl in seiner Handhabung und körperlichen Bezugnahme, als auch durch seine spezifische Materialität. Die Suche nach habitueller Übereinstimmung kann dabei als fluides Wechseln und Anähnlichen von Artefakthaltungen oder als artefaktbezogener, auditiv geleiteter spielerischer Einschwingvorgang beobachtet werden.

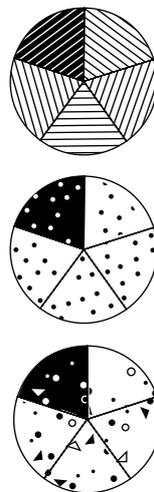
Eine besondere Qualität im Umgang mit dem Artefakt zeigt sich schließlich in der ‚zirkulierenden Bezugnahme‘. Hier eröffnet sich durch die Enaktierung der Materialität und vor allem Klanglichkeit des Artefakts ein gemeinschaftlicher Suchprozess, der Bezug zum geteilten Erfahrungswissen der Akteur:innen herstellt und hiervon ausgehend in eine neue kollektive musikbezogene Praxis führt. Die Klanglichkeit des Artefakts evoziert dabei die kollektive ko-konstruktive Erweiterung und Modifikation musikbezogenen Wissens und eröffnet einen gemeinschaftlichen ästhetischen Erkenntnisprozess.

7.6 Umgang mit kompositorischen Entscheidungen

Schon erste didaktisch geleitete Auswertungen, die sich vornehmlich auf die Hürden und Schwierigkeiten im Kompositionsprozess konzentrierten, ergaben, dass Entscheidungsfindungen zentrale Momente im Kompositionsprozess darstellten (vgl. Kap. 9.1.1): Prozesse stockten, Akteur:innen gerieten in Streit oder verstummten, Ideen wurden scheinbar grundlos fallengelassen, neue Ideen wurden spontan geäußert, Prozesse wendeten sich plötzlich und nahmen an Fahrt auf oder stagnierten für lange Zeit. Die rekonstruktive Analyse bestätigte, Entscheidungsmomente resp. -phasen als prozessrelevantes Phänomen in den Fokus zu nehmen, da sich jene Momente und Phasen durch besonders hohe Dichten oder eben Dichteeinbrüche auszeichneten.

Ein schwer zu überwindendes Hindernis stellte lange Zeit der Begriff der kompositorischen Entscheidung *per se* dar, der systemtheoretisch (vgl. Luhmann 2009; Luhmann et al. 2019), psychologisch (vgl. u. a. Auer-Rizzi 1998; Brettschneider 2000; Huber et al. 1997; Pfister et al. 2017) und auch organisationssoziologisch (vgl. u. a. Wilz 2010; Reichertz und Wilz 2015; Wilz 2015; Vogd et al. 2018) gewendet wurde.

Diese Arbeit kann der hieraus hervorgehenden dringenden Forderung einer grundlagentheoretischen Bestimmung kompositorischer Entscheidungen nicht nachkommen, wohl aber einen aus der Rekonstruktion empirisch abgeleiteten Ansatzpunkt liefern: Kompositorische Entscheidungen können in der Retrospektive der Kompositionsprozesse als implizit und explizit stattfindende Aushandlungen bestimmt werden, die sich auf thematischer Ebene auf Verwendung und Gestalt einer musikalischen Idee beziehen. Ausgehend von diesem immanenten Fokus lassen sich an den Fällen die bereits ausgeschärften, auf der Ebene des Impliziten angesiedelten unterschiedlichen Bearbeitungsmuster kohärent herausarbeiten. Diese letzte fachliche Vergleichsdimension nimmt dabei insofern eine Sonderstellung ein, als dass die anderen Vergleichsdimensionen in kompositorischen Entscheidungsprozessen verdichtet und gebündelt erscheinen. Aufgrund der charakteristischen mehrdimensionalen Überlagerung der fachlichen Vergleichsdimensionen in den gegenstandsbezogenen Interaktionen zeigen sich also insbesondere auch hier Überschneidungen mit anderen fachlichen Vergleichsdimensionen als charakteristisches Merkmal der Interaktionsprozesse.²⁵



²⁵ Aufgrund der charakteristischen mehrdimensionalen Überlagerung der fachlichen Vergleichsdimensionen in den gegenstandsbezogenen Interaktionen lassen sich Überschneidungen mit anderen fachlichen Vergleichsdimensionen im Folgenden nicht vermeiden.

7.6.1 Ritualisierte Entscheidung in Pragmatismus

Der Fall *Hose* und die Sequenz ‚Demokratie‘ (#24:48–26:08#)

› #26:04#

Kontext: Die Gruppe *Hose* ist zu Beginn der Interaktionssequenz auf der Suche nach dem der Komposition zugrunde liegenden Rhythmusmotiv. Sie hat in der Arbeitsphase des vergangenen Tages die formale Struktur der Komposition festgelegt, nicht aber eine musikalische konkrete Idee. Im Verlauf der Interaktion werfen Danny und Felix abwechselnd verschiedene Versatzstücke aus dem peerkulturellen Nahraum singend und klopfend in die Runde, die dann von den beiden und in Ansätzen auch von Edgar und Georg gesungen werden. Carsten hat sich aus dem Geschehen zurückgezogen und sitzt abseits. Spaßhaft skandiert Edgar



Dies wird von Felix aufgenommen, der den Rhythmus skandiert und gleichzeitig spielt. Von allen außer Carsten wird die Idee mehr oder weniger gleichgültig bejaht. Kurz vor Einsatz der Sequenz fragt Georg nach dem Lied ‚Anthony Modeste‘ (das ebenfalls im Kontext der Fußballbundesliga verortet ist), das spontan von Danny und Felix über 30 Sekunden hinweg gesungen wird.

In den Gesang hinein ergreift Carsten das erste Mal seit Minuten das Wort und eröffnet eine Entscheidungsphase, in deren Zentrum die Wahl der musikalischen Referenz steht, mit der weitergearbeitet werden soll.

Videotranskript Sequenz ‚Demokratie‘ (#24:48–26:08#)

Felix: ja. nur mit dem Bayernlied. richtet sich auf, blickt zu Danny
Danny: ich würd Bayern[↓] blickt zu Felix

- Carsten:** °das ist richtig dumm. So kommen wir auch nicht weiter.°
- Danny:** Lwer gewinnt das= mh?J dreht sich zu Carsten
- Felix:** LjaJ hebt beide Arme mit geöffneten Handflächen nach oben zur Seite, legt den Kopf schief
- Danny:** ich bin gar= (.)
- Georg:** schlägt mit der rechten Hand auf die Rückseite der Stuhllehne laut den Rhythmus des Bayernliedes und wiederholt ihn fortwährend
- Felix:** Bayernlied beugt sich nach vorne, spricht laut und bewegt während des Sprechens den Kopf heftig auf und ab, dabei blickt er fortwährend in der Runde umher, aber dafür aber das ist nicht Bayernlied sondern Bundeslied (.) und danach machen wir [25:48]
- Edgar:** Lsollen wir Demokratie machen? °Sollen wir Demokratie machen,°
- Felix:** j:ja Demokratie, also das erste Lied was wir beide ha:atten
- Danny:** LwheJ (.) Ldas ist scheißeJ
- Edgar:** das stimmt auch (.)
- Felix:** das ist scheiße weiter, das zweite Lied (2) Bayernlied; [25:58]
- Danny:** LneinJ

Edgar streckt mit Blick zu Felix den rechten Zeigefinger in die Luft, fast zeitgleich folgen **Felix** und **Danny** mit der gleichen Bewegung, alle drei blicken zu Georg, der den Schlusston und dann den linken Finger streckt



› #26:05# – Ausschnitt
Georg, Edgar und Felix

- Felix:** @.@ ok (.) lehnt sich laut lachend zurück, hebt die Arme nach außen oben öffnend und spricht mit Blick zu Danny Mehrheit.
- Danny:** L@.@J
- Carsten:** (seufzend) das mag ich nicht. schiebt den Stuhl mit den Füßen nach vorne und hinten [26:08]

In der vorliegenden Interaktion ist eine deutliche Spaltung der Gruppe zu erkennen, wie das Fotogramm (#26:04#) durch die repräsentativen körperlich-räumlichen Positionierungen veranschaulicht. Der angedachte geschlossene Kreis ist durchbrochen, Carsten sitzt mit deutlichem Abstand, den Stuhl abgrenzend vor sich platziert, während die andere vier Jungen zueinander gewandt agieren. Während sich die Vierergruppe zuvor beiläufig auf das ‚Bayernlied‘ geeinigt hatte, entfernt sie sich mit dem Musizieren des Liedes ‚Anthony Modeste‘ thematisch wieder von der Bearbeitung der Aufgabe. In Carstens daran anknüpfenden Einwand kommt einerseits dessen grundsätzliche Orientierung an der Aufgabenerledigung zum Ausdruck, die er im zielun-

gerichteten Verhalten seiner Mitschüler nicht gewährleistet sieht, andererseits eine klare Abgrenzung zu den peerkulturellen aktualisierten musikalischen Referenzen, deren Erfahrungsraum er nicht teilt. Die weitere Interaktion verdeutlicht, dass die Vierergruppe sich vor der Abstimmung schon längst auf das ‚Bayernlied‘ geeinigt hat: Sowohl Felix als auch Danny sprechen sich für das ‚Bayernlied‘ aus und Georg klopft laut und aufdringlich den Rhythmus über das stattfindende Gespräch hinweg. Mit Edgars Vorschlag *sollen wir Demokratie machen?* (#25:48#) wird dann eine Scheinabstimmung initiiert und nachgeschoben, die sowohl eine peerkulturelle Praxis darstellt, als auch in Bezug zur schulischen Abstimmungskultur steht. Dies lässt

In der Sequenz ‚Demokratie‘ zeigt sich eine ritualisierte Entscheidung in Form einer Abstimmung. Sie führt zu einem schnellen Beschluss auf kommunikativer Ebene, wobei weder gegenstandsbezogene Aushandlungen noch Übereinstimmungen auf der Ebene des Konjunktiven zugrunde liegen. Das Entscheidungsverhalten verweist damit nicht nur auf eine unter Peers etablierte Abstimmungspraxis, sondern auch auf den geteilten Erfahrungsraum des schulischen Alltags, in dem Mehrheitsbeschlüsse fest in der schulischen Praxis etabliert sind.

sich vor dem Hintergrund der polykontextuellen Struktur schulischer Interaktionen auf zweierlei Weise lesen. Auf Ebene der Peerbeziehungen findet hier eine deutliche Abwertung von Carstens Position statt, wie sie sich bereits in der räumlichen und diskursiven Anlage der Interaktion zeigte, sodass ihm nun auch ‚offiziell‘ und thematisch eine deutliche Außenseiterposition zugewiesen wird. Im Hinblick auf die Aufgabenerledigung lässt sich die Abstimmung vor dem Hintergrund lesen, dass hierbei keine musikbezogenen Wissensbestände oder Praxen aktualisiert werden. Die Wahl des Versatzstückes erfolgt nicht auf Grundlage einer argumentativen oder spielpraktischen Auseinandersetzung mit den musikbezogenen Qualitäten und Möglichkeiten des Versatzstückes, um einen Konsens zu finden, sondern wird mit der Setzung, dass es gar keinen Konsens geben muss und kann, als Mehrheitsentscheidung getroffen. Die



Entscheidung in Pragmatismus ist damit weder musikbezogen noch auf Integration und Gemeinschaft ausgerichtet.

7.6.2 Verhinderte Entscheidung in Divergenz



Der Fall *Fenster* und die Sequenz ‚Diggas‘ (#22:20–22:49#)



› #22:27#

Kontext: Der dritte Tag der Unterrichtseinheit wird mit einer Plenumsphase eröffnet, in der alle Gruppen ihre Stücke präsentieren, ein Peer-Feedback einholen und gemeinsam im Plenum die Weiterarbeit besprechen. Gleich zu Beginn der sich daran

anschließenden Gruppenarbeit der Gruppe *Fenster* eröffnet Hanna, sie habe nun eine ganz andere Idee und leitet spontan eine Musizieraktion an, zu der sich zuvor alle auf den Boden setzen müssen. Hanna gibt selbst spielend spontan Musizieranweisungen in das laufende Spiel, auf die alle Mädchen – außer Ina, die ihr Spiel immer wieder einstellt – spontan reagieren. Auf Hannas Appell hin steigt Ina wieder ins Spiel ein, wobei sie nur einhändig mitspielt, während sie mit der anderen Hand zeitgleich mit ihren Haaren spielt. Als Ina das Spiel unterbricht und spontan eine Spielidee äußert, reagiert Hanna zuerst heftig, sie sei noch nicht fertig mit ihrem Vorschlag. Dann lässt sie Ina ihre Idee weiter ausführen, bestätigt sie mit den Worten *ja genau* und fährt anschließend mit ihrer Anleitung und Erklärung fort. Direkt vor Einsatz der Interaktionssequenz explorieren alle gemeinsam mit leisen tremolierenden Klängen auf den Metall-Stuhlbeinen außer Ina.

Videotranskript Sequenz ‚Diggas‘ (#22:20–22:49#)

Hanna: blickt kurz nach oben zu Katrin **hallo** und wieder auf ihre Hände auf dem Stuhl

Hanna, Katrin, Lilli und Julia erproben ungeordnet Klänge, ihre Blicke gehen zwischen einander einher. **Ina** sitzt an die Treppenstufe gelehnt, den Blick direkt vor sich auf ihren Haarspitzen, die sie ins Gesicht geführt hat und mit beiden Händen bearbeitet.

Hanna: wie machst du? (2) zeigt mit dem linken Zeigefinger auf Katrin, beugt sich nach vorn

Katrin: klopft den Rhythmus mit den Fingerknöcheln auf den Stuhl mit Blick zu Hanna, wiederholt das Motiv durchgehend

Hanna: guat wendet sich zu Lilli Du machst (4) schlägt schnell an das Stuhlbein, den Pulli über der Hand

Lilli: beginnt in gleicher Weise auf das Stuhlbein zu schlagen, den Blick zu Hanna, die Hand wandert während des Schlagens auf und ab, der Blick folgt der Hand

Hanna: genau hier würd ich machen^J kratzt abwechselnd mit beiden Händen auf der Stuhlfläche

Ina: blickt weiterhin auf ihre Haarspitzen ^Lkuck Leute wenn sie das dann macht schaut mit dem letzten Wort nach oben zu Hanna, zeigt mit dem Zeigefinger auf Lilli

Hanna, Katrin, Lilli und Julia blicken zu Ina, spielen ihre Klänge weiter.

Ina: hallo kuck mal kuck mal fährt sich während sie spricht durch die Haare, Kopf und Blick nach links von der Gruppe weggedreht [22:37] *diggas diggas diggas* sie lehnt sich zurück, den Kopf noch stärker nach vorne gebeugt, zieht die Haarsträhne nach vorne direkt vor die Auge, untersucht sie

Julia: ^L((u.v.))^J spricht zu Hanna

Hanna: was? beugt sich nach rechts zu Julia, schaut sie von unten nach oben an

Julia: ich dachte ich kling das hier schlägt mehrmals mit der flachen Hand auf den Stuhl [22:40]



› #22:37# – Ausschnitt
Ina, Hanna und Lilli

Hanna: bim=willst du? macht eine kleine kreisende Bewegung mit der rechten Hand

Julia: Lja



› #22:40# -

Ina: spricht mit gesenktem Kopf nein nein ich will was sagen blickt nach oben zu Hanna weil du machst dann so was klopf kurz auf den Stuhl, richtet sich mit ruckelnden Bewegungen auf, fährt sich mit der linken Hand durch die Haare

Katrin: beugt sich weit über den Stuhl zu Julia, spricht leise und lächelnd, während sie ihre Hände auf dem Stuhl bewegt Lprobier mal die Außenseite

Ina: spricht in Richtung Katrin wie man Leute; Leute; Leute; Leute; (.) richtet sich, während sie lauter und energischer wird, weiter auf und streicht sich mehrfach mit beiden Händen durch die Haare

Die Gruppe befindet sich in dieser Phase im entwickelnden Spiel, ohne dass eine konkrete Entscheidungsfrage verbalisiert wurde, was sich entsprechend auch in anderen Interaktionssequenzen dieser Gruppe zeigt. Aus Hannas Musizierimpuls heraus entwickelt sich das Thema, wie ihr Rhythmusmotiv von den anderen unterschiedlich musiziert werden kann und sollte. Eindrücklich zeigt sich in Inas Interaktion, wie sie sich gegenüber Hannas Idee positioniert, ohne dass sie an dieser Stelle bereits inhaltlich Stellung bezogen hat. Die anderen vier Mädchen agieren orientiert an gemeinschaftlicher Entwicklung, was sich darin dokumentiert, dass diese spontan miteinander musizieren und musikalisch aufeinander reagieren, dabei stetig Blicke austauschen, verbal aufeinander Bezug nehmen, sich dabei auch körperlich zuwenden und mimetisch angleichen. Ina hingegen legt ein deutlich abgrenzendes Verhalten an den Tag. Dies trat bereits dort in Erscheinung, wo Ina gemeinsam mit Hanna ein selbstläufiges, expressives Spiel etablierte, wodurch die anderen Mädchen ausgegrenzt wurden (vgl. Kap.7.4.2, S. 190). Dass Hanna und Ina dabei ihre Orientierung am Fan-Sein bewahrten und dabei im geteilten peerkulturellen Erfahrungsraum agierten, klingt auch in dieser Interaktionssequenz an. Ina verwendet mehrmals das v. a. im musikbezogenen peerkulturellen Nahraum gebräuchliche *Diggas* (#22.37#). Darüber hinaus dokumentieren sich Inas Ab- und Ausgrenzungen in der vorliegenden Sequenz vor allem auf der korporierten und verbalen Ebene. Nicht nur die Tatsache, dass sich Ina als einzige nicht am gemeinsamen musikalischen Spiel beteiligt, verweist auf ihre klare Abgrenzung von den anderen. Diese manifestiert sich darüber hinaus eindrücklich in der zurückgelehnten Sitzposition, dem Blick, der ihren Aufmerksamkeitsraum nur um sich selbst aufbaut und direkt vor sich begrenzt und der Beschäftigung mit ihren Haaren, denen dadurch eine weitaus höhere Bedeutung zukommt als den situativ entstehenden Musiziermomenten und Ideen ihrer Mitspielerinnen. Besonders eindrücklich erscheinen darüber hinaus die Momente, in denen Ina die anderen verbal adressiert, dabei aber weiter mit ihren Haaren beschäftigt ist (#22.30#), keinen Augenkontakt aufbaut, sondern weg aus der Gruppe sieht (#22.37#) – oder sich noch weiter zurückzieht und noch intensiver mit den Haaren beschäftigt ist (#22.38#). Hier fordert sie gleichzeitig durch die mehrmaligen, immer lauter werdenden Wortwiederholungen die Aufmerksamkeit auf sich ein, ohne dass sie im Gegenzug – nämlich gemein-

schaftsorientiert – Aufmerksamkeit schenkt und die anderen wahrnimmt. Während die anderen also in leiser, dichter Interaktion miteinander arbeiten und sich dabei vielfach flexibel positionieren und angleichen, agiert Ina laut, fordernd und ohne ihre räumliche Position in Richtung der anderen zu verändern. Vor dem Hintergrund der hier offenbar gewordenen Divergenzen zeigt sich im folgenden Verbaltranskript, dass die Gruppe nur schwer zu einer geteilten Entscheidung kommen kann.

Fortsetzung Verbaltranskript (#22:50–25:00#)

Ina: wir können eine Stimme haben wo alle ein bisschen lauter sind? und denn machen wir stopp, und denn ist jeder so mit einer leisere zum beispiel da:machst du das da was du auch immer machst, das man das hören kann wenn jeder macht sowie so etwas oder so; leise; und; was? (.) ja kuck mal wenn wir jetzt alle so(.)[23:05]und du so (.) dann hörst du das ja gar nicht.↓



› #23:05 – Ausschnitt
Ina, Hanna und Lilli

Hanna: ja ich hab ja auch nicht gesagt du sollst so la=laut machen muss ich hab nur gesagt↓

Lilli: ↳leute wir müssen nicht so sch:ch↓

Ina: ja eben wir können wie jeder leise machen wenn du magst; zum beispiel da kann ich so machen (3)

Hanna: du machst normal;

Julia: du musst aber schon ein bisschen leiser spielen

Hanna: oder nee wir machen noch etwas damit das so richtig hoch äh klingt oder das es dann klingt äh:h richtet sich an Lilli aber, das es auch ok für für dich ist (2)

Lilli: vielleicht- (3)

Hanna: aber das es auch passt (.)

Lilli: ok ich spiel mal,-

Ina: äh aber müssen wir nicht die ganze Zeit äh=ah das gleich spielen das da was wir klopfen-↓

Hanna: ↳Oh mein Gott spiel jetzt ei:nfach wir versuchen schon wieder nen scheiß Ton zu finden und dann-↓

Ina: ↳Ja eben aber wenn wir alle so klopfen dann hört man auch irgendwie leise klopfen n direkt nicht;(.)

Hanna: machen wir einfach so danach entscheiden wirs so (.) okay? (3) Ina, Julia, Du, Ich; (2)

[24:03-24:50] Die Gruppe spielt schweigend gemeinsam den von Hanna vorgeschlagenen Rhythmus mit den unterschiedlichen Klangerzeugungen, **Ina** spielt teilweise einhändig mit. Ihre Körperhaltung ist unterspannt, die Bewegungen sind klein, zielungerichtet und ausdruckslos, ihr Blick geht zu Hanna, ihr Kopf ist nach unten geneigt, ihr Kinn nach vorne geschoben, die Mundwinkel gehen nach unten, die Augen sind verengt. Das Spiel läuft während des weiteren Gesprächs langsam aus.

- Hanna:** (5) danach können wir (2) hey.
Ina: mh, ja? °das ist voll der scheiß;° (2)
Hanna: was ist das?
Ina: ja ne weil wenn ich das spiel hört mans nicht;
Hanna: versuch halt was zu spielen;↓
Ina: ich kann- ne digga ich kann-↓
Hanna: **└ja ok dann spiel den scheiß ich spiel für dich ok machen wir das.** [24:54]
Ina: ne:in **digga:a**;
Hanna: doch,
Ina: nein; ich mach da nicht mit

Auf thematischer Ebene kreist das Gespräch darum, wie sich leise Klänge bestimmter Spielweisen von dem lauten Gesamtklang unterscheiden lassen, was Ina gleich zu Beginn problematisiert. Obgleich Hanna diesen Einwand zunächst nicht berücksichtigt, nimmt sie ihn später auf, indem sie als Unterscheidungsmerkmal hohe Klänge einbauen möchte und integriert damit Inas Vorschlag in die bestehende Idee. Dass sich mit dieser Lösung auf der immanenten Ebene die Divergenzen nicht lösen lassen, wird in der verbalen Konfrontation von Hanna und Ina ersichtlich (#23.50#). Interessanterweise thematisiert Hanna hier das von ihr präferierte, bewährte Vorgehen der kompositorischen Entscheidung, den Vorschlag zunächst gemeinsam musizierend zu erproben und dann gemeinsam zu entscheiden, worin sich ihr an Gemeinschaft und Integration orientiertes Vorgehen dokumentiert. Ina hingegen bekräftigt ihre Position verbal und bringt sie anschließend auch spielpraktisch zum Ausdruck. Mit provozierender Mimik und Körperhaltung musiziert sie genau so, wie sie es zuvor kritisiert hatte. Auch jetzt nimmt sie keinerlei Augenkontakt zu den anderen Mädchen außer zu Hanna auf und gleicht sich auch nicht mimetisch an. Als Hanna Ina auf ihr unpassendes Spiel anspricht und ihren Part für sie erproben will, grenzt diese sich mit der weitreichendsten Möglichkeit der Distanznahme und Selbstbehauptung ab, indem sie die weitere Zusammenarbeit aufkündigt.

Im hier nicht abgebildeten folgenden Sequenzverlauf übernehmen die vier Mädchen im Anschluss die Weiterarbeit und suchen Lösungen, wie sich Inas Part umgestalten ließe und sie integriert werden könnte. Dass sich – trotz vielzähliger konstruktiver Ideen – keine Entscheidungsfindung auf der Ebene des Immanenten ereignet und dies auf die grundlegenden Differenzen von Ina und der restlichen Gruppe auf Ebene des Impliziten zurückzuführen ist, zeigt sich eine Minute später im folgenden Gespräch.

Fortsetzung Verbaltranskript (#25:50–26:15#)

- Hanna:** ja aber danach will sie denn nicht; (.) [25:50]
Ina: Wa:s?
Hanna: oh sie denkst, das ist langweilig.
Ina: ja wenn wir die ganze Zeit immer nur[↓]
Hanna: [↓]ja Alter; das ist halt ein scheiß Job.[↓]
Lilli: [↓]aber wir machen doch nicht
immer dasselbe jetzt;
Hanna: Ja eben. [26:00]
Lilli: lass uns das doch einfach ausprobieren.
Ina: [↓]ja was,
Lilli: du kannst doch nicht sagen dass das langweilig ist
bevor dus überhaupt ausprobiert hast.
Hanna: ja
Ina: ich habs ja gehört und gemacht
Hanna: nein hast du nicht[26:10]
Lilli: Ina wenn du überhaupt gar keinen Bock hast auf
unsere Ideen und nur das willst was du willst[↓]
Ina: [↓]ja digga aber ihr macht immer nur eure Ideen
wenn ich ne Idee habe dann ist sie immer scheiße.[↓]

Ina, Hanna und Lilli verhandeln metakommunikativ, was und wie sie gerade arbeiten. Dabei fallen gleich zwei Aspekte ins Auge, die ihr kompositorisches Handeln betreffen. Mit Hannas Äußerung, die Bearbeitung der Aufgabe sei halt ein scheiß Job (#25:58#), markiert sie deutlich die Grenze zwischen der schulischen Aufgabenerledigung und den musikbezogenen Praxen der Peerkultur. In ihrer Äußerung dokumentiert sich ein Wissen aber vor allem auch die Akzeptanz darum, dass die Erledigung der Aufgabe nicht in gleicher Weise zufriedenstellend sein kann wie die peerkulturelle Musizierpraxis, die sie vermutlich mit Ina teilt.

In Lillis Äußerung, Ina solle zunächst ausprobieren und dann kritisieren, bestätigt sich das zuvor von Hanna vorgeschlagene Vorgehen der gemeinsamen Erprobung zur Entscheidungsfindung. In den beiden abschließenden Redebeiträgen dokumentiert sich schließlich Inas zugrundeliegende Haltung als Behauptung des Eigenen vor dem Anderen. Beide verweisen deutlich auf die offensichtliche Trennung zwischen ‚du – wir‘ bzw. ‚ich – ihr‘ und auf die Grundsätzlichkeit dieses Zustandes, die in überhaupt gar keinen Bock und immer nur und immer scheiße (#26:11–26:15#) zum Ausdruck kommt. Zusammenfassend lässt sich Inas Agieren mit den paradox klingenden Worten Lillis, dass Ina nur das wolle, was sie wolle (#26:10#), denn es trifft ihr selbstbehauptendes Agieren im Kern: die Fokussierung des Eigenen in Abgrenzung zum Anderen um seiner selbst willen.

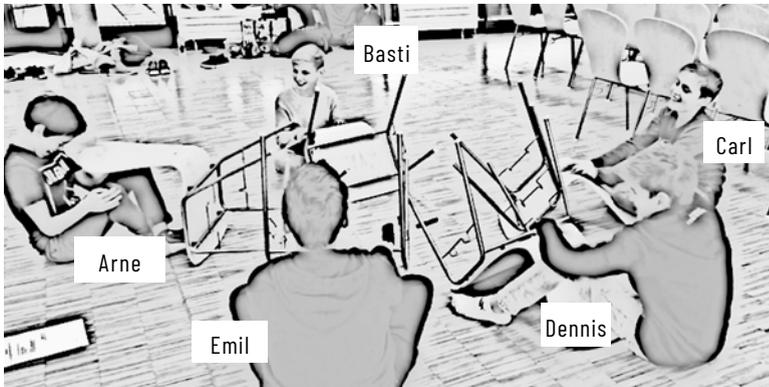


In der Sequenz ‚Digga‘ werden kompositorische Entscheidungen in Orientierung an Integration und Gemeinschaft von den Akteurinnen selbst als ein Vorgehen umschrieben und handelnd initiiert, bei dem zuerst eine gemeinsame Erprobung der musikalischen Idee stattfindet und im Anschluss eine geteilte Entscheidung getroffen wird. Der hier gezeigte Entscheidungsverlauf erweist sich indes als verhinderte Entscheidung in Divergenz. Die divergierenden Orientierungen der Akteurinnen zwischen Selbstbehauptung und gemeinschaftlichem Musikerfinden verhindern eine geteilte kompositorische Entscheidung auf thematischer wie musikalisch-korporierter Ebene.

7.6.3 Erspielte Entscheidung



Der Fall *Bett* und die Sequenz ‚Pinke‘ (#40:00–43:00#)



› #40:41#

Kontext: Die Sequenz ‚Pinke‘ steht in Bezug zu Carls Einwurf Irgendwie müssen wir uns beim Caillou noch was eindenken weils irgendwie da noch scheiße ist (#38.40#), womit die Sequenz ‚Eichhörnchen‘ eröffnet wurde (vgl. Kap. 7.3.2, S. 169). In dieser wurde ein Versatzstück aus dem peerkulturellen Nahraum spontan erprobt und dann ohne weitere Diskussion wieder fallen gelassen. Zwischen der Sequenz ‚Eichhörnchen‘ und der nun folgenden ‚Pinke‘ singen die Jungen spontan gemeinsam und lachend unterschiedliche Songzitate. Direkt zuvor hat Dennis den Song ‚Nossa‘ angestimmt und dabei wechselseitig auf den Stuhl geschlagen, woraufhin alle lachen. In das Lachen hinein äußert Arne die nun folgende Idee, mit der er sich wieder auf das von Dennis aufgeworfene Thema bezieht, welche weitere musikalische Idee integriert werden könnte.

Vidiotranskript Untersequenz ‚Pinke nicht vergessen‘ (#40.00–40.40#)

Arne: nein lass lass (.) lass lass uns [40:00]
Basti: L@.@ @.@[↓]
Carl: L@.@ @.@[↓]
Dennis: hoch und dann, @.@ oke nein (.) möch-
Emil: L@.@[↓]
Arne: pin=Pinke; Pinki oder wie das heißt. (.)
Dennis: welche?[↓]
Emil: L[↓]solln wir nicht einfach bleiben?[↓]
Arne: singt P I N
Dennis: Pin-ke singt P I N
Emil: Pin-ki singt P I N
Basti: singt L[↓]N
Carl: singt L[↓]N

Alle: singen gemeinsam, beginnen bei mittlerer Lautstärke und werden stetig leiser bis ins Geflüsterte, dabei bewegen sie sich mit ihren Oberkörpern wiegend hin und her. **Arne**

nimmt während des Singens die Stuhllehne nach oben, duckt sich dahinter, sodass man nur noch die Augenpartie sieht.

frei in Metrum frei in Metrum



P - I - N - K - E Pin-ke nicht ver-ges-sen! P - I - N - K - E Pin-ke nicht ver-ges-sen!

Arne: und dann kann i=, je=jeder einmal so schlägt mit der flachen Hand auf den Stuhl, der Blick geht auf die Hand P und dann du N zeigt mit dem ausgestreckten Arm auf Emil und dann (.) führt den Arm mit einer kurzen Bewegung zu Dennis [40:19] ahh[↓] der Oberkörper kippt nach hinten, der Kopf nach hinten, oben



Dennis: L^oahh ja:a (.) lächelt

Emil: weißt du der Arne kann doch nicht Pinke auf einmal; P I N K E; P, N, A, K;

Basti: L^oP I N K E^o spricht leise vor sich hin, schlägt mit jedem Laut auf den Stuhl

Carl: L^oP N A^o↓

Dennis: ok zeigt mit einer schnellen Bewegung mit dem ausgestreckten linken Arm auf Arne Du machst P I N K E.[↓] zeigt mit jedem Buchstaben reihum auf jemand anderen im Kreis

Arne: L^oja P I N K E. P I N K E zeigt mit jedem Buchstaben reihum auf jemand anderen im Kreis, wiederholt die Bewegung

Basti: schlägt wechselseitig auf den Stuhl mit jedem Laut Arnes

Carl: L^oP I N K E^o↓

Basti: ok ich mach P.

Dennis: N K[↓]

Emil: ok.

Arne: du musst P dann ich K begleitet die Laute mit Schlägen auf den Stuhl

Dennis: P I

Emil: L^oP I

> #40:19# – Ausschnitt
Arne, Emil und Basti

Mit der neu ins Spiel gebrachten musikalischen Referenz ‚Pinke‘ nimmt Arne direkt Bezug zu Carls aufgeworfenem Problem und greift augenscheinlich ein Versatzstück aus dem peerkulturellen Nahraum auf, das von allen spontan gesungen werden kann. Dass die Jungen die Referenz zwar kennen, aber nicht wissen, wie sie weiter damit verfahren sollen, zeigt sich im langsamen Verklingen des gemeinsamen Gesangs. Auch Arnes Körperhaltung verweist auf seine Unsicherheit, seine Idee zur Disposition zu stellen. Auffallend ist schon hier, dass die Spielidee sowohl musikalisch als auch gestisch illustriert wird, was sich im Folgenden als Muster durch die gesamte Sequenz ziehen wird. Die Unsicherheit Arnes weicht mit der positiven Validierung von Dennis einer expressiven, körperlichen Zustimmung.

Dass die Spielidee, die als Klatsch-Kreissspiel im Solo-Tutti-Prinzip bezeichnet werden kann, auf konjunktives spielpraktisches Erfahrungswissen rekurriert, zeigt sich in der sofortigen Enaktierung Bastis, in der organisatorischen Umsetzung von Dennis ebenso wie in der folgenden spontanen, gelingenden Musizieraktion. In Emils und Carstens Interaktion dokumentiert sich deren – homolog rekonstruierte – Orientierung an Späßen, die aufgrund des Peerbezugs als besonders nah an der Orientierung an Spiel rekonstruiert werden konnte.

Fortsetzung Videotranskript (#40:41–41:06#)



> #40:41# -

Arne: LNice wha:a,↓@.@
Basti: °nice° @.@ schlägt mit der
 flachen Hand auf den Stuhl
Carl: @.@
Dennis: @.@
Emil: L@.@
Dennis: und dann, nimmt beide Hände
 nach oben, schlägt ein kurzes lautes Tremolo
 auf den Stuhl, stoppt, dreht sich zu Emil (.)
 was machen wir dann danach?

Emil: dann danach nochmal das Gleiche, und dann fangen
 wir mit was Neuem an↓

Basti: schlägt zwölf Mal wechselseitig auf seinen Stuhl

Dennis: LÜber wir müssen irgendwas bei singt, schlägt den
 Worhythmus wechselseitig auf den Stuhl, kreuzt bei der letzten Silbe
 die Arme über der Stuhlfläche Pinke nicht vergessen

Basti: singt Lnicht vergessen↓

Carl: singt Lnicht vergessen↓ (2) Alles ist auf
 Erdewäwäwän (.)

Basti: schlägt mit beiden Händen auf den Stuhl, führt sie in einem großen Kreis nach
 oben außen und schlägt sie gleichzeitig seitlich auf den Boden

Emil: h:hw

Arne: @.@

Alle bewegen sich und ihre Stühle ungerichtet hin und her (5)

Für den Verlauf der Entscheidung für oder gegen die neue Referenz erscheint der hier gezeigte Interaktionsverlauf zwei erkenntnisreiche Aspekte zu eröffnen. Auf thematischer Ebene steht die Unklarheit darüber, wie mit der Spielidee weiterverfahren werden soll, im Vordergrund. Auffallend erscheint die Stelle, nachdem Dennis ins Gespräch gebracht hat, etwas bei Pinke nicht vergessen (#40:58#) zu verändern, wobei er und Basti spontan unterschiedliche Schlagbewegungen erproben. Diese werden aber nicht enaktiert oder von den beiden weitergeführt, die Dichte nimmt hier rapide ab: das Gespräch versandet, die Bewegungen mit dem Stuhl sind unkoordiniert und nicht aufeinander bezogen. In diese Gesprächspause hinein initiiert Dennis in der nachfolgenden Sequenz nun verbal plötzlich das erneute Spiel, das umgehend von Basti, der als erster einsetzen muss, enaktiert (#41:08#) und im Folgenden auch von allen anderen spontan musiziert wird.

Fortsetzung Videotranskript (#41:07-41.22#)

- Dennis:** Ok go nochmal @@ eins, zwei, drei.
Basti: hebt schnell die linke Hand auf Kopfhöhe, schaut nach links zu Arne, dann zu Dennis [41:08]



> #41:08# -

P - I - N - K - E Pin-ke nicht ver-ges-sen! P - I - N - K - E Pin-ke nicht ver-ges-sen!

Dazu spielen sie reihum in folgendem Schlagrhythmus

- Emil:** Mein eigentlich die anderen müssen so Seitengeräusche machen
Dennis: Ja (2), beginnt mit den Fingernägeln in schnellen Bewegungen über den Stuhl zu streichen
Arne: streicht langsam und beiläufig mit der rechten Hand über den Stuhl, den Oberkörper auf die linke Hand gestützt
Carl: macht große schnelle, wischende Bewegungen wechselseitig auf den Stuhl
Emil: Also, zum Beispiel so P und dann I
Carl: I
Emil: und dann fangen wir an
Dennis: Ok eins zwei drei
Alle singen und spielen wie zuvor
Arne: Das ist zu langsam Junge
Emil: Halt die Fresse lässt sich auf die Seite fallen, auf den linken Arm gestützt
Carl: O:oh Arne du machst es uns so umständlich wirft sich nach rechts, legt sich seitlich mit dem ganzen Körper auf den Boden

Dennis initiiert demnach einen Fortgang der gemeinsamen Entscheidungsfindung auf der musikalisch-korporierten Ebene. Interessanterweise agierte er zuvor schon in gleicher Weise (#40:50#), als er parallel zur verbalen Ebene mit dem Tremolo eine Mu-

sizieraktion auf der korporierten Ebene anstieß, die ebenso äquivalent in der Sequenz ‚Eichhörnchen‘ (Kap. 7.3.2; S. 169) zum spontanen Einstieg aller Akteure führte. Dass damit nicht nur seinem Handeln in kompositorischen Entscheidungsfindungen, sondern auch dem Handeln der gesamten Gruppe die Orientierung am Spiel zugrunde liegt, bestätigt sich im Anschluss, wenn Emils Gestaltungsidee der Seitengeräusche umgehend in eine musikalische Aktion bei Arne, Dennis und Carl führt und Dennis fast nahtlos die Erprobung im Spiel einleitet.

Als zweiter wichtiger Aspekt ist der starke Dissens am Ende der Sequenz hervorzuheben (ab #41:20#). Im fallinternen Vergleich kann er als Antithese rekonstruiert werden, die auf der Grundlage einer geteilten Orientierung am gemeinsamen Musikerfinden im Sinne einer Aufführung eines musikalischen Spiels hervorgebracht wird. Als kompositorische Vorgehensweise konnte für die gesamte Gruppe im Hinblick auf die hoch aktive korporierte Ebene und die hier vorgebrachte Spielidee die Orientierung an Spielfluss rekonstruiert werden. Dieser ist als solcher durch die Veränderung mit den Seitengeräuschen für Arne nicht mehr gegeben, er bemängelt also die Qualität des Spielflusses. Carls Äußerung verweist darauf, dass er lediglich daran orientiert ist, dass der Spielfluss aufrechterhalten wird und eine weiterführende Diskussion und Modifikation umständlich erscheint. Dass die anderen Gruppenmitglieder diesen Orientierungsgehalt teilen, zeigt sich daran, dass die – sich hier zwangsläufig verbal anschließende – Bearbeitung der Idee ‚Pinke‘ abbricht und die Entscheidung darüber, ob und wie das Versatzstück verwendet werden soll, zunächst ausgesetzt wird, wie sich im folgenden Verbaltranskript zeigt.

Verbaltranskript Untersequenz ‚Random‘ (#41:39–43:00#)

Emil: Heiter? (.)
 Carl: Komm her,
 Basti: am liebsten würd ich mein Stuhl ist da,
 Carl: Achtung:
 Emil: °du musst ein tick°
 Basti: °Was?°
 Emil: °du musst ein tick?°
 Basti: °Ich;°
 Emil: ja (.)
 Basti: °alles klar° (2)
 Emil: bisschen random zusammen
 Basti: mh
 Arne: Ja aber wie sollen wir das denn ein bisschen spielen
 Basti: Lich
 Emil: LkuckJ
 Dennis: L@.@J
 Arne: äähhh
 Carl: lets go:o yo: wir müssen den Zweiten dichten (2)
 Emil: Jetzt richt-ig
 Carl: Wir können doch jetzt nicht zum Pokemonsong (.)
 Emil: der hei=scheiß Pokemonsong ist doch so-J

- Dennis:** ‹häh?›
Carl: ‹Aber den kriegen wir nicht rein; (2)
Emil: hey dann lass uns mit dem Caillou
Arne: ‹Lou manno›
Carl: das mit dem Caillou weglassen;
Emil: ja ich glaub ganz ehrlich›
Arne: ‹genau dieses schakalaka
Emil: ‹boom schakalaka boom schakalaka›
Arne: sollen wir jetzt einfach dabei bleiben? Ja komm wir machen das jetzt so.›
Arne: ‹nein das ist viel zuanstrengend›
Emil: ich bin für Pokemon›
Arne: ‹ich find dis› (.) ‹dis mit Pinke ist voll geil› [42:37]
Emil: was ist mit Pinke ouuups
Arne: ‹P I N K›
Carl: das könn wir ja machen statt vom Caillou song
Arne: ‹nein den find ich ultra fett›
Dennis: lass uns jetzt mal alles hinternander durch P I N K E; boom schakalaka, Caillou ok?
Carl: ‹Ok ok›
Emil: ‹und Pokemon.
Arne: ok; (2) alle so lange streichen lassen [42:55]
Carl: ja
Arne: alle streichen alle streichen ok eins zwei drei



› #42:37# – Ausschnitt
Arne, Emil und Basti



› #42:37# – Ausschnitt
Carl und Dennis



› #42:55# – Ausschnitt
Emil, Basti, Dennis und Carl

Der offene Dissens am Ende der Sequenz wird ebenso wenig wie die Entscheidungsfindung bezüglich der Gestaltung des Versatzstückes ‚Pinke‘ verbal bearbeitet, die interaktionale Dichte nimmt dabei zunehmend ab, was sich im Verbalen in den leisen, wenig aufeinander bezogenen Redebeiträgen widerspiegelt. Das von Emil verwendete Wort *random* (#42.00#) gibt schließlich einen entscheidenden Hinweis auf die kompositorische Handlungspraxis der Jungen und damit insbesondere auf die Praxis ihrer kompositorischen Entscheidungen. Das in der Jugendsprache etablierte Wort verweist auf Situationen, in denen zufällig und zielungerichtet agiert wird, hochsprachlich wird es auch zur Bezeichnung eines Vorgehens verwendet, das ohne Methode und Entscheidungen charakterisiert ist. Gleichzeitig ist es eng mit der (v. a. auch peerbezogenen) Musikpraxis verknüpft, in der Musikstücke zufällig aneinandergereiht auf einer Playlist wiedergegeben werden. Diese charakteristische Zielungerichtetheit spiegelt sich zum einen im Gesprächsverlauf wider. Hier nimmt die Dichte ab #42.10# auffallend zu, die Redebeiträge sind dabei zwar unmittelbar aufeinander bezogen, die thematischen Foki springen jedoch ständig und willkürlich hin und her. Die Diskus-

In der Sequenz ‚Pinke‘ kann rekonstruiert werden, wie kompositorische Entscheidungen vornehmlich auf die musikalisch-korporierte Ebene verlagert werden. So werden einerseits Spielideen bspw. verbal initiiert, jedoch sofort musikalisch-korporiert erprobt. Andererseits wird die verbale Themenbearbeitung oftmals abgebrochen und in spontane Spielmomente überführt oder durch diese ersetzt. Im Fall *Bett* zeigt sich das Vorgehen kohärent zu der hier zugrundeliegenden Orientierung an Spiel.

Besonders interessant erweist sich das thematisch und diskursiv hervorgebrachte Phänomen ‚Random‘ als Kompositionsprinzip. Es verweist auf die peerkulturelle musikalische Praxis, die von Zufälligkeit, Spontaneität und Ziellosigkeit geprägt ist. Sie zeigt sich hier in der zufälligen Aneinanderreihung von Songzitat, in den den Diskurs durchziehenden spontanen Spielmomenten ebenso wie in der thematisch sprunghaften Bearbeitung von Themen auf immanenter Ebene.



sion wirkt ungeordnet, wobei auffällig ist, dass etliche individuelle Identifikationen mit den Versatzstücken verbalisiert, musikspezifische Argumente hingegen nicht hervorgebracht werden. Dies verweist auf die für diese Gruppe homolog rekonstruierte hohe Anbindung peerkultureller musikbezogener Erfahrungsräume an den fachlichen Gegenstand.

Zum anderen wird das Prinzip ‚Random‘, das kohärent zur vorliegenden Orientierung an Spielfluss auch als Ineinanderfließen verschiedener Versatzstücke verstanden werden kann, schließlich von Dennis als Lösung für die nach wie vor anstehende Entscheidung verbalisiert (lass uns jetzt mal alles hinternander durch P I N K E; boom schakalaka, Caillou ok? #42.40#), die er abermals unverzüglich in Form eines Musizierprozesses initiiert und anleitet. In der spontanen Einnahme der Spielposition (s. Fotogramm #42.55#, S. 231) dokumentiert sich abermals die geteilte Orientierung am Spiel. Das sich anschließende hier nicht mehr abgebildete gemeinsame Spiel bestätigt in der Handlungslogik der Gruppe: In Anschluss an die Erprobung wird weder das Ergebnis verbal validiert noch die Entscheidung thematisiert. Stattdessen zeigt sich die neu entstehende musikbezogene Konjunktion auf der korporierten Ebene im gemeinsamen Lachen und synchronem Stuhlbewegen. Die Entscheidung ist damit gefallen und die Komposition im weiteren Verlauf nicht mehr infrage gestellt.

7.6.4 Kollaborativ verhandelte Entscheidung


Der Fall *Becher* und die Sequenzen ‚wegwerfen‘ (#34:33–37:40#) und ‚Schlagzeug‘ (#38:07–39:34#)


› #34:39#

Kontext: Die Sequenzen setzen direkt nach der Sequenz ‚Kanon‘ an (vgl. Kap. 7.3.3, S. 178), in der die Gruppe ihr bis dahin zentrales Versatzstück ‚Cupsong‘ verlässt und mit der neuen Referenz ‚Kanon‘ einen Gestaltungsvorschlag von Bea aufnimmt. Letztere hat im Zusammenhang mit dieser Idee spontan ein Rhythmusmotiv musiziert, das nun von allen individuell musikalisch erprobt wird. In diese Musizierphase hinein, in der jede für sich spielt, merkt Eva an, dass die Zeit für die Gruppenarbeit schon bald zu Ende ist.

Videotranskript Sequenz ‚wegwerfen‘ (#34:33–34:59#)

Eva: dreht sich halb nach recht, blickt nach oben auf die Uhr Wir haben nur noch zehn Minuten und wir sollten uns noch ein bisschen beeilen.

Diana: unterbricht ihr Spiel, dreht sich ruckartig zur Uhr um [34:39] Oh mein Gott!

Eva: Okay. Wie wär's wenn.

Diana: Leute, ich hab auch ne Idee, ähm, man wiederholt ja dann den sie patscht den Rhythmus auf die Oberschenkel und hört nach dem zweiten Mal auf.



Eva: Ich würd sagen, bevor wir etwas Neues anfangen oder würde ich erst mal schauen bei uns, was wir erreichen wollen für heute, weil, was auf dem Zettel steht, das find ich grad irgendwie nötiger.

Diana: patscht durchgängig wiederholend auf die Oberschenkel, während

Carla: „Komm, Bea, hol mal den Zettel.“

Bea: greift mit dem rechten Arm nach hinten und zieht das Flipchartpapier vom Tisch herunter. Sie versucht es vorsichtig vor sich zwischen schräg stehender Stuhlsitzfläche und dem Audioaufnahmegerät auf dem Boden zu platzieren, nimmt es beidhändig, zieht es mehrmals zu sich heran über die nach oben stehenden Stuhlbeine.

In der besonders dichten verbalen Interaktion entfaltet sich auf thematischer Ebene die grundsätzliche Problematik, wie bei der Weiterarbeit mit den beiden Gestaltungsideen ‚Cupsong‘, ‚Kanon‘ umgegangen werden soll. Dabei lassen sich die Divergenzen auf der Ebene der Orientierungen auf zwei gegensätzliche Haltungen zurückführen, einer erledigenden Haltung in Entsprechung zur schulischen Aufgabenerledigung und einer generierenden Haltung in Entsprechung der kompositorischen Aufgabenstellung. Erstere wird mit Evas Blick auf die Uhr initiiert, sodass die institutionelle Rahmung in der gerade stattfindenden Explorationsphase in den Vordergrund rückt und diese unterbricht.

Fortsetzung Videotranskript Sequenz ‚wegwerfen‘ (35:00–36:07#)

Eva: Okay wir hatten schlägt mit beiden Händen flach auf den Stuhl, schiebt dann eine Hand nach vorne, lässt beide Hände locker auf dem Stuhl liegen, Blick zu Anna gewandt.

Carla: wollen wir jetzt mal anfangen oder wollt ihr euch etwa nur noch anmalen und dann machen wir drei alleine des Ding oder-

Bea: Legt den Stift ohne sich umzudrehen scheinbar hinter sich auf den Tisch, behält ihn aber in der Hand, zieht ihre Beine in den Schneidersitz heran, legt die Hände auf die Knie

Carla: °ja° nickt

Anna: Ich find ich muss mal wieder jemanden ()

Diana: Ich finde erstmal wenn wir anstatt dem Cupsong einfach des mit der Melodie machen.

Bea: hat den rechten Ellenbogen auf das aufgestellte Knie gestützt, hält den Stift locker in der Hand und wackelt mit ihm hin und her, berührt dabei das vordere Stuhlbein und bringt es mit dem Stift zum Klingen

Anna: schlägt mit den Händen auf vor ihr liegenden Arbeitsbogen

Eva: Wobei der war auch nicht gut (3) oder wi=wie wär's wenn wir sowas Ähnliches wie die Jungs machen würden mit richtig alten so-

Anna: nein lässt die Hände zu Boden sinken, hebt den Kopf wieder und schüttelt ihn, zieht die Stirn in Falten

Carla: Lnein

Bea: nein schüttelt den Kopf

Anna: nein ((kurz)) schüttelt mehrmals kurz den Kopf, presst die Lippen aufeinander

Bea: Zieht den Stuhl zu sich heran in Spielposition, Blick zur Spielfläche, schlägt leise mit der flachen Hand

Carla: also würd sagen wir fangen jetzt nochmal an dann kann sie als Solo nämlich do=doch den Cupsong lassen, also wie als Solo

Anna: hebt den Blick zu Carla oder wir machen halt des (.), schlägt drei Mal mit den Handoberflächen kurz auf den Stuhl statt



dem Solo, verlagert Gewicht und Kopf nach rechts, kreist beide Hände auf Brusthöhe umeinander und hält in Zeigegeste der rechten Hand auf Carla inne

Diana: †ja eben würd ich doch auch sagen
Eva: spielt kurz leise und mit kleinen Bewegungen den Cupsongrhythmus



Carla: ä ja aber da ham wir †
Diana: †dass ich
Carla: †ham wir gar kein Solo mehr dann ist ja irgendwie langweilig, weil-
Bea: †doch gell.

Mit Bezug zum zeitlichen, schulischen Rahmen werden im Folgenden Handlungspraxen schulischer Aufgabenstellungen aktualisiert, wie der Rückgriff auf den Arbeitsplan, das chronologische Abarbeiten dessen, was ursprünglich geplant war, ebenso wie das Vorlesen in verteilten Rollen und auch der Spaßkampf um die Stiftfarbe. Die entwickelnde Haltung hingegen spiegelt sich u. a. in den charakteristischen Wechseln zwischen den Interaktionsebenen (bei Carla und Diana) wider. Den Kulminationspunkt der divergierenden Orientierungen bildet die Idee, das musikalische Versatzstück durch den neuen Rhythmus zu ersetzen.

Fortsetzung Verbaltranskript (#36:08–37:40#)

Carla: Ja, da ham wir nur, da ham wir alles draufgeschrieben, was auf dem Zettel da drauf stand, dass ()
Eva: Ja, des sollten wir vielleicht erst mal üben, bevor wir irgendwas Neues anfangen
Diana: †Hey nein. ()
gar nicht mit dem Cupsong ()
Carla: Aber das ist ja nicht was Neues üben
Diana: °Hey, ich hab ne Idee. Wir nehmen einfach, was wir eben gemacht haben und machen das gleiche, was wir mit dem Cupsong machen wollten nur mit dem hier°
Anna: **Also, das nehmen wir uns für morgen vor** [37:02]
Bea: Im Takt bleiben. Lauter singen, leiser spielen. Also das mit dem Singen können wir ja schon mal rausstreichen. °Wo ist'n Stift?°
Anna: Schwarz. Iiiich! Haha, ich hab nen Schwarzen und Du ()
Bea: Da ist noch ne Schwarz.
Diana: Leute, wie werden statt dem Cupsong einfach die Melodie spielen.

Bea: schaut vorsich, klatscht zuerst mit den Händen und schlägt dann mit den flachen Händen auf den Stuhl

Carla: dann nichts anderes; gar nichts.↓

Diana: Lja dann mach ich einfach als als Solo den den Cupsong?

Carla: eben. am Anfang macht sie als Solo den Cup-Cupsong; dann machen wir drei Sekunden Pause und dann machst Du ähm dieses also du machst äh auch auf den Stangen

Bea: Auf den Stangen, nur weil's am meisten wehtut @oder@ was?

Carla: L@(2)@nein nur weils doof ist, wenn wir beide () machen.

Bea: °aber das tut @weh@, ich find da brauch ich zwei°, nimmt beide Stifte in die Hand

Diana: oder mit zwei Stifte ja:a

Bea: spielt mit zwei Stiften auf den Metallbeinen [38:28]



› #38:28#– Ausschnitt
Bea

Eva: Lja aber das ist zu la:aut

Bea: Ich kann ja auch leiser spielen

Carla: Okay einwandfrei. Ähm.

Anna: Und dann machen wir des mit dem Nacheinander ne↓

Bea: [38:15 L@°geiles Schlagzeug°@

Anna: Carla da fängst du ja dann an mit dem↓

Bea: Lich kann ja auch meine Schlagzeugstöcke mitnehmen

Carla: Lne find ich nicht

Anna: Carla, nein ähm

Bea: L@nicht?@

Anna: LCarla, und nach kommt↓

Carla: Lwenn Bea dann gespielt hat fang ich noch an und dann fängt sie an

Diana: LAber du gehörst zum Beispiel gar-

Anna: Lhä moment mal, machen wir des jetzt a:alle als Solo ich hab gedacht- Ach so↓

Bea: L°dürfen wir das überhaupt machen? °

Diana: Lja machen wir auch↓, wir machen weiter

Eva: streicht mit der rechten Hand über die Spielfläche, klopft zwei Mal



Anna: Läh ja aber kommt dann danach trotzdem noch des wo wir alle so einsteigen?J macht mit der rechten Hand drei Mal eine immer weiter öffnende Bewegung nach rechts, klatscht bei „so“ in die Hände

Bea: Lich kann auch so meine Finger nehmen spielt mit den Zeigefingern auf der Mittelstrebe, bewegt den Oberkörper rhythmisch hin und her



Diana: Lich hab ne Idee; rutscht in einer schnellen Bewegung mit dem Sitz an die vordere Stuhlkante und macht eine ausholende kreisende Bewegung mit dem linken Arm wenn alle schon gemacht haben, hören wir nicht auf, sondern machen wir diese verschiedenen Tonlagen; zum Beispiel machen eine Runde richtig aggressiv ((aggressiv)) °°und eine ganz leise°° und eine keine Ahnung [39:05]

Bea: °aber dann hau ich die Stifte kaputt° @ (2) @

Eva: klopft zwei Mal



Anna: Lhä ne aber Leute machen des wo wir mit dem Cupsong so anfangen?

Diana: LNein.

Carla: Nein. Des machen wir, des ham wir ersetzt durch das

Diana: Lder Cupsong ist Geschichte, nur mein Solo bleibt da drin.

Carla: klopft laut und in schnellem Tempo LDurch des ham wir des ersetzt.

Dianas Idee, beide Versatzstücke zu integrieren, wird von Bea und Anna insofern korporiert bestätigt, als dass diese den Kanonrhythmus enactieren. Dass Bea hierbei spontan ihre Stifte benutzt, wird im Verlauf zu einer klanglichen Gestaltungsidee weiterentwickelt. Mit dem Verweis auf die Gestaltungsidee der Jungengruppe als Vorlage bringt Eva einen Gegenhorizont ins Spiel, der von den anderen univok abgelehnt wird. Hierin zeigt sich neben der altersgemäßen geschlechtsspezifischen Abgrenzung die gegenstandsbezogene Orientierung an Originalität, was fallübergreifend als Orientierungsgehalt innerhalb des entwickelnden Handlungsmodus rekonstruiert werden konnte. Dieser Impuls des Gegenhorizontes zeigt sich im Diskursverlauf als Wendepunkt hin zu einem Arbeitsmodus, in dessen Zentrum die gemeinschaftliche Erarbeitung der Komposition steht.

Zunächst dokumentiert sich in Carlas folgenden Interaktionen deren Orientierung an der Hervorbringung einer für sie überzeugenden Komposition, wenn sie mehrfach insistiert, abwechslungsreicher zu gestalten (ja schon aber es ist langweilig wenn wir immer wenn wir immer alle nur das Gleiche machen immer alle; #37:10#). In der Art und Weise, wie Carlas Vorschlag dann von

allen Akteur:innen gleichermaßen in dichtem Gesprächsverlauf miteinander weiterentwickelt wird, dokumentiert sich deren emergierende musikbezogene Konjunktion. In besonders hoher interaktiver wie thematischer Dichte werden musikalische Ideen generiert und exemplifiziert, wie z. B. die spontane Verwendung der Stifte, die einen neuen metallischen Klang hervorbringen, wodurch die materiellen Eigenschaften des Artefakts enaktiert werden und der Stuhl auch begrifflich eine assoziative Umdeutung erfährt (@°geiles Schlagzeug°@; #38:15#) Auch die Integration verschiedener kompositorischer Vorgehensweisen (vgl. Kap. 7.2) verweist auf die zugrundeliegende Orientierung am kollaborativen Musikerfinden: Neben der gemeinsamen Diskussion um Form und Struktur der Einsätze und der Berücksichtigung der Spielweise (#38:47#), zeigt sich in der Validierung der emergenten Musik ebenso die Gestaltung im Hinblick auf Klang wie in der Modifikation durch bestimmte Spielweisen, welche darüber hinaus die gestalterische Elemente aus der Plenumsphase aufnimmt und produktiv integriert (#39:05#). Die ursprüngliche Frage nach der Vereinbarkeit der beiden musikalischen Elemente wird in einem sich fortwährend entwickelnden Gespräch letztlich geklärt, indem die peerkulturelle Referenz als Element in die neue Form integriert wird. Dass den hier überwiegend auf der kommunikativen Ebene stattfindenden Entscheidungen ein musikbezogener konjunktiver Erfahrungsraum mit geteilten praktischen Wissensbeständen zugrundeliegt, zeigt sich darüber hinaus auch in der immer wiederkehrenden Aktualisierung der musikalischen Motive im Diskursverlauf.

Die in der Sequenz verbal gefällte Entscheidung (#39:01#) wird als kollektiv geteilte Entscheidung auf der konjunkativen Ebene letztlich erst dann abgeschlossen, wenn die musikalische Erprobung univok positiv validiert wird (s. Kap. 7.5.3, S. 210). Für den Fortgang der Interaktion nach der hier analysierten Interaktionssequenz markiert die Entscheidung einen wichtigen Zwischenschritt: Sie eröffnet ein Folgegespräch, das sich in ähnlicher Weise um einige Minuten fortsetzt und dabei etliche kollaborativ gefällte kompositorische Entscheidungen hervorbringt, die dann in die gemeinsame Erprobung münden.



Als kollaborativ getroffene Entscheidungsfindung lässt sich der Diskursverlauf der Sequenz ‚Schlagzeug‘ rekonstruieren, da alle Akteurinnen in geteilter Urheberschaft und Verantwortung agieren. Neben der gleichberechtigten hochaktiven Teilnahme aller Akteurinnen und den vielen Redebeitragsüberlappungen fällt besonders das entwickelnde Vorgehen ins Auge: ausgehend von einem konkreten Problem werden etliche Gestaltungsentscheidungen teils beiläufig, teils intensiv diskutiert getroffen. Hierbei werden verschiedene kompositorische Vorgehensweise miteinander verhandelt, die materiellen Eigenschaften des Artefakts enaktiert und die musikalischen Referenzen als kompositorisches Material gestaltet. Die kollaborative kompositorische Entscheidungsfindung zeigt sich in der vorliegenden Sequenz als thematisch verwobenes, mehrdimensionales und komplexes sowie interaktional vielschichtiges Geschehen.

7.6.5 Resümee

Als ein erstes Ergebnis offenbart die komparative Analyse deutliche Kontraste in der performativen Performanz der Entscheidungsphasen und -momente v. a. hinsichtlich der Interaktionsebenen. Ihr Zusammenspiel steht dabei in engem Verhältnis zu den drei zuvor verdichteten Interaktionsstrukturen resp. Bearbeitungsmustern, welche die Prozesse auf der Ebene des Impliziten leiten.

So kann eine überwiegend verbal geführte Entscheidungsphase Hinweis sein, dass vor allem schulische oder peerkulturelle nicht-musikbezogene Praxen die Kompositionsprozesse bestimmen. In diesem Fall treten Spiel- und Probephase deutlich getrennt von der verbalen Aushandlung auf. Im Material zeigen sich in diesem Zusammenhang auch immer wieder Formen ritualisierter Entscheidungen schulischer Praxis bspw. wie demokratische Abstimmungen. Charakteristisches Merkmal dieses Vorgehens ist der Pragmatismus: Entscheidungen können schnell und v. a. ohne fachbezogene Auseinandersetzung bewerkstelligt werden.

Einen Kontrast hierzu bilden kompositorische Entscheidungen, in denen die verbale Ebene ausgelassen oder immer wieder durch Spieleinwürfe unterbrochen wird, wobei sich vor allem in den körperbezogenen und musikalischen Interaktionen Konjunktion ereignet. Hier initiieren Gruppen mitunter neue musikbezogene kollektive Praxen, indem sie im gemeinsamen (musikalischen) Spiel der Bearbeitung der Aufgabe mit ihren musikbezogenen Wissensbeständen handelnd begegnen. Entscheidungen werden dann nur selten verbalisiert, sie ereignen sich im Tun und werden im schweigenden, musizierenden Handeln hervorgebracht. Als zugrundeliegende Handlungslogik werden hier Integration und Gemeinschaft wirksam. Dieses Bearbeitungsmuster leitet aber auch kompositorische Entscheidungsprozesse, die sich dadurch auszeichnen, dass alle Akteur:innen gemeinsam auf allen Interaktionsebenen kollaborativ ein kompositorisches Problem verhandeln und lösen. Ist die neue musikbezogene Konjunktion schon etabliert, kann sich ein dichtes Entscheidungsgeschehen entfalten, in denen alle Akteur:innen in geteilter Urheberschaft und Verantwortung für den Kompositionsprozess agieren.

Einen wichtigen Impuls gibt die Vergleichsdimension kompositorischer Entscheidungen letztlich hinsichtlich jener Interaktionen, die sich durch ihre hervorgebrachten Ab- und Ausgrenzungen auszeichnen. Letztere führen zu Entscheidungsprozessen, in denen die o. g. integrierenden und gemeinschaftsbildenden, sprich: kollaborativen Handlungsmuster mit denen der (Selbst-)Behauptung kollidieren. Ab- und Ausgrenzungen, die bislang auf die Bewahrung etablierter Orientierungsmuster zurückgeführt wurden, können so weiterführend als Handlungen gefasst werden, die an der Behauptung des Eigenen gegenüber des und der Anderen orientiert sind. An der Deutlichkeit und Vehemenz der rekonstruierten Ablehnungen zeigt sich darüber hinaus, welches Ausmaß an Identifikationen mit dem fachlichen Gegenstand durch das didaktische Design hervorgerufen wird und dass im ergebnisoffenen, generativen gemeinsamen Handeln auch immer identitätsberührende und nicht nur fachliche Aspekte zur Disposition stehen.

Für die in Kapitel 8 folgende typologische Verdichtung konnte die letztgenannte Vergleichsdimension des **Umgangs mit kompositorischen Entscheidungen** mit den Aspekten des **Pragmatismus**, der **Behauptung** und **Kollaboration** entscheidende Hinweise geben. Zusammenfassend können in den Vergleichsdimensionen so die drei Typen als zugrundeliegende **Modi des gemeinsamen Komponierens** wie folgt rekonstruiert werden:

Zunächst lässt sich dort, wo musikbezogene Identifikationen ausbleiben und keine musikbezogene Konjunktion emergiert, die Orientierung an der Aufgabenerledigung rekonstruieren. Die Aktualisierung etablierter schulischer oder peerkultureller Praxen ermöglicht die Bearbeitung der Aufgabe ohne fachliche Aushandlungen, routinierte Bearbeitungsmuster werden beibehalten, das Handeln der Akteur:innen verläuft im Modus des Pragmatismus. Ihm liegt ein *modus operandi* der **erledigenden Haltung** zugrunde. Dem gegenüber stehen die beiden Handlungsorientierungen, denen ein *modus operandi* der **generierenden Haltung** zugrundeliegt. Treten musikbezogene Identifikationen auf, die aber nicht in eine neue kollektive musikbezogene Praxis überführt werden können, sondern etablierte musikbezogene Orientierungen bewahren, handeln die Akteur:innen im **Modus der Behauptung**. Können durch musikbezogene Identifikationen hervorgerufene individuelle musikbezogene implizite Wissensbestände und Praxen in Bearbeitung der Aufgabe aktualisiert werden, und führen diese in eine neue geteilte musikbezogene Konjunktion, agieren die Akteur:innen im **Modus des kollaborativen Komponierens**.

Das folgende Kapitel wird die hier knapp zusammengefassten **Modi des gemeinsamen Komponierens** inhaltlich ausführen und mit den in diesem Kapitel herausgearbeiteten Interaktionsmerkmalen in Beziehung setzen.

8 Typologische Verdichtung

Im vorangegangenen Kapitel konnten fünf fachliche Vergleichsdimensionen herausgearbeitet werden, welche verschiedene Bereiche fachlichen Handelns abbilden, an denen sich die Handlungsorientierungen der Schüler:innen kohärent entfalten. Sie fokussieren unterschiedliche performativische Aspekte der beobachteten Praxis des gemeinsamen Komponierens und gründen auf der ebenfalls rekonstruierten **Basisorientierung an der Aufgabe der gemeinsam zu entwickelnden Komposition**.

Die Rekonstruktionen der Handlungspraxen konnten zu drei unterschiedlichen Handlungsorientierungen bzw. Modi des gemeinsamen Komponierens im Musikunterricht verdichtet werden: dem **Modus des Pragmatismus**, dem **Modus der Behauptung** und dem **Modus des kollaborativen Komponierens** (s. Abb. 18, S. 244).

8.1 Drei Modi des gemeinsamen Komponierens

Bei den drei fachlichen Modi der Handlungspraxis handelt es sich um sog. Handlungsorientierungen, die an die handlungsleitenden Orientierungen auf der Ebene des Habitus angebunden sind (vgl. Kap. 5.2.1). Sie bilden sich situativ in Begegnung mit dem Unterrichtsgegenstand heraus und treten aufgrund der polykontextuellen Struktur von Unterricht wechselhaft und unvorhersehbar in Erscheinung. In der empirischen Untersuchung konnten deshalb alle drei rekonstruierten Modi bei fast allen Akteur:innen und in nahezu allen Fällen rekonstruiert werden. Dabei unterschieden sich die Fälle dahingehend, ob und welcher Modus sich im Laufe des Prozesses als prozessleitender Modus in Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand ausbildete.

In allen Prozessen konnten Praxen im **Modus des Pragmatismus** rekonstruiert werden. Diese rekurren auf die institutionelle Rahmung, aktualisieren etablierte schulische Praxen und übertragen diese auf den Umgang mit dem fachlichen Unterrichtsgegenstand. Dieser in deutlicher Nähe zum ‚Schülerjob‘ nach Breidenstein (2006) stehende Modus konnte nur im Fall *Hose* auch als prozessleitender Modus rekonstruiert werden. In allen anderen Fällen wurden neben den schulischen Praxen vor allem Praxen aus etablierten musikbezogenen Erfahrungsräumen in die Interaktion eingebracht. In der interaktionalen Prozessierung der musikbezogenen kommunikativen und konjunktiven Wissensbestände der Akteur:innen zeichneten sich zwei Modi ab, die in den Interaktionen auch als divergierende Gegenpole in Erscheinung traten. So ließen sich der **Modus der Behauptung** und der **Modus des kollaborativen Komponierens** als typische Bearbeitungsmuster in kompositorischen Gruppenprozessen rekonstruieren, die sich vor allem zu Beginn der Prozesse als dynamische Pole im Handeln aller Akteur:innen

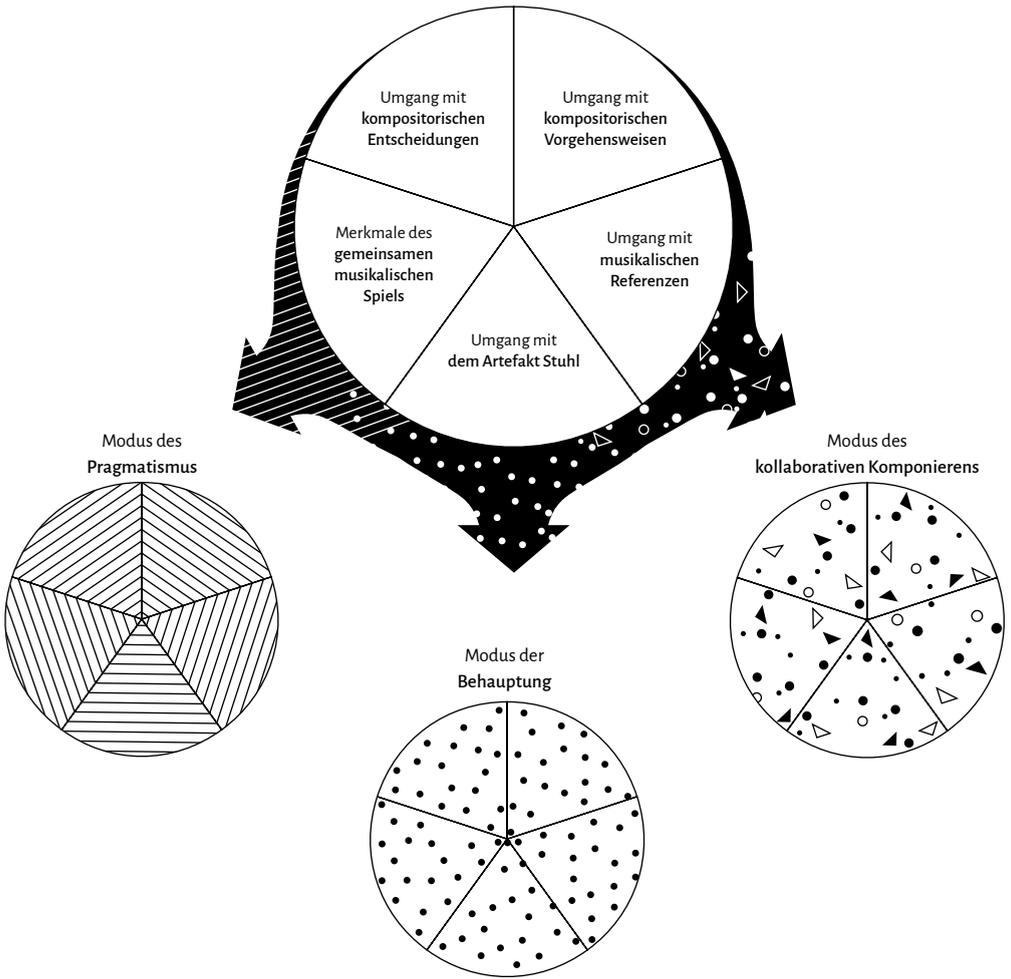


Abb. 18: Die drei Modi gemeinsamen Komponierens (Eigene Darstellung)

abzeichneten. Dabei legten nahezu alle Akteur:innen sowohl behauptende als auch kollaborative Tendenzen gleichzeitig oder abwechselnd an den Tag. Im Laufe der Prozesse festigten sich diese entweder als behauptender Modus bei einzelnen Akteur:innen und führten zu divergenten Diskursen oder es bildete sich fallintern ein kollektiv geteilter **Modus des kollaborativen Komponierens** heraus.

Im **Modus der Behauptung** agierten die Akteur:innen in Bewahrung etablierter Orientierungsmuster wie z. B. des Fan-Seins oder der Orientierung an instrumentaler Expertise, die auf einen individuellen musikbezogenen konjunktiven Erfahrungsraum rekurrierten. In der gemeinsamen Bearbeitung der Aufgabe behaupteten die Akteur:innen sich und das Eigene gegenüber den und dem Anderen. Während der behauptende Modus vornehmlich mit Ablehnung und Ausgrenzung einherging, zeichneten sich die Interaktionen im **Modus des kollaborativen Komponierens** hingegen durch Integration und Gemeinschaft aus. Etabliertes musikbezogenes Handlungswissen konnte in Kollabo-

ration in einen neue situative musikbezogene Konjunktion überführt werden. Anstelle etablierter Orientierungsmuster rückte eine geteilte Handlungsorientierung, der **Modus des kollaborativen Komponierens**.

Die Ergebnisse des vorangegangenen Kapitels, die in Form von mikroanalytischen Interpretationen die Schüler:innenpraxen des gemeinsamen Komponierens entlang der fünf Fachdimensionen auffächerten, sollen nun in der Nachzeichnung der Modi verdichtet werden. Dabei werden diese zunächst anhand ihrer zentralen Charakteristika dargelegt und anschließend auf die Kompositionsprozesse der Fälle bezogen konkretisiert. Im Anschluss daran erfolgt ein überblickhafte systematische Gegenüberstellung der Modi und ihrer handlungspraktischen Ausprägungen anhand der fachlichen Vergleichsdimensionen. Zum Abschluss des rekonstruktiven Teils der Studie sollen die Prozesse vor dem Hintergrund kreativ musikalischen Handelns, fachlichen Lernens und der polykontextuellen Struktur in kooperativen Lernsettings interpretiert werden.

8.1.1 Modus des Pragmatismus

Als zentrales Charakteristikum und Unterscheidungsmerkmal zu den anderen beiden Modi kann für den **Modus des Pragmatismus** die fehlende bzw. marginale Identifikation in Zusammenhang mit dem fachlichen Gegenstand Musik gesetzt werden (vgl. Breidenstein 2016). Im pragmatisch orientierten Kompositionsprozess erfolgen sehr wenige Rückgriffe auf musikbezogene implizite Wissensbestände und Handlungspraxen, und wenn nur individuell, vereinzelt und tentativ. Es ergeben sich dadurch keine Anknüpfungspunkte zwischen musikbezogenen konjunktiven Erfahrungsräumen und der Aufgabenstellung. Komponieren wird – wie jede unterrichtliche Aufgabe, die in Haltung des ‚Schülerjobs‘ ökonomisch-pragmatisch bearbeitet wird (vgl. Breidenstein 2006) – als Herstellung eines Arbeitsproduktes verstanden. Kennzeichnend hierbei ist, dass routinierte Praxen des schulischen Alltags, musikalische Wissensbestände des peerkulturellen Nahraums sowie musikbezogenes Handeln und Gestalten aus der Instruktionsphase vornehmlich reproduziert werden, es eröffnet sich keine neue musikbezogene Handlungspraxis.

In Ermangelung musikbezogenen konjunktiven Verstehens tritt in Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand die kommunikative Verhandlung in den Vordergrund, welche die Handlungspraxis in allen musikbezogenen Bereichen der Aufgabenbearbeitung bestimmt. Schulisch orientiertes strukturiertes Abarbeiten logischer Schritte in erledigender Haltung schlägt sich auf der Ebene musikbezogenen Handelns nieder, wenn fast ausschließlich die Aspekte Struktur und Form als kompositorische Gestaltungsmittel verbal verhandelt und deduktiv umgesetzt werden. Musikalisches Material wird dadurch generiert, indem auf Versatzstücke aus peerkulturellen Kontexten zurückgegriffen wird, ohne dass diese zuvor erprobt oder in gemeinsamer Musizierpraxis verändert werden. In der Übertragung auf die Aufgabenstellung erfolgen nur so viele Modifikationen des musikalischen Materials wie nötig, sodass dieses als Baustein in das bestehende Konzept eingepasst werden kann. Veränderungen v. a. in Bezugnahme der Materialität des Artefakts werden vornehmlich verbal diskutiert oder ange-

**Zugehörige
Interaktionsbeschreibungen
für den
Modus des Pragmatismus:**

- > Kap. 7.2.1, S. 147
- > Kap. 7.3.1, S. 165
- > Kap. 7.4.1, S. 185
- > Kap. 7.5.1, S. 204
- > Kap. 7.6.1, S. 218

leitet, dafür wenig in musikalischem Spiel oder Interaktion hervorgebracht. Entsprechend sind die Arbeitsprozesse überwiegend von der verbalen Interaktionsebene geprägt, was sich in der Planung und direktiven Anleitung der Musizierprozesse in besonderer Weise offenbart.



Obleich sich in allen Fällen nicht wenige Rückgriffe auf routinierte Praxen schulischer Aufgabenerledigung zeigten, ließ sich nur anhand eines Falles der oben ausgeführte prozessleitende **Modus des Pragmatismus** rekonstruieren.

So konnten im Fall *Hose* vor allem die Interaktionen von Edgar, Georg und Carsten als überwiegend inaktive, teilnahmslose und gleichgültige Arbeitshaltung interpretiert und auf die für den ‚Schülerjob‘ kennzeichnenden fehlenden Identifikationen und Distanzierungen zurückgeführt werden, die sich in anderer Form auch im aktiv erledigenden Vorgehen von Danny, Felix und Carsten widerspiegeln. In diesem Zusammenhang erscheint die asymmetrische, hierarchisierende Positionierung innerhalb der Gruppenarbeitsphase als besonderes Kennzeichen: Felix wird in seiner Rolle als Probenleiter inhaltlich von Danny, der seine Vorschläge bestätigt, und organisatorisch von Carsten, der die Dauer der Komposition stoppt, gerahmt, während sich Edgar und Georg dem ihnen zgedachten Spielpart fügen. Die auffällig wenigen Fokussierungsmetaphern und -akte der Arbeitsprozesse der Gruppe *Hose* sind in Zusammenhang mit der zugrundeliegenden Erledigungshaltung zu betrachten und auf die fehlende Konjunktivität in Bezug auf den Unterrichtsgegenstand zurückzuführen. Demgegenüber erscheinen die seltenen Momente hoher Dichte besonders eindrücklich, so z. B. wenn die Gruppe während des Peer-Feedbacks Vorschläge zu möglichen Veränderungen und Weiterentwicklungen ihrer Kompositionen einstimmig ablehnt. Hier beispielsweise wird die Äußerung Dannys, dass eine Überarbeitung völlig unnötig sei, weil alle Kriterien erfüllt seien, mit einem gemeinsamen, fokussierten, koordinierten und ausdrucksstarken Schlag auf den Stuhl bekräftigt – wodurch die Akteure ihren geteilten **Modus des Pragmatismus** paradoxerweise in musikalischer Praxis und in Bezug zur Aufgabenstellung hervorbringen.

8.1.2 Modus der Behauptung

Wie bereits erwähnt konnte der **Modus der Behauptung** in fast allen Kompositionsprozessen vor allem in den Interaktionen der Anfangsstadien rekonstruiert werden. Die Rekonstruktionen legten diesbezüglich offen, dass schon in der ersten Auseinandersetzung der Akteur:innen mit dem fachlichen Gegenstand Erfahrungen und Orientierungen etablierter musikbezogener Erfahrungsräume aktualisiert wurden (vgl. Asbrand & Nohl, 2013, S. 166). Suchten die Akteur:innen diese in Abgrenzung zu anderen, inkongruenten Orientierungen und Erfahrungsräumen zu bewahren, agierten sie im **Modus der Behauptung**.

Behauptungen zeigen sich in territorialen und körperlichen Abgrenzungen sowie in verbalen, oftmals vehement geführten, divergenten Aushandlungen, die kompositorische Entscheidungen verhindern oder sie nur unter Duldung von Rahmeninkongruenzen hervorbringen. Musikalische Handlungspraxen aus inkongruenten etablierten musikbezogenen Erfahrungsräumen sind nicht miteinander vereinbar, was sich im Konkurrieren unterschiedlicher kompositorischer Vorgehensweisen ebenso manifestiert wie darin, dass musikalische Versatzstücke nur begrenzt verhandelt und modi-

fiziert werden können, weil sie hier als Anker der musikbezogenen Erfahrungsräume fungieren. Im behauptenden Modus wird deutlich, dass schulische musikbezogene Interaktionsprozesse auch und nicht wenig identitätsberührend wirken können und dass vor allem die „praktische Auseinandersetzung mit Musik im schulischen Unterricht [...] stets zugleich identitätsstiftenden wie -bestätigenden Charakter [besitzt]“ (Unterreiner 2021, S. 55). In gemeinsamen Kompositionsprozessen wird somit nie nur fachliches Wissen zur Disposition gestellt, sondern auch an den Kern der eigenen Identität gerührt. Zweifellos ist diese Erkenntnis folgenreich für die Kompositionsdidaktik (vgl. Kap. 10.1).

Besonderes Merkmal der musikbezogenen Aushandlungen sowohl im behauptenden als auch kollaborativen Modus bilden die vielfältigen aktionistischen Praxen. Auf der Suche nach habitueller Übereinstimmung bringen die Akteur:innen im spontanen, impulsiven, explorativen und körperbetonten Spiel implizite Wissensbestände und musikbezogene Handlungspraxen in die Interaktion ein und modifizieren sie in Auseinandersetzung mit der von ihnen geforderten Sache. Musikalische Versatzstücke werden so zu Spielimpulsen, aus denen heraus sich eine neue musikalische Praxis situativ zu entwickeln beginnt. Das Artefakt wird dabei in seiner Materialität enaktiert und ist in der musikalischen Praxis vielfachen Wandlungen unterworfen, die aus den jeweils aktualisierten Handlungspraxen und zugehörigen Erfahrungsräumen hervorgehen. Dabei kommt es zu hohen Dichten und fokussierten, koordinativen Momenten im gemeinsamen Spiel. Im Gegensatz zum **Modus des kollaborativen Komponierens** ist die in aktionistischer Praxis entstehende Konjunktivität im behauptenden Modus hinsichtlich einer möglichen neuen auf Dauer gestellten musikbezogenen Praxis episodisch. Sie führt nicht zur Ausbildung übergreifender Kollektivität und bewahrt oftmals etablierte Kollektive. Nicht selten geht sie dabei mit Distanzierungspraxen einher, die asymmetrische Positionierungen evozieren oder etablieren.

**Zugehörige
Interaktionsbeschreibungen
für den
Modus der Behauptung**
> Kap. 7.2.2, S. 151
> Kap. 7.3.2., S. 169
> Kap. 7.4.2, Beispiel 1, S. 190
> Kap. 7.5.2, S. 207
> Kap. 7.6.2, S. 220



Im Fall *Fenster* wird in der durchaus aktiven und regen Zusammenarbeit der Mädchen deutlich, dass der kommunikativ verhandelten Idee, auf die sich alle am ersten Tag geeinigt hatten, unterschiedliche Vorstellungen einer Komposition zugrunde liegen, die auf die individuellen musikbezogenen konjunktiven Erfahrungsräume rekurrieren. In den Interaktionen dokumentieren sich diesbezüglich unterschiedliche Orientierungsgehalte, wie bspw. das Komponieren als Arrangement oder auch als Cover eines bekannten Songs, das Komponieren als Präsentation einer überzeugenden Performance und die Komposition als Musikstück, das durch seine klangliche Gestaltung für die Gruppe überzeugend ist. Die zugrunde liegenden Divergenzen von Behauptung und Kollaboration verhindern eine Integration oder Einigung dieser unterschiedlichen impliziten Annahmen und lassen sich in den Interaktionen in rituellen Konklusionen, Themensuspendierungen und Kommunikationsabbrüchen rekonstruieren. Das Spannungsfeld zwischen Behauptung und Kollaboration manifestiert sich in der Abgrenzung der Dyade Hanna/Ina von den anderen, an Kollaboration orientierten Mädchen. Hanna und Ina aktualisieren – spontan, während des gemeinsamen Arbeitens in der Gruppe – in aktionistischer Praxis Wissensbestände aus dem geteilten peerkulturellen Erfahrungsraum vornehmlich des Fan-Seins. Dabei

stellt sich durch die expressive, körperlich starke und hoch indexikale Musizierpraxis Distanz zum Rest der Gruppe ein, die mit der für aktionistische Praxen typischen Steigerungen kontinuierlich zunimmt. Das Spiel der beiden Mädchen ist dabei von besonderer Dichte und Koordination, der Umgang mit dem Artefakt und die Aktualisierung des musikalischen Materials originell und vielfältig.

Besonders aufschlussreich sind nun die Wendungen, die sich auf Ebene der Handlungsorientierungen ereignen. So nimmt Hanna im weiteren Verlauf der Gruppe *Fenster* eine zentrale Rolle ein, wenn sie im Anschluss an das Peer-Feedback des dritten Tages, in welcher sich die Gruppe und das Publikum von der bisherigen Komposition wenig überzeugt zeigte, spontan ein Spielmotiv und eine Gestaltungsidee entwickelt und mit den anderen erproben möchte (vgl. Kap. 7.6.2, S. 220). Die sich erst in Bewältigung der Aufgabe ausbildende Handlungsorientierung verschiebt sich nun zum **Modus des kollaborativem Komponierens**. Hanna befindet sich nun in Konjunktion mit Lilli, Katrin und Julia, woraus sich eine dichte, ideenreiche Aushandlungsphase ergibt, die – nur auf die vier Mädchen bezogen – in einer Synthese endet. Dass Ina hingegen im Modus der Behauptung agiert, zeigt sich nun noch deutlicher in ihrer körperlichen Abschottung und abgrenzenden Haltung. Hannas kollaboratives Agieren ermöglicht es der Vierer-Gruppe im weiteren Verlauf, zu einer für sie überzeugenden klanglichen Gestaltung zu kommen, wobei Ina sich zwar in das Musiziergeschehen fügt, dabei aber immer wieder ein widerständiges, behauptendes Verhalten zeigt, wie das Spiel im Liegen oder das Schlagen mit dem ganzen Kopf auf die Stuhlfläche. Eine übergreifende Konjunktion, die Eröffnung einer neuen gemeinsamen musikbezogenen Handlungspraxis wird dadurch verhindert. Interessanterweise stellt sich zwischen Hanna und Ina gegen Ende auch immer wieder Konjunktion ein, was sich vor allem in spielerischen Interaktionen in Orientierung an Späßen abbildet. Hierin spiegelt sich die polykontextuelle Struktur des Unterrichts, in der Hanna und Ina simultan in Konjunktion auf peerkultureller Ebene und in Divergenz auf Ebene der fachbezogenen Rahmung interagieren können.



Auch im Fall *Mütze* führen entgegenstrebende behauptende und kollaborative Handlungsorientierungen zur Ausbildung eines exkludierenden Interaktionsmodus, in dem es zwar zur gemeinsamen Bearbeitung der Aufgabe und auch zur Hervorbringung einer Komposition kommt, aber nur unter Beibehaltung von Divergenz und nicht in Emergenz von übergreifender Konjunktivität. Auffällig hierbei ist, dass die bewahrten Orientierungen sowohl auf der musikbezogenen als auch milieu-, genauer gesagt genderspezifischen Ebene übereinander gelagert sind.

Die männliche Trias Uwe, Veit und Wolf findet sich umgehend mit Beginn der ersten Gruppenarbeitsphase im konjunktiven Spiel ein, in dem sie musikbezogene Handlungspraxen aus dem etablierten musikbezogenen Erfahrungsraum des Instrumental- bzw. Schlagzeugspiels aktualisieren. In seiner Expertenrolle verbindet Veit als Schlagzeuger dabei sein großes spielpraktisches Wissen und Können mit den im dritten Zyklus neu zur Auswahl stehenden Schlegeln und dem Stuhl, wobei Uwe und Wolf ihm zugewandt in die aktionistische Praxis einsteigen und die drei in ein dichtes, koordiniertes musikalisches Spiel kommen. Die geteilte Orientierung der Jungen an instrumentaler Expertise zeigt sich sowohl in der musikbezogenen als auch genderspezifischen Segregation. Einerseits in einer räumlichen Separation, denn die Jungen sitzen an der linken Längsseite des Raumes, die Mädchen spiegelbildlich entlang der

rechten Längsseite; andererseits auf sozio-materieller Ebene, denn im Kontrast zu der dichten Spielphase der Jungen fallen die fehlenden, musizierpraktischen Enaktierungen der Materialitäten des Schlegels und der Stühle aufseiten der Mädchen auf (s. Abb. 9, Fotogramm *Mütze*, S. 112).

In der ersten gemeinsamen Arbeitsphase der Gruppe können in den Interaktionen der Jungen überwiegend Rückgriffe auf instrumentales und spielpraktisches Wissen aus dem musikbezogenen Erfahrungsraum des Schlagzeugspiels rekonstruiert werden. Diese führen in der Trias zu innovativen und vielfältigen konjunktiven Spielphasen, welche dadurch Gemeinschaft unter den Jungen und Distanz zur weiblichen Trias herstellen. Während vor allem Xenia und Zoe im **Modus des kollaborativen Komponierens** agieren und immer wieder neue Interaktionen mit den Jungen eröffnen, kann für die Jungen der **Modus der Behauptung** rekonstruiert werden, der zusätzlich durch die Bewahrung der Gendergrenzen verstärkt wird. Diese Konstellation von Erfahrungsräumen und Orientierungen der ersten Arbeitsphase bleibt in ihren Grundzügen den gesamten Kompositionsprozess über erhalten und führt letztlich zu keiner übergreifenden musikbezogenen Konjunktion. Besonders interessant erscheint dabei, dass die hohe instrumentale Expertise u. a. von Veit den Kompositionsprozess nicht vorantreibt, sondern die kollaborative Entwicklung eines für alle überzeugenden und kreativen Musikstücks behindert. Seine hierarchische Positionierung bewirkt insbesondere, dass jenes Verständnis von Komponieren den Arbeitsprozess dominiert, das auf den Erfahrungsraum des Instrumentalspiels rekurriert und hieraus als Komposition im Sinne eines aus virtuosen und ausgefeilten Elementen bestehenden Musikstücks hervorgeht. Dies führt dazu, dass Zoe sich mit der Zeit immer stärker aus den Musizierprozessen herauszieht und immer öfter ihre Unzufriedenheit über ihr als defizitär wahrgenommenes Spiel äußert, weil sie gerade aufgrund ihrer kollaborativen Handlungsorientierung ihr musikbezogenes Wissen und Handlungswissen nicht in den gemeinsamen Kompositionsprozess einbringen kann.

8.1.3 Modus des kollaborativen Komponierens

Als Kernmerkmale des **Modus des kollaborativen Komponierens** konnten Integration und Gemeinschaftsbildung herausgearbeitet werden. Sie manifestieren sich gleichermaßen in allen fachlichen Vergleichsdimensionen und bilden die zentralen Unterscheidungsmerkmale zu den anderen Modi. Die in den Kompositionsprozessen neu emergierende Konjunktivität aller Akteur:innen im Hinblick auf eine situativ emergierende musikbezogenen Praxis ermöglicht ihnen, musikbezogenes explizites wie implizites Wissen und routinierte Handlungspraxen aus unterschiedlichen individuellen konjunktiven Erfahrungsräumen zu aktualisieren und in den Prozess zu integrieren, woraus dann etwas Neues entsteht. So werden unterschiedliche kompositorische Vorgehensweisen produktiv miteinander verhandelt, welche dichte, thematisch komplexe, dynamisch verlaufende und interaktional vielschichtige kompositorische Entscheidungen hervorbringen. Musikalische Versatzstücke lösen sich in den Aushandlungen von dem konjunktiven Erfahrungsraum, aus dem sie hervorgehen, so dass sie als Wissens- und Materialpool fungieren, aus dem vielfältige Gestaltungsideen spielpraktisch oder konzipierend abgeleitet werden.

Die Interaktionen weisen dabei nicht nur besonders hohe Dichten auf, sie zeichnen sich entweder durch die besondere Fluidität und Dynamik zwischen der korporierten,

musikalischen und verbalen Interaktionsebene aus oder dadurch, dass sie vornehmlich auf der musikalischen und korporierten Ebene die Aushandlungen bestimmen. Für die Ausbildung eines geteilten **Modus des kollaborativen Komponierens** sind die fachlichen Vergleichsdimensionen der Merkmale des gemeinsamen musikalischen Spiels sowie des Umgangs mit dem Artefakt von besonderer Wichtigkeit. Wie auch im behauptenden Modus bilden hier aktionistische Praxen Initialmomente zur Ausbildung von Konjunktivität. Sie führen jedoch nicht zu Distanzierung, sondern zu übergreifender Konjunktivität und münden in gemeinsame Spielprozesse, die sich weniger durch Expressivität und eine überbordende Dynamik auszeichnen als durch eine im spontanen, explorativen Spiel entstehende Fokussiertheit und Konzentration. Mime-tische, aber vor allem auditive Bezugnahmen ermöglichen die kollektive Koordination der Akteur:innen, die in ein Erleben musikalisch-körperlichen Einklangs mündet. Als verbindendes Element erweist sich die emergente Musik, welche die sich situativ ausbildende Konjunktivität leitet. Ebenfalls bedeutsam ist, dass diese Verbindung maßgeblich durch die Bezugnahmen des Artefakts geprägt sind. Erst durch die Enaktierung der Materialität des Artefakts und der Assoziierung der Akteur:innen mit ihm kann es zu jenen ‚zirkulierenden Bezugnahmen‘ kommen, in der ein ästhetischer

**Zugehörige
Interaktionsbeschreibungen
für den**

**Modus des kollaborativen
Komponierens**

- > Kap. 7.2.3, S. 160
- > Kap. 7.3.3., S. 178
- > Kap. 7.4.2, Beispiel 2, S. 194
- > Kap. 7.4.3, S. 198
- > Kap. 7.5.3, S. 210
- > Kap. 7.6.3, S. 226
- > Kap. 7.6.4, S. 233

Suchprozess eingeleitet wird, der zwischen Vorwissen und Dingmaterialität oszilliert. Zugrunde liegt dem gemeinsamen **Modus des kollaborativen Komponierens** die geteilte Verantwortung und geteilte Urheberschaft aller Akteur:innen, die sich in der symmetrischen Positionierung der Gruppenmitglieder abbilden. Die Ausgangslagen der Gruppen sowie die Verläufe hin zu diesem gemeinsamen Modus indes sind unterschiedlich und vielfältig. Dabei sind an Behauptung oder Kollaboration orientierte Interaktionen aufgrund übereinander lagernder Erfahrungsräume mitunter eng miteinander verwoben. Aus diesem Grund treten sie vor allem während der ersten beiden Arbeitssitzungen als gegenüberliegende Pole in Erscheinung, zwischen denen die Akteur:innen dynamisch wechseln.



So dokumentieren sich bei den Mädchen des Falles *Becher* zu Beginn des Kompositionsprozesses durchaus kollaborativ orientierte Interaktionen, wenn als gemeinsamen Idee entwickelt wird, das musikalische Versatzstück ‚Cupsong‘ zu verwenden. Die in diesem Zusammenhang stattfindenden Arbeitsphasen sind allerdings vornehmlich von Aushandlungen auf kommunikativer Ebene geprägt und reproduzierend ausgerichtet, was sich – trotz visueller Abstimmungen – bspw. in der fehlenden Dichte und Koordination der gemeinsamen Musizierprozesse manifestiert. Wenngleich noch keine gegenstandsbezogene Konjunktivität besteht, lässt sich in den Interaktionen der Mädchen wohl eine grundsätzlich offene, entwickelnde Haltung rekonstruieren. Dass diese Haltung instabil ist und die Aufgabenbewältigung für die Schüler:innen eine äußerst vage und unsichere Situation darstellt, offenbart sich dann, wenn im Umgang mit dem zentral gesetzten Versatzstück ‚Cupsong‘ gleich drei divergierende Handlungsorientierungen aufeinandertreffen (vgl. Kap. 7.6.4, S. 233). In Bearbeitung des Problems, sich u. U. von dem Versatzstück lösen zu müssen, agieren Anna und Eva im **Modus des Pragmatismus**, also in großer Nähe zum ‚Schülerjob‘ und zur schulischen Logik. Diana agiert hingegen im **Modus der Behauptung**

hinsichtlich ihrer musikalischen Expertise und Carla im **Modus des kollaborativen Komponierens**. Im Prozessverlauf entwickelt sich dann aber ein geteilter **Modus des kollaborativen Komponierens**, der auch hier durch eine aktionistische Praxis initiiert wird: Bea musiziert spontan ein Motiv, das sukzessive von den anderen Mädchen enacted wird und im Anschluss in eine gemeinsame, dichte Entscheidungsphase führt. Dieser so angestoßene Habitualisierungsprozess mündet in eine gemeinsame musizierpraktische Erprobung, die als Etablierung einer neuen musikbezogenen auf Dauer gestellten Praxis verstanden werden kann. Bis zum Ende der Unterrichtseinheit entwickeln die Mädchen in Konjunktion, bezogen auf diese neue musikbezogene Praxis vielfältige Spiel- und Gestaltungsideen und schließen den Kompositionsprozess in geteilter Urheberschaft, Verantwortung und Identifikation mit der neu entstandenen Komposition ab.



Die Ausgangssituation des Falles *Waschmaschine* lässt sich zu der des Falles *Becher* als konträr bezeichnen. So zeigen sich nicht nur bezüglich der gemischtgeschlechtlichen Zusammensetzung vielfach Interaktionen, welche genderbezogene Segregationen aufweisen, zwischen Achim und Bert sind darüber hinaus vielfache, heftige Spannungen auf der Peerebene auszumachen. Letztere führen mitunter zu Kommunikationsabbrüchen, bei denen jeweils einer der Jungen den Raum verlässt. In den Rekonstruktionen wird ersichtlich, dass zu Beginn der Arbeitsphase alle vier an der Herstellung einer für sie überzeugenden Komposition orientiert sind, was sich mitunter darin zeigt, dass sie sich, wenn auch mühsam, auf eine gemeinsame Idee – Wasser als außermusikalisches Thema – einigen können. In der Entwicklung der musikalischen Ideen interagieren sie zunächst alle im **Modus der Behauptung** und aktualisieren implizites Wissen und Handlungspraxen ihrer individuellen etablierten musikbezogenen Erfahrungsräume. Dies manifestiert sich u. a. in den inkongruenten kompositorischen Vorgehensweisen (vgl. Kap. 7.2.2, S. 151). Vor dem Hintergrund der großen Spannungen und fehlenden geteilten konjunktiven Erfahrungsräume erscheint es umso bemerkenswerter, dass und wie die Gruppe einen geteilten **Modus des kollaborativen Komponierens** entwickelt und eine neue musikbezogene kollektive Praxis emergiert.

Noch deutlicher als im Fall *Becher* erweisen sich hierfür neben der aktionistischen Praxis, welche als Initialmoment den neuen Erfahrungsraum eröffnet, die Aspekte der Haltungen der Akteur:innen und die emergente Musik als entscheidende Komponenten. So kommt Deborah, die mit ihrer offenen Haltung während des Kompositionsprozesses immer wieder musikalische Ideen jeweils anderer Gruppenmitglieder spontan aufgenommen, musizierpraktisch verändert oder gemeinsame Spielphasen initiiert hat, eine zentrale Rolle in der Entwicklung des prozesswendenden musikalischen Motivs zu: Sie adaptiert Achims musikalische Idee, bringt es in Passung mit der Materialität des Artefakts, fordert Stille ein und inszeniert es so, dass die anderen eine klangliche Assoziation entwickeln können, wodurch es der Gruppe ermöglicht wird, Bezug zum geteilten konjunktiven Erfahrungsraum des familiären Alltags herzustellen. Die sich anschließende aktionistische Praxis der Gruppe schafft übergreifende Konjunktion und etabliert durch die emergente Musik die neue musikbezogene kollektive Praxis, an der alle im Modus des kollaborativen Komponierens teilhaben (vgl. Kap. 7.4.2, S. 190). Dieser ermöglicht es der Gruppe, den Arbeitsprozess im Folgenden mit einem für alle bedeutsamen Arbeitsprodukt zu beschließen, was sich u. a. im be-

sonders intensiven, fokussierten und koordinierten Spiel während der Aufnahmen der Komposition zeigt.

Besonders aufschlussreich erweisen sich die rekonstruktiven Ergebnisse vor allem dieses Falles im Hinblick auf zwei Erkenntnisse. Erstens gründet die Entwicklung eines geteilten Modus bzw. die Emergenz einer neuen gemeinsamen musikbezogenen Praxis nicht auf einer Konjunktion auf Peerebene, sondern auf einer situativ entstehenden aktionistischen Praxis. So weisen Achim und Bert in den peerbezogenen Interaktionen trotz ihrer Konjunktion auf Ebene der Bearbeitung der Aufgabe bis zum Ende der Arbeitsphase nicht minder große Divergenzen auf. Zweitens formt sich in der offenen Haltung der Akteur:innen ein Aspekt weiter aus, der für die Ausbildung eines geteilten **Modus des kollaborativen Komponierens** konstitutiv erscheint. In Deborahs Interaktionen zeichnet sich diese Haltung aber nicht nur durch ein flexibles und integrierendes Handeln aus, sondern insbesondere auch durch die Fokussierung emergenter Musik.



Der Fall *Telefon* bestätigt die aus den Rekonstruktionen abgeleitete Annahme, dass sich die Prozessmerkmale aktionistische Praxis, Haltung der Akteur:innen und emergente Musik für die Ausbildung übergreifender musikbezogener Konjunktivität als konstitutiv erweisen. Dabei eröffnet sich ein wieder völlig anderes Anfangsszenario und Verlaufsmuster bei Betrachtung dieses Kompositionsprozesses. Die fünf Akteur:innen Oskar, Paul, Robert, Stella und Tilli beginnen mit Betreten des Gruppenarbeitsraumes alle unverzüglich mit einer Klangexploration, bei der sie unterschiedliche Schlegel und Stühle bzw. Stuhlteile bespielen. Dabei gehen sie zunächst jede/r für sich vor, nehmen aber immer wieder Kontakt zueinander auf, spielen sich musikalische Elemente vor und fragen andere nach dem gelungeneren Klang, äußern Assoziationen zu Klängen, erproben dann wieder für sich Schlagmuster und unterschiedliche Klangerzeugungen. Im Laufe der Zeit entwickelt sich organisch ein gemeinsames Spiel, dabei formiert sich beiläufig aus dem ungeordneten Arrangement aus Stühlen und Personen eine kreisförmige Spielformation. Diese Eingangsphase offenbart eindrücklich, dass alle Akteur:innen mit einer offenen Haltung in den Kompositionsprozess starten, die sich in den vielfältigen Kontaktaufnahmen, integrierenden Momenten, explorativen Klangerkundungen, wertschätzenden Kommentaren und v. a. auch in der Fokussierung der emergenten Musik manifestiert. In der intuitiv entstehenden Musizierpraxis findet sich die Gruppe fast umgehend im gemeinsamen **Modus des kollaborativen Komponierens**: Es werden Handlungspraxen und Wissensbestände aus unterschiedlichen Erfahrungsräumen wie des Instrumentalspiels, des familiären Alltags und des peerkulturellen Nahraums produktiv miteinander verhandelt, wobei unterschiedliche kompositorische Vorgehensweisen miteinander verschränkt werden. Besonders eindrücklich sind die ‚zirkulierenden Bezugnahmen‘ des Artefakts sowie die fokussierten Musizierphasen. Während die Emergenz der neuen gemeinsamen musikbezogenen Praxis in den anderen Fällen als markanter Wendepunkt der Prozesse analysiert werden konnte, zeigt er sich hier als immer deutlicher werdende Konjunktion in gemeinsamen musikalischen Spiel- und dichten Aushandlungsphasen.

Was v. a. im Kontrast zum Fall *Mütze* aus dem gleichen Zyklus III hervorzuheben ist, ist, dass sich die Akteur:innen – genau wie im Fall *Mütze* – zwar stark in ihrer instrumentalen Expertise unterscheiden. Dies wird im Kompositionsprozess zwar deutlich,

behindert aber aufgrund des gemeinsamen **Modus des kollaborativen Komponierens** nicht die Entwicklung eines für alle bedeutsamen Produktes, sondern bereichert den Prozess.



Der Fall *Bett* kann sicherlich als besonderer Fall in vielerlei Hinsicht betrachtet werden. Er unterscheidet sich nicht nur im eigensinnigen, handlungspraktisch hervorgebrachten Verständnis der zu bearbeitenden Aufgabe von allen anderen Fällen, in ihm zeigen sich behauptende und kollaborative Modi derart verwoben, dass eine eindeutige Zuordnung schwierig erscheint. Es kann vermutet werden, dass dies auch der besonderen Situation des Laborsettings des I. Zyklus geschuldet ist, durch das in dieser Gruppe fünf Jungen aus zwei unterschiedlichen Klassen zum ersten Mal miteinander arbeiteten und damit typische Gruppenprozesse unter den Peers die fachbezogene Auseinandersetzung stärker überlagerten, als es bei einer Gruppe aus einem gemeinsamen Klassenverband zu erwarten wäre.

Die Interaktionen weisen eine besonders starke Überlappung von peerkulturellen und musikbezogenen Wissensbeständen und Handlungspraxen auf, was sich vor allem im handlungspraktisch hervorgebrachten Verständnis der zu entwickelnden Komposition als Gestaltung eines musikalischen Spiels niederschlägt. Besonders ausgeprägt sind die zahlreichen aktionistischen Praxen, durch die in körperorientierten, spaßvollen und überbordenden Spielmomenten Konjunktivität emergiert. Konjunktivität dokumentiert sich auch in den hoch indexikalen Einlassungen, vielfachen mimetischen Angleichungen – vor allem über das Artefakt – sowie den spontanen Musiziermomenten vielzähliger musikalischer Versatzstücke des peerkulturellen Nahraums. In Orientierung an Hervorbringung eines musikalischen Spiels gestalten die Jungen kollektiv in Erzeugung und Aufrechterhaltung von Spielfluss, wobei sich das – sogar verbalisierte – Prinzip ‚Random‘ (vgl. Kap. 7.6.3, S. 226) als Kompositionsprinzip auf Ebene der Handlungspraxis rekonstruieren lassen konnte. In all diesen Aspekten findet sich der gemeinsame **Modus des kollaborativen Komponierens** ebenso wieder, wie der **Modus der Behauptung**, und zwar insofern, dass die Überschneidungen der peerkulturellen Handlungspraxen mit denen in Bearbeitung der Aufgabe derart groß sind, dass die Grenzen des peerorientierten Erfahrungsraums kaum in Form gestaltender musikalischer Modifikationen überschritten werden. Die Jungen bringen ihre peerkulturellen musikbezogenen Wissensbestände und Handlungspraxen demnach in besonders hohe Passung mit der von ihnen geforderten Aufgabe – kollaborativ und in Bewahrung des etablierten peerkulturellen musikbezogenen Erfahrungsraumes. Besonders deutlich werden die behauptenden Interaktionsmerkmale im Kontrast zu den anderen an Kollaboration orientierten Fällen: Die Jungen gehen kompositorisch nahezu ausschließlich in Gestaltung von Spielfluss vor. Veränderungen des musikalischen Materials erfolgen marginal und nur aus der Spielpraxis heraus, verbale musikbezogene Aushandlungen finden nicht statt, Entscheidungen werden erspielt und nicht expliziert, andere Sichtweisen werden verbal nicht verhandelt, sondern münden in Themenverschiebungen.

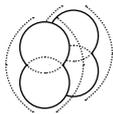
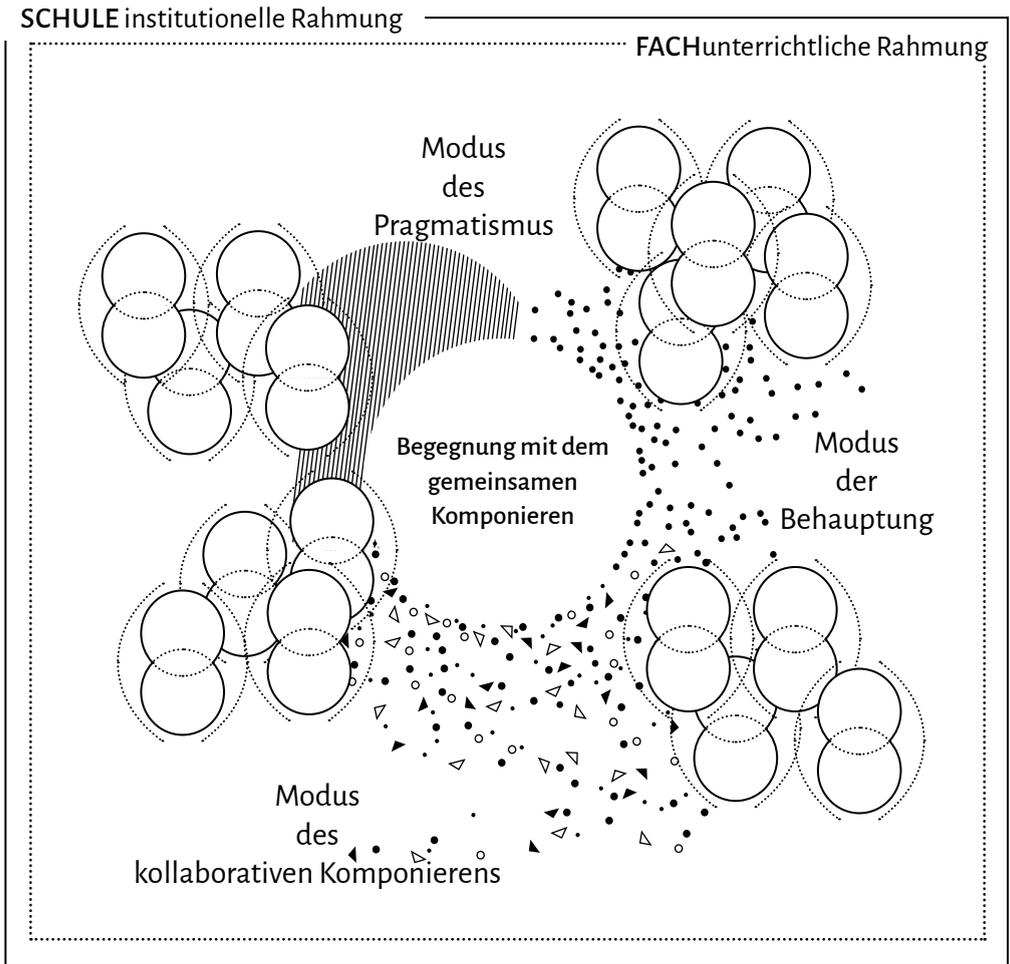
Aber gerade weil die Jungen das musikalische Spiel ins Zentrum ihrer Bearbeitung setzen, agieren sie im **Modus des kollaborativen Komponierens**: Allen Akteuren kommt die gleiche Urheberschaft und Verantwortung für das Gelingen des musikalischen Spiels zu. Dieses ist zugleich Ausdruck von Gemeinschaft bzw. habitueller Übereinstimmung, welche durch die vielzähligen aktionistischen, musikbezogenen Praxen ersucht und auch hergestellt wird. Und schließlich lässt sich für diese Gruppe ebenfalls die auf

Dauer gestellte musikalische konjunktive Praxis rekonstruieren, die sich in Bearbeitung der Aufgabenstellung in der kollaborativen Zusammenarbeit in Anknüpfung an konjunktive musikbezogene Wissensbestände und Handlungspraxen ausbildet. Im Unterschied zu den anderen Fällen, für die sich ein geteilter **Modus des kollaborativen Komponierens** rekonstruieren ließ, werden Veränderungen und kompositorische Entscheidungen hier allerdings nicht verbalisiert, das neu entstandene Wissen nicht zur Explikation gebracht und die musikbezogene Handlungspraxis nicht reflektiert.

Das nebenstehende Schaubild (Abb. 19, S. 255) zeigt zusammenfassend, wie sich die Bearbeitungsmuster bzw. Modi des gemeinsamen Komponierens im polykontextuellen Geschehen in Begegnung mit dem Fachgegenstand ausbilden. Dabei wird als grundsätzliche Differenz der beiden modi operandi die Aktualisierung vornehmlich schulischer Logiken im Gegensatz zu denen musikbezogener konjunktiver Wissensbestände deutlich. Zugrunde liegen allen Prozessen die milieuspezifischen, gruppenspezifischen und gegenstandsbezogenen Erfahrungsräume der Akteur:innen, die gleichzeitig und abwechselnd wirksam sind.

8.2 Systematische Gegenüberstellung der Modi des gemeinsamen Komponierens

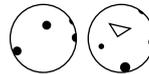
Die Übersicht auf den nächsten beiden Seiten ermöglicht, die drei rekonstruierten Modi entlang der in den fachlichen Vergleichsdimensionen sichtbar werdenden Handlungspraxis gegenüberzustellen. Neben den Vergleichsdimensionen wurde ebenfalls der zugehörige *modus operandi* mit aufgeführt, sowie die Fälle im Hinblick auf den prozessleitenden Modus zugeordnet, wodurch der Überblick über die unterschiedlichen Typen resp. Modi des gemeinsamen Komponierens komplettiert werden soll.



Überlagerung von Wissensbeständen aus milieuspezifischen, gruppenspezifischen und gegenstandsbezogenen konjunktiven Erfahrungsräumen einer/s Schüler:in



Aktualisierung routinierter Teilnahmepaxen: Erledigende Haltung der Akteur:innen



Emergenz musikbezogener Handlungspraxen: Generierende Haltung der Akteur:innen

Abb. 19: Emergenz der drei Modi gemeinsamen Komponierens (Eigene Darstellung)

Singgenetische Typenbildung: Handlungsorientierungen

Modus des gemeinsamen Komponierens	Fachliche Vergleichsdimensionen	Umgang mit kompositorischen Vorgehensweisen	Umgang mit musikalischen Referenzen
<p>Modus des Pragmatismus Marginale Aktualisierung etablierter, fehlende Emergenz neuer kollektiver musikbezogener Praxen</p> 	<p>Keiner oder nur marginale Identifikationen oder Distanzierungen in Zusammenhang mit gegenstandsbezogenen Erfahrungsräumen, stattdessen Aktualisierung der Wissensbestände des organisationalen Erfahrungsraums Schule. Erledigung der Aufgabe erfolgt gemäß des ‚Schülerjobs‘ durch etablierte Praxen und Routinen in Orientierung an die schulische Ordnung.</p>	<p>Primat der Gestaltung von Struktur und Form In Passung zur schulischen Aufgabenlogik gestalten die Akteur:innen fast ausschließlich im Hinblick auf Struktur und Form, was mit konzeptionellem und logischem Planen einhergeht.</p>	<p>Versatzstücke als Vorlage Versatzstücke des peerkulturellen Nahraums werden als zur Verfügung stehendes Repertoire diskutiert und in die konzipierte Form eingepasst. Es besteht keine übergeordnete Konjunktivität im gemeinsamen Spiel des Versatzstückes.</p>

<p>Modus der Behauptung Tentative Emergenz neuer kollektiver musikbezogener Praxen</p>  	<p>Die Bewahrung von Orientierungsmustern aus etablierten musikbezogenen Erfahrungsräumen führt zu Segregation und Separation. Aufkommende gegenstandsbezogene Identifikationen und Distanzierungen bleiben an die etablierten Erfahrungsräume gekoppelt, die dadurch entstehenden Rahmeninkongruenzen bleiben aufrechterhalten. Die Orientierung an Behauptung verhindert eine übergreifende Konjunktion.</p>	<p>Konkurrierende Vorgehensweisen In inkongruenten musikbezogenen Erfahrungsräumen verankerte Vorgehensweisen orientiert an Klang, Spielweise, Struktur/Form, Wirkung, außermusikalischen Themen und Spielfluss treten konkurrierend in Erscheinung und lassen sich nicht produktiv miteinander verbinden.</p>	<p>Versatzstücke als Spielimpulse Versatzstücke des peerkulturellen Nahraums sowie des außerschulischen Musiklernens evozieren tentative Konjunktivität und ermöglichen die spontane Integration musikalischer Praxen. Sie tragen zur Entstehung kurzzeitiger Kollektivität bei und markieren dabei Grenzen konjunktiver Erfahrungsräume. Sie erweisen sich als Anker etablierter Erfahrungsräume und sind u. a. auch Ausdruck von Distanzierungspraktiken.</p>
--	--	--	---

<p>Modus des kollaborativen Komponierens Emergenz und Etablierung neuer kollektiver musikbezogener Praxen</p>    	<p>Aufkommende individuelle und teilkollektive gegenstandsbezogene Identifikationen und Distanzierungen führen zu Rahmeninkongruenzen, die in interaktionaler Aushandlung in eine neue, geteilte Handlungsorientierung überführt werden. Inkongruenzen werden in die neue kollektive musikbezogene Praxis integriert.</p>	<p>Integration unterschiedlicher kompositorischer Vorgehensweisen Innerhalb einer neuen kollektiven auf Dauer gestellten musikbezogenen Praxis werden die Vorgehensweisen produktiv miteinander verhandelt und gestaltet. Die Akteur:innen wechseln dabei in der Hervorbringung der kompositorischen Vorgehensweisen.</p>	<p>Versatzstücke als Materialpool Versatzstücke aus unterschiedlichen Erfahrungsräumen werden als implizites musikalisches Wissen in die Interaktion eingebracht, dabei werden sie miteinander auf allen Interaktionsebenen verhandelt, modifiziert und integriert. Sie bilden Ausgangspunkte für interaktionale Aushandlungen und können in der neu emergierenden kollektiven musikbezogenen Praxis als Materialpool dienen.</p>
--	---	---	---

Tabelle 8: Systematische Gegenüberstellung der Modi des gemeinsamen Komponierens entlang der fünf fachlichen Vergleichsdimensionen (Eigene Darstellung)

im Hinblick auf die Aufgabe einer gemeinsam zu entwickelnden Komposition

Umgang mit dem Artefakt Stuhl	Merkmale des gemeinsamen musikalischen Spiels	Umgang mit kompositorischen Entscheidungen	Modus operandi der Handlungspraxis
<p>Artefakt als Teil der Aufgabenstellung</p> <p>Der Umgang mit dem Artefakt wird fast ausschließlich kommunikativ verhandelt, seine Materialität wird nicht enacted, mimetische Abstimmungen und klangliche Angleichungen in Bezugnahme des Artefakts sind nicht zu beobachten.</p>	<p>Kommunikativ gesteuertes musikalisches Spiel</p> <p>Das musikalische Spiel wird verbal geplant und direktiv angeleitet, die Akteur:innen musizieren ohne Intensität, Koordination und Ausdruck.</p>	<p>Ritualisierte Entscheidung in Pragmatismus</p> <p>Kompositorische Entscheidungen als Beschlüsse auf kommunikativer Ebene ohne gegenstandsbezogene Aushandlungen oder übergreifende Konjunktivität, dabei u. U. Aufgreifen von ritualisierten Abstimmungspraxen des schulischen Alltags.</p>	<p>Erlidigende Haltung</p> <p>Strukturiertes Abarbeiten von aufeinanderfolgenden Arbeitsschritten</p>
<p>Suche nach habitueller Übereinstimmung über das Artefakt</p> <p>Fehlende habituelle Übereinstimmungen werden auch außerhalb von Musizierphasen über mimetische Angleichungen der Körper- und Artefakthaltungen hergestellt, die kurzzeitig zu habituellen Übereinstimmungen führen können.</p> <p>Vielgestaltige Umdeutungen in aktionistischer Praxis</p> <p>Im spontanen, explorativen, spielerischen und musikalischen Umgang mit dem Artefakt werden vielfältige Möglichkeiten des Gebrauchs erprobt. Sie führen zu vorübergehenden habituellen Übereinstimmungen.</p>	<p>Aktionistische Praxis führt zu Distanzierung</p> <p>Das spontane, körperbetonte, expressive Spiel in dichter Interaktion verbindet geteilte konjunktive musikbezogene Wissensbestände mit der Aufgabenstellung, wodurch bestehende Kollektivität aktualisiert wird und der etablierte Erfahrungsraum bewahrt bleibt.</p>	<p>Verhinderte Entscheidung in Divergenz</p> <p>Intensive kontroverse Entscheidungsprozesse münden in einem Minimalkonsens bzw. Kompromiss oder werden verschoben. Divergierende Orientierungen der Akteur:innen verhindern eine geteilte kompositorische Entscheidung auf kommunikativer wie konjunktiver Ebene.</p>	<p>Generierende Haltung</p> <p>Dynamisches Wechseln zwischen konzeptuellem, musikalisch interaktionalem, spontan entwickelndem Vorgehen</p>
<p>„Zirkulierende Bezugnahme“ des Artefakts als ästhetische Erkenntnis</p> <p>Im spontanen, explorativen, spielerischen und musikbezogenen Umgang mit dem Artefakt werden vielfältige Möglichkeiten des Gebrauchs des Artefakts erprobt. Das Artefakt erweitert durch seine Materialität die musikalische Praxis der Akteur:innen und eröffnet Anknüpfungspunkte an vorhandenes konjunktives Wissen; ein ästhetisch orientierter Suchprozess zirkuliert zwischen Vorwissen und Dingmaterialität.</p>	<p>Aktionistische Praxis führt zu übergreifender Kollektivität</p> <p>Das spontane Spiel in dichter Interaktion eröffnet eine übergreifende musikbezogene Praxis. Über mimetische und auditive Angleichungen kommen die Akteur:innen in ein koordiniertes, fokussiertes Musizieren.</p> <p>Selbstläufiges koordiniertes musikalisches Spiel</p> <p>Die Akteur:innen musizieren über lange Zeit konzentriert, koordiniert und in Orientierung an geteilter Verantwortung und Urheberschaft.</p>	<p>Erspielte Entscheidung</p> <p>Entscheidungen werden auf die musik-korpor. Ebene verlagert, sie erfolgen in der Interaktion des musikalischen Spiels ohne verbale Bekräftigung und u. a. mit „Random“ als Kompositionsprinzip.</p> <p>Kollaborativ getroffene Entscheidung</p> <p>Dichte, intensive und thematisch komplexe Entscheidungsphasen, in denen Optionen auf allen Interaktionsebenen miteinander verhandelt werden und zu einem kollektiven Ergebnis führen. Diesen Entscheidungen geht meist eine gemeinsame Erprobung voraus.</p>	

8.3 Diskussion der rekonstruktiven Ergebnisse

Der Kontingenz und Polykontextualität unterrichtlicher Praxis ist es geschuldet, dass die zuvor dargelegten Modi wechsel- und prozesshaft in Erscheinung treten. In Bearbeitung der ambigen Aufgabenstellung bilden sich in der Interaktion situativ Praxen aus, die trotz – oder gerade wegen – ihrer Instabilität belastbare Hinweise darauf geben, wie sich in gemeinsamen Kompositionsprozessen musikbezogenes kreatives Handeln und fachliche Lernprozesse ereignen können. Des Weiteren können die beobachteten Prozesse Aufschluss darüber geben, wie die unterschiedlichen Kontexte im kooperativen Lernsetting ineinandergreifen.

Der generierende Handlungsmodus vor dem Hintergrund musikbezogenen kreativen Handelns

Ein zentrales Interesse dieser Arbeit ist es, Erscheinen und Ausprägung musikbezogenen kreativen Handelns in kompositorischen Gruppenprozessen zu rekonstruieren. Mit dem *modus operandi* der generierenden Haltung und der wissenssoziologischen Kategorie der aktionistischen Praxis konnten zwei Prozessmerkmale herausgearbeitet werden, die in Zusammenhang mit den Konzepten kreativen musikbezogenen Handelns als solches interpretiert werden können.

Eine erste grundsätzliche Betrachtung der Modi des gemeinsamen Komponierens offenbart diesbezüglich, dass im **Modus des Pragmatismus**, der mit dem *modus operandi der erledigenden Haltung* einhergeht, überwiegend Rückgriffe auf etablierte nicht musikbezogene Handlungspraxen erfolgen. Die überwiegend kommunikativ verlaufenden musikbezogenen Aushandlungen bringen darüber hinaus keine neuen musikbezogenen Praxen und Wissensbestände hervor. Es lassen sich demnach weder musikbezogene noch kreative musikbezogene Handlungspraxen rekonstruieren.

Die Handlungspraxen im *modus operandi der generierenden Haltung* hingegen eröffnen wichtige Erkenntnisse hinsichtlich musikbezogenen kreativen Handelns. Zentrales, konstitutives Element der Kompositionsprozesse in generierender Haltung sind die aktionistischen Praxen. Sie lassen sich zunächst *per se* deshalb als Prozesse generativen Handelns verstehen, weil sie sich als offene, zweckfreie und ungerichtete Suchprozesse gerade dadurch auszeichnen, dass sie nicht auf routinierte, etablierte Handlungspraxen zurückgreifen, sondern in Suche nach habitueller Übereinstimmung neue Handlungspraxen spontan hervorbringen. Die Rekonstruktion der musikbezogenen aktionistischen Praxen ergab allerdings, dass die Schüler:innen hier nicht im „Voraussetzungslosen“ (Bohnsack 2004, S. 84) agieren, sondern auf unterschiedlichste routinierte und inkorporierte Handlungsabläufe und Wissensbestände verschiedener musikbezogener Erfahrungsräume anschließen (vgl. Theisohn und Treß 2022; Treß 2020, 2022). In der innovativen und originellen, probenhaften Begegnung mit den Anforderungen der Aufgabenstellung werden diese dann erweitert und modifiziert, somit wird Neues kreiert. Darüber hinaus eröffnet die vorliegende Untersuchung eine weitere wichtige Erkenntnis bezüglich der musikspezifischen Ausprägung aktionistischer Praxen. Neben den rhythmisch geprägten, körperlichen, expressiven und visuell koordinierten aktionistischen Praxen konnten auch aktionistische Praxen rekonstruiert werden, die klanglich ausgerichtet, fokussiert, introvertiert und auditiv koordiniert in Erscheinung traten. Sie geben wichtige Hinweise hinsichtlich der Spezifität

musikbezogener Interaktion, die u. a. aufgrund ihrer klanglichen Dimension andere Handlungspraxen eröffnet als verbale und korporierte Interaktionen.

Aktionistische Praxen können schließlich nicht nur deshalb als konstitutiv für musikbezogene generative Handlungsprozesse verstanden werden, weil sie *sui generis* innovatives Handeln hervorbringen, sondern weil sie zudem in eine neue gemeinsame auf Dauer gestellte Praxis führen können. Im Rahmen dieser Praxis ist es den Akteur:innen im geteilten **Modus des kollaborativen Komponierens** möglich, implizite wie explizite musikbezogene Wissensbestände sowie routinierte Handlungspraxen zu integrieren, vielfältig zu kombinieren und damit neue Handlungspraxen hervorzubringen.

Aktionistische Praxen treten je nach Typus unterschiedlich in Erscheinung. So wurden in Kompositionsprozessen, die überwiegend vom behauptenden Modus geleitet waren, generatives Handeln in aktionistischen Praxen sichtbar, das in habituelle Übereinstimmung führte und im Rahmen gemeinsamer Aufgabenbearbeitung in einem tentativen Stadium verharrte und abbrach. Die aktionistischen Praxen im **Modus des kollaborativen Komponierens** mündeten hingegen in eine übergreifende Konjunktion, die sich in der Emergenz und Etablierung einer neuen musikbezogenen gemeinsamen Praxis niederschlug. Während sich das kreative Handeln der Akteur:innen dann hier auf allen Ebenen musikbezogenen Handelns unbegrenzt entfaltete, dominierten im **Modus der Behauptung** die Routinen der etablierten musikbezogenen Erfahrungsräume. Das generative Handeln blieb begrenzt, die Suchprozesse brachen dort ab, wo die Grenzen der etablierten Erfahrungsräume verliefen.

Generatives musikbezogenes Handeln zeigt sich demnach im Rahmen der Studie einerseits in aktionistischen musikbezogenen Praxen und andererseits im geteilten **Modus des kollaborativen Komponierens** innerhalb einer neuen musikbezogenen gemeinsamen Praxis – die über aktionistische Praxen initiiert wird. Es tritt hier als ein gemeinschaftliches, innovatives musikbezogenes Handeln zutage, das Praxen aus unterschiedlichen Erfahrungsräumen in einen neuen musikbezogenen Erfahrungszusammenhang zu überführen vermag. Dabei beruhen die musikbezogenen generativen Interaktionen auf gegenstandsbezogenen, gruppenspezifischen sowie milieuspezifischen Erfahrungsräumen und schließen somit persönliche, soziale und kulturelle Faktoren mit ein. Folglich kann das rekonstruierte generative musikbezogene Handeln als kreatives Handeln u. a. im Sinne Burnards (2012) verstanden werden, was an anderer Stelle ausführlich diskutiert wird (vgl. Kap 10.1.1).

Generatives musikbezogenes Handeln
geht aus aktionistischer Praxis hervor und ist darüber hinaus zentrales Merkmal des **Modus des kollaborativen Komponierens**

Fachliche Lernprozesse in kompositorischen Gruppenprozessen

Der fachdidaktische Kontext der Studie führt bei Betrachtung der empirischen Ergebnisse zu der Frage nach den Lernprozessen, die sich im musikbezogenen kreativen Handeln ereignen können. Grundlage der angestrebten, wissenssoziologisch ausgerichteten Rekonstruktion von Lernen bildet die Auffassung, „Lernen als eine Veränderung des konjunktiven Wissens, die sich prozesshaft in sozialer Interaktion und in der Auseinandersetzung mit den Dingen (und den Lerngegenständen) ereignet“ (Asbrand und Martens 2020a, S. 115) zu verstehen (vgl. Kap. 5.2.1). Dass und wie diese Prozesse im Unterricht performativ sicht- und rekonstruierbar werden, geht aus den vorangegangenen Rekonstruktionen hervor.

Da sich im *modus operandi* der erledigenden Haltung keine Anschlüsse an musikbezogenes konjunktives Wissen zeigten, konnten hier auch keine musikbezogenen Lernprozesse rekonstruiert werden.

Für Prozesse in generierender Haltung ließen sich hingegen vielfältige, durch aktionistische Praxen evozierte Veränderungen des konjunktiven Wissens rekonstruieren, da musikbezogene konjunktive Wissensbestände in Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand spontane Verbindungen auf der Ebene der Handlungspraxis eingingen und sich dabei veränderten. Die im Rahmen der Aufgabenstellung proponierte musikimmanente aktionistische Praxis, die Stühle verfremdend als Instrument kreativ zu nutzen, um ein Musikstück zu generieren, erfuhr in den aktionistischen Praxen der Schüler:innen eine handlungspraktische Umsetzung. Die aktionistischen Praxen waren somit fachlich gerahmt und ermöglichten es den Schüler:innen, ihre jugendspezifischen musikbezogenen Erfahrungen an das fachliche schulische Lernen anzuschließen.

Hierbei gilt es aber zu differenzieren, und zwar zwischen der Initiierung von Lernprozessen, die durch die aktionistische Praxis erfolgt, und dem tatsächlichen Stattfinden von Lernprozessen, wie es sich erst in der Emergenz und Etablierung einer neuen auf Dauer gestellten musikbezogenen gemeinsamen Praxis ereignet. Zwischen dem behauptenden Modus und dem des kollaborativen Musikerfindens verläuft in Betrachtung der Prozesse eine Unterscheidungslinie, die bestimmt, ob Lernprozesse resp. neue musikbezogene gemeinsame Praxen nur eröffnet werden oder ob die Akteur:innen diese Praxen auch handelnd etablieren (vgl. Asbrand und Nohl 2013, S. 164). Dies konnte nur für die Fälle *Becher*, *Waschmaschine*, *Telefon* und *Bett* rekonstruiert werden. Da aktionistische Praxen dabei neue Erfahrungsräume initiieren, erweisen sie sich als konstitutiv für kompositorische Lernprozesse. Dies schließt an die von Nohl empirisch ausgewiesene Neufassung des Bildungsbegriffs an, „dass die Genese spontaner Bildungsprozesse in der Handlungspraxis selbst (und dort auch vielfach eingebunden in elementare kollektive Prozesse) zu suchen ist und nicht erst in der (individuellen) Reflexion auf eine Handlungspraxis“ (Nohl nach Bohnsack 2012, S. 139). Nichtsdestotrotz kann neben dem unmittelbaren Erleben auch das begriffliche Erfassen in der rekonstruktiven Bestimmung der kompositorischen Lernprozesse berücksichtigt werden. Diese sind für den Vollzug der Lernprozesse zwar nicht konstitutiv, die Kompositionsprozesse zeichnen sich aber u. a. auch dadurch aus, ob nicht nur „das existentielle Berührtsein durch einen Gegenstand oder ein Gegenüber auf der Ebene des unmittelbaren Verstehens [...] [sondern] auch das begriffliche Erfassen des Gegenstands im Modus des Interpretierens“ (Asbrand und Martens 2020a, S. 115) zu rekonstruieren sind. In diesem Sinne können die Prozesse der Fälle *Becher*, *Waschmaschine* und *Telefon* von denen des Falles *Bett* nochmals unterschieden werden. Sie alle können

Musikbezogene Lernprozesse ereignen sich dort, wo ausgehend von einer aktionistischen Praxis eine neue musikbezogene gemeinsame Praxis emergiert; dies kann für Prozesse im **Modus des kollaborativen Komponierens** rekonstruiert werden

als Lernprozesse rekonstruiert werden, in denen sich in musikbezogener aktionistischer Praxis eine neue musikbezogene gemeinsame Praxis eröffnete und etablierte, in der sich ein geteilter **Modus des kollaborativen Komponierens** ausbildete. Die im gemeinsamen Handeln hervorgebrachten musikbezogenen Innovationen wurden aber nur in den Fällen *Becher*, *Waschmaschine* und *Telefon* darüber hinaus auch auf der kommunikativen Ebene miteinander verhandelt und auf die handlungspraktische Ebene zurückgeführt. Unmittelbares Erleben und be-

griffliches Erfassen griffen hier ineinander und führten zu einer für alle Akteur:innen bedeutsamen Komposition.

Polykontextuelle Rahmung in kooperativen Lernformen

Als erziehungswissenschaftliches Erkenntnisinteresse dieser Arbeit gilt neben der Beantwortung der fachdidaktischen Fragen nach kreativen musikbezogenen Handlungs- und Lernprozessen auch die Frage nach den Interaktionsprozessen in kooperativen Lernsettings (vgl. Bonnet und Hericks 2018; Breidenstein 2018). Dies soll hier vor allem vor dem Hintergrund der polykontextuellen Rahmungen hinterfragt werden, die sich in den analysierten selbstläufigen Gruppenarbeiten in ihrer spezifischen ‚Gleichwirksamkeit‘ zeigten (vgl. Breidenstein 2006; Falkenberg 2016).

Die Ergebnisse der Prozessanalysen legen offen, dass in der Bearbeitung der Aufgabe Normen und Praxen aller Kontexte – in den Analysen dem der Schule, dem des Fachunterrichts, dem der Peerkultur und dem des Fachgegenstandes Musik – wirksam sind und nicht nur abwechselnd, sondern durchaus parallel bearbeitet werden. Sie sind dabei gleichzeitig und gleichwertig wirksam (vgl. hierzu auch Jansen und Vogd 2013). Darüber hinaus zeigt sich kein einheitliches Bild dahingehend, inwiefern die durchgängige Präferenz für einen musikbezogenen Referenzrahmen zu einem gelingenderen kreativen musikbezogenen Handeln bzw. Lernprozess führte. Zwar kann für den **Modus des Pragmatismus** konstatiert werden, dass die fehlende Bezugnahme musikbezogener Praxen und Wissensbestände auch ein musikbezogenes kreatives Handeln bzw. Lernen verhinderte. Im Fall *Waschmaschine* konnte jedoch der Bezug gerade nicht auf einen fachbezogenen, sondern auf den Erfahrungsraum des familiären Alltags als Wendepunkt des Prozesses rekonstruiert werden, der daraufhin zur sich ausbildenden musikbezogenen Konjunktion führte (vgl. Kap. 7.5.3, S. 210).

Auffällig verschachtelt und ineinander verwoben erschienen auch die peerkulturellen und musikbezogenen Erfahrungsräume vermutlich aufgrund der genuinen Musikbezogenheit peerkultureller Praxen. So konnten die Akteur:innen in Bearbeitung der Aufgabe nicht nur ihre jugendkulturellen sowohl musikbezogenen als auch nicht musikbezogenen Praxen aktualisieren, sondern auch ausgehend von den peerkulturellen Praxen in eine fachbezogene Konjunktion in Bearbeitung der Aufgabe kommen. Als Erkenntnis für Interaktionsprozesse in kooperativen Lernformen kann hiervon abgeleitet werden, dass gerade durch die Möglichkeit, unterschiedliche Erfahrungsräume zu aktualisieren, einerseits eigensinnige Fachbezüge hergestellt werden. Andererseits bestärkt die gemeinsame Aktualisierung unterschiedlicher Wissensbestände die Suche nach habitueller Übereinstimmung, wodurch in der Lerngemeinschaft Konjunktion emergieren kann, welche für fachliche Lernprozesse maßgebend ist (vgl. Theisoohn und Buchborn 2022). Für die Gestaltung und Entwicklung des didaktischen Settings erscheinen diese Aspekte folglich von großer Relevanz zu sein, was im nächsten Kapitel vertieft werden soll (vgl. Kap. 9).

In kooperativen Lernformen

kann die Aktualisierung unterschiedlicher Wissensbestände aus verschiedenen Erfahrungsräumen begünstigt werden; dadurch werden vielgestaltige Anschlüsse an Erfahrungswissen der Lerngemeinschaft in Begegnung mit dem Fachgegenstand ermöglicht

9 Ergebnisse der fachdidaktischen Entwicklung

Im Forschungsformat zwischen Entwicklung und Rekonstruktion kann diese Arbeit neben den lokalen Theorien zum musikbezogenen kreativen Handeln, zu musikbezogenen Lernprozessen in kompositorischen Gruppenprozessen sowie zur institutionellen und fachlichen Rahmung in kooperativen Unterrichtsettings (vgl. Kap. 8.3) drei weitere Ergebniskomplexe generieren (s. Abb. 20, S. 264):

- (1) In den iterativen Zyklen wurden nach und nach Lerngegenstände spezifiziert, woran sich die Modifizierung der methodisch-didaktischen Leit- und Umsetzungsprinzipien anschloss. Darauf bezogen wurde das empiriebasierte Lehr-Lern-Arrangement entwickelt (vgl. Kap. 6.2.3; Kap. 9.1).
- (2) Diese drei Ergebnisaspekte wurden in ihrer Gesamtschau analysiert, wobei abstrahiert werden konnte, welche gemeinsamen, grundsätzlichen Merkmale im Forschungsverlauf zunehmend hervortraten (vgl. Kap. 6.2.3.3; Kap. 9.2). Hier kristallisierte sich das übergeordnete Designprinzip ‚Agilität, Normsensibilität, Kontingenzsensibilität‘ heraus.
- (3) Zuletzt konnten Gelegenheitsstrukturen für Prozesse kreativen musikbezogenen Handelns, musikbezogenen Lernens sowie eigensinnige Begegnungen mit musikfachlichen Inhalten herausgearbeitet werden. Hierfür wurden die didaktischen Gestaltungsprinzipien ermittelt, die für die Ermöglichung der o. g., spezifischen Aspekte gelingender Praxis einen relevanten Kontext darstellen (vgl. Kap. 4.4; Kap. 6.3).

Die Darstellung der unterschiedlichen Ergebnis- und Auswertungsebenen durch die verschiedenen Zyklen hinweg ist ein schwieriges Unterfangen. Das Ineinandergreifen von theoretischen, didaktischen und methodischen Erläuterungen, grafischen Elementen sowie Fallvignetten sollen die ineinander verwobenen Ebenen sowohl übersichtlich als auch nachvollziehbar darstellen. Ziel der Mischform aus schematischer, grafischer wie erläuternder Darstellung ist es, die „als Ergebnis von DBR-Projekten häufig dokumentierten ‚thick descriptions‘, das Ertrinken in narrativen Datenfluten“ (Euler 2014, S. 111) insofern zu vermeiden, dass die Entwicklungen so konkret wie nötig und so generalisiert und abstrahiert wie möglich dargestellt werden.

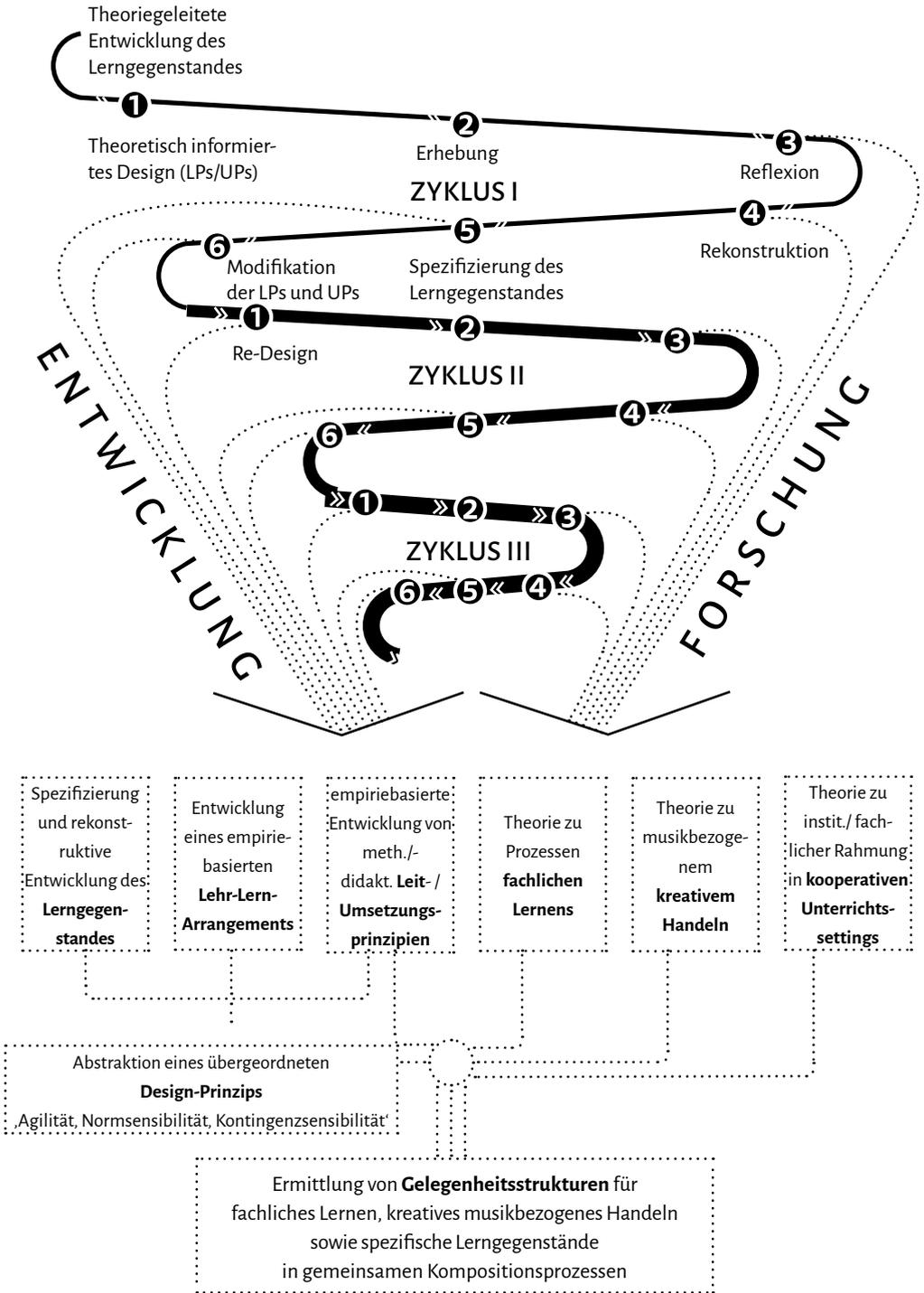


Abb. 20: Trichtermodell des Forschungsvorgehens mit konkreten Forschungs- und Entwicklungsergebnissen der Arbeit (Eigene Darstellung)

9.1 Die ‚Ent-Wicklung‘ von Feld und Design

Im Folgenden wird mit dem Gang durch die Zyklen die ‚Ent-wicklung‘ des Designs offengelegt. Im doppelten Sinne des Wortes wird dabei nicht nur die empiriebasierte Modifikation der methodisch-didaktischen Anlage fokussiert, sondern darüber hinaus die zunehmende Ausschärfung möglicher Lerngegenstände, konkreter Merkmale gelingender Praxis sowie deren Gelingensbedingungen.

Grundlage des dokumentarischen Entwicklungsforschungsprozesses bildet die Annahme, dass sich Lerngegenstände erst retrospektiv anhand der performativen Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand rekonstruieren lassen (vgl. Kap. 4.4). Die ‚Sache‘ des Unterrichts wird demnach in Interaktion hervorgebracht, Lernen ereignet sich dabei als *„interaktionale Aushandlung von Bedeutung“* (Herzmann 2018, S. 172; Herv. i. Original) und ist an die eigensinnigen Fachverständnisse der Akteur:innen angebunden (s. Abb. 2, S. 83). In der ‚Ent-wicklung‘ des Designs werden diese Setzungen in ihrem systematischen Vorgehen wie folgt berücksichtigt (vgl. Kap. 6.2.3):

- 1** Ausgehend von theoretischen und didaktischen Setzungen wird das Ausgangsdesign konzipiert und
- 2** erhoben. Dabei wird für den ersten Zyklus ein möglicher Lerngegenstand aus der Kompositionsdidaktik entlehnt und möglichst unspezifisch formuliert. Auch die sich darauf beziehenden Forschungs- und Entwicklungsfragen sind möglichst weit gefasst.
- 3** In einer ersten Analyse werden in der fachdidaktischen Reflexion Gelingensfaktoren und Hürden der Handlungspraxis bestimmt. Die Reflexion erfolgt u. a. bezogen auf fachdidaktische und bildungstheoretische Normen.
- 4** Die normativen Gehalte werden im nächsten Schritt der dokumentarischen Interpretation eingeklammert. Rekonstruiert wird die gelingende Begegnung mit dem Unterrichtsgegenstand in der Hinsicht, inwieweit sie zur Aktualisierung und Veränderung musikbezogener konjunktiver Wissensbestände in Begegnung mit dem Unterrichtsgegenstand führt. In den ersten Zyklen kann so auch ohne gesättigte rekonstruktive Ergebnisse eine gelingende Praxis entlang von ‚Indikatoren‘ bestimmt werden, die auf die Anbindung bzw. Ausbildung musikbezogener konjunktiver Wissensbestände verweisen: eine hohe interaktive Dynamik, Fluidität, intensive Aushandlungen, mimetische Angleichungen, hohe Konzentration sowie Indexikalität. Im weiteren Forschungsverlauf werden dann nicht nur verdichtete rekonstruktive Erkenntnisse miteinbezogen, sondern auch fachspezifische Interaktionsmerkmale, die als gelingende Schüler:innenpraxis rekonstruiert werden konnten, wie z. B. lange nonverbale Spielphasen, hohe Synchronität im gemeinsamen Spiel, konzentrierte Stille nach dem Spiel etc. (vgl. S. 277; vgl. Kap. 6.2.3.1; Kap. 9.1.2).
- 5** Ausgehend von der gelingenden Schüler:innenpraxis kann der Lerngegenstand als ‚Sache‘ des Unterrichts spezifiziert werden, wie sie fallübergreifend hervorgebracht wird. In der unterrichtlichen Interaktion zeigt sich der Lerngegenstand in den verschiedenen thematischen Bearbeitungen der Gruppen unterschiedlich konkretisiert. Als Bindeglied zwischen dem spezifizierten Lerngegenstand und der Weiterentwicklung des Unterrichtsdesigns fungiert das zu ermöglichende Schüler:innenhandeln. Es leitet sich aus der beobachteten Praxis ab und konkretisiert den

abstrahierten Lerngegenstand auf der unterrichtlichen Handlungsebene. Dabei ist das zu ermöglichende Schüler:innenhandeln nicht als zu erfüllender Katalog, sondern als Handlungspool zu verstehen.

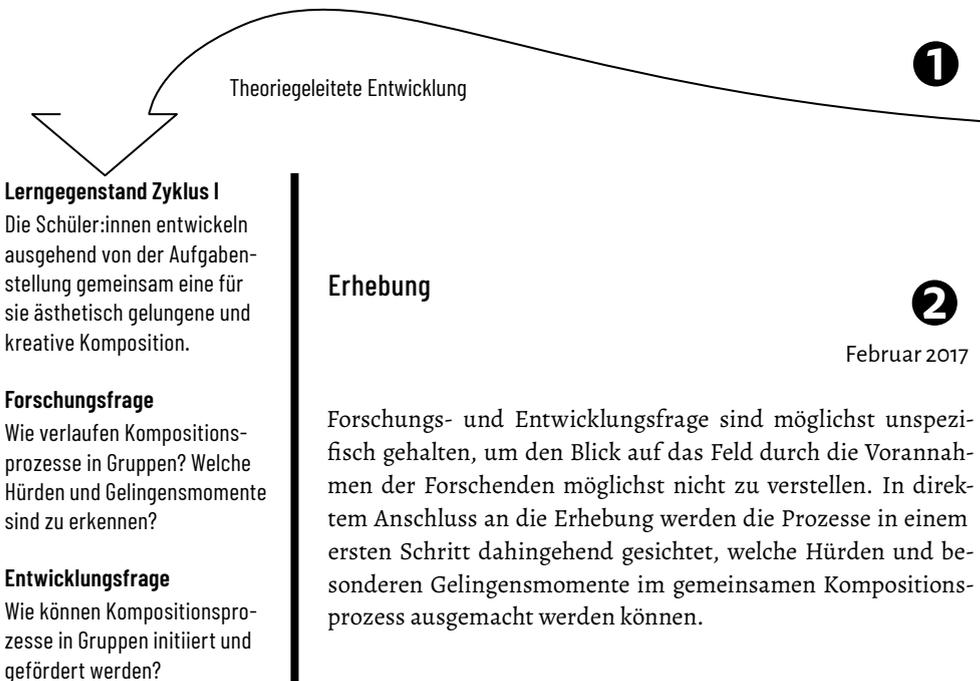
6 Anschließend werden die Leit- und Umsetzungsprinzipien geprüft und dahingehend modifiziert, dass sie relevante Kontexte für die Ermöglichung des rekonstruierten Schüler:innenhandelns gelingender Praxis darstellen.

1 Zusammen mit den didaktischen Reflexionen werden die modifizierten Leit- und Umsetzungsprinzipien dann in die Neugestaltung des didaktischen Settings im Re-Design überführt. Dem spezifizierten Lerngegenstand werden folglich spezifizierte Forschungs- und Entwicklungsfragen zugeordnet.

Die dargelegten Forschungsschritte werden nun entlang der drei Zyklen konkretisiert. Die Darstellung v. a. der methodischen Ebene verfolgt das Ziel, einen Einblick in die unterrichtliche Arbeit zu gewähren und gleichzeitig die zentralen Entwicklungsergebnisse in ihrer Genese nachzuzeichnen, nicht aber die einzelnen Unterrichtsdesigns in Gänze abzubilden.

9.1.1 Von den theoretischen Setzungen zur Fokussierung kompositorischer Entscheidungen - von Zyklus I zu II

Das in Kapitel 6.1.2 vorgestellte Ausgangsdesign in Zyklus I (s. Tabelle 2, S. 117) wurde anknüpfend an den theoretischen und didaktischen Diskurs kreativen Handelns und ästhetischer Erfahrung entwickelt; Lerngegenstand, Entwicklungs- und Forschungsfragen sind demnach theoriegeleitet konzipiert.



Lerngegenstand Zyklus I

Die Schüler:innen entwickeln ausgehend von der Aufgabenstellung gemeinsam eine für sie ästhetisch gelungene und kreative Komposition.

Forschungsfrage

Wie verlaufen Kompositionsprozesse in Gruppen? Welche Hürden und Gelingensmomente sind zu erkennen?

Entwicklungsfrage

Wie können Kompositionsprozesse in Gruppen initiiert und gefördert werden?

Erhebung

Forschungs- und Entwicklungsfrage sind möglichst unspezifisch gehalten, um den Blick auf das Feld durch die Vorannahmen der Forschenden möglichst nicht zu verstellen. In direktem Anschluss an die Erhebung werden die Prozesse in einem ersten Schritt dahingehend gesichtet, welche Hürden und besonderen Gelingensmomente im gemeinsamen Kompositionsprozess ausgemacht werden können.

Februar 2017

Fachdidaktische Reflexion

3

von Zyklus I zu Zyklus II

Die fachdidaktische Reflexion der kompositorischen Gruppenprozesse in Zyklus I ergab, dass sich die grundsätzliche Anlage des Unterrichtsdesigns gut eignete, selbstläufige Kompositionsprozesse zu initiieren und gleichzeitig zu beforschen. Zentrales Ergebnis der ersten Sichtung war, dass sich Hürden und Gelingensmomente vor allem in Phasen abzeichneten, in denen kompositorische Entscheidungen verhandelt wurden.

Dokumentarische Interpretation

4

von Zyklus I zu Zyklus II



Für den Fall *Becher* wurde wegen der Auffälligkeiten der interaktionalen Intensität im Prozessverlauf eine strukturelle Übersicht des Kompositionsprozesses erstellt, die den thematischen Verlauf und die Intensität der Interaktion in Diagrammform abbildete. Die Auswertung ergab eine stetig zunehmende Intensitätsabnahme in der Bearbeitung des ‚Cupsong‘-Motivs, bis am intensitätsärmsten Punkt eine neue musikalische Idee vorgeschlagen und musizierpraktisch erprobt wurde (vgl. Kap. 7.6.4, S. 233). Von hier an stieg die Intensität kontinuierlich an, nahm während der Verhandlung der beiden Versatzstücke stetig zu, bis am Ende der Aushandlung eine gemeinsame Entscheidung in hoher Dichte rekonstruiert werden konnte. Der gesamte Prozess konnte als Ringen um eine gemeinsame Entscheidung gefasst werden und ließ die vorläufige Interpretation zu, dass die Gruppe durch die gemeinsame Entscheidungsfindung zu einem für sie zufriedenstellenden Ergebnis kam, das den weiteren Prozess maßgeblich beeinflusste.



Ganz anders zeigte sich im Prozessverlauf des Falls *Bett*, wie sich eine hohe Intensität im gemeinsamen Spiel mit abrupten Intensitätseinbrüchen abwechselte, wobei Letztere stets mit verbalen Aushandlungen einhergingen. Die Sichtung des thematischen Verlaufs offenbarte, dass mit den Einbrüchen verhinderte oder verschobene kompositorische Entscheidungen auf thematischer Ebene einhergingen. Gerade die letzte Arbeitsphase, in welcher der erste Wurf der Komposition modifiziert werden sollte, zeigte deutlich, dass eine Bearbeitung der Komposition, in der Gestaltungsmöglichkeiten eröffnet und verhandelt werden sollten, die zentrale Hürde für diese Gruppe darstellte. Stattdessen wiederholte die Gruppe ihre Komposition stetig und unverändert, wobei sich aus dem Anfangsmotiv ein Spielritual entwickelte.

Spezifizierung des Lerngegenstandes und Re-Formulierung des zu ermöglichenden Schüler:innenhandelns

5

von Zyklus I zu Zyklus II

Dass Phasen und Momente kompositorischer Entscheidungen sowohl markante Hürden darstellten als auch mit dem Gelingen eines Kompositionsprozesses in besonderer Weise in Beziehung zu stehen schienen, führte zu der Annahme, dass sie als Schlüssel-momente in kompositorischen Gruppenprozessen verstanden werden können.

Die Sichtung des kompositionspädagogischen Diskurses bestätigte die Sonderstellung kompositorischer Entscheidungen. So markiert der Begriff der kompositorischen Entscheidung etwa bei Schlothfeldt nicht nur die Grenzen zwischen Komponieren und Improvisieren oder Interpretieren (vgl. Schlothfeldt 2015), sondern wird im deutschsprachigen Diskurs in erster Linie dafür herangezogen, um potenzielle Bildungsmomente u. a. in Zusammenhang mit dem ästhetischen Streit zu bestimmen (vgl. Kap. 1.1.2). So schreibt Lessing:

Kompositionspädagogik heißt zunächst, die musikalische Wahrnehmung für elementare Gestaltungsprinzipien zu öffnen und im spielerischen Umgang mit dem jeweils verfügbaren Material die Bedeutung und Tragweite kompositorischer Entscheidungen zu erfahren und zu erproben. (Lessing 2011, S. 18)

Zusammen mit den Erkenntnissen von Reflexion und Rekonstruktion wurde die o. g. mögliche Zielbestimmung kompositionspädagogischen Arbeitens als Ausgangspunkt für eine erste Spezifizierung des Lerngegenstandes herangezogen.

Lerngegenstand Zyklus II

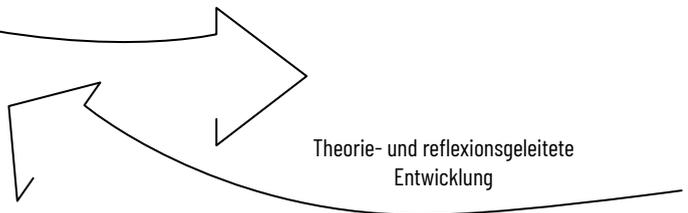
Die Schüler:innen erproben und erfahren die Tragweite kompositorischer Entscheidungen, indem sie gemeinsam eine für sie ästhetisch gelungene und kreative Komposition entwickeln.

Forschungsfrage

Wie verlaufen Entscheidungsprozesse in gemeinsamen Kompositionsprozessen? Welche Hürden und Gelingensmomente sind zu erkennen?

Entwicklungsfrage

Wie können Entscheidungen in gemeinsamen Kompositionsprozessen initiiert und gefördert werden?



Die Fokussierung kompositorischer Entscheidungsphasen und -momente ermöglichte, die Erkenntnisse der fachdidaktischen Analyse mit theoretischen Setzungen der Kompositionspädagogik zu verbinden und in die Formulierung eines spezifizierten Lerngegenstandes zu überführen, wovon wiederum ein zu ermöglichendes Schüler:innenhandeln abgeleitet werden konnte.



Es erwies sich für den weiteren Entwicklungsprozess als besonders hilfreich und gewinnbringend, dass sich die beiden Fälle *Becher* und *Bett* des I. Zyklus in ihren Entscheidungsprozessen deutlich unterschieden. Im bereits mehrfach erwähnten, zentralen Entscheidungsprozess des Fal-

les *Becher* (vgl. Kap. 7.6.4, S. 233) zeigten sich für den Gesamtprozess dieser Gruppe charakteristische Prozess- und Interaktionsmerkmale, welche ein produktives Entscheidungsverhalten erkennen ließen: Die Schüler:innen verhandelten ihre Komposition in fluidem Wechsel zwischen verbaler, korporierter und musikalischer Interaktionsebene, sodass kompositorische Probleme benannt und argumentiert werden konnten. Gleichzeitig wurden alternative Gestaltungsideen sowohl spontan musikalisch als auch konzeptionell entwickelt, modifiziert und diskutiert. Gemeinsam gefällte Entscheidungen wurden nicht nur begründet, sondern gemeinsam reflektiert und vor allem durch das gemeinsame Spiel positiv evaluiert. Besonders eindrücklich erschien, wie die Schülerinnen die Kriterien der Aufgabenstellung sowohl als Anlass zur Überarbeitung nutzten als auch in ihre Überlegungen und Argumentationen zur Gelungenheit der Komposition miteinbezogen. Diese Aspekte wurden in den Handlungspool eines zu ermöglichenden Schüler:innenhandelns überführt und bestätigten sich durch den Kontrast zur kompositorischen Praxis des Falls *Bett*.



So agierten die Schüler des Falles *Bett* vornehmlich körperlich und spielbezogen. Sie kreierte dadurch in besonders hoher Intensität eine Vielzahl von Gestaltungsmöglichkeiten, die sich dadurch auszeichneten, dass sie fast kei-

ne bestehenden Ideen modifizierten, sondern sich auf neu in die Interaktion eingebrachte Ideen bezogen. Stieß eine Gestaltung an die Grenzen des Spiel- bzw. Musizierbaren, wurde sie nicht konzeptionell bzw. argumentativ weiterentwickelt, sondern fallengelassen. Vor allem gegen Ende der Prozesse schien es so den Schülern nicht möglich, ihre Komposition weiterzuentwickeln. Nahezu eklatant fiel der Unterschied zum Fall *Becher* im Umgang mit der Aufgabenstellung auf. Die Schüler des Falles *Bett* nahmen nicht nur keinen Bezug zu den Kriterien der Aufgabenstellung – in den Unterrichtsphasen, in denen Aufgabenstellung und Kriterien im Zentrum standen, brach die Intensität der Interaktion nahezu ein.

Als gelingende, musikbezogene Praxis wurden in der Auswertung des I. Zyklus Interaktionen rekonstruiert, in denen kompositorische Entscheidungen in dichter Interaktion auf allen Interaktionsebenen gemeinsam verhandelt und gefällt wurden. Dabei wechselten sich spontane, nonverbale Musizierphasen und argumentative Aushandlungen ab, wobei immer wieder der konkrete Bezug zu den Kriterien der Aufgabenstellung hergestellt wurde.

Zu ermöglichendes Schüler:innenhandeln

Die Schüler:innen können...
 ... gemeinsam Entscheidungen herbeiführen, indem sie kompositorische Probleme benennen und problembezogen argumentieren.
 ... alternative Gestaltungsideen musikalisch und konzeptionell entwickeln.
 ... gemeinsam zu Entscheidungen von kompositorischen Problemen kommen.
 ... ihre Entscheidungen begründen und reflektieren.
 ... in ihre Entscheidungen die Kriterien der Aufgabenstellung miteinbeziehen.

Modifikation der Leit- und Umsetzungsprinzipien

6

von Zyklus I zu Zyklus II

Der Abgleich der bisherigen Leit- und Umsetzungsprinzipien (LPs und UPs) mit dem neuen spezifizierten Lerngegenstand ergab, dass diese in der Form beibehalten werden sollten, weil sie als Leitideen bzw. lehr-lerntheoretische Annahmen insbesondere

auch für kompositorische Entscheidungsprozesse sinnvoll erschienen (vgl. Kap. 6.1.2). So konnte die grundsätzliche Orientierung an der **ästhetischen Qualität eines herzustellenden Produktes** aus Perspektive der Schüler:innen (LP 4), die **Bedeutung des Hörens** für die Weiterentwicklung der Komposition (LP 5), die **selbstbestimmte Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand** (LP 2) sowie die **vielfältigen Interaktions- und Kommunikationsanlässe** (LP 3) in den Reflexionen als wichtige Strukturmerkmale in Zusammenhang mit dem spezifizierten Lerngegenstand und dem zu ermöglichenden Schüler:innenverhalten vermutet werden.



Insbesondere die gelungene Praxis des Falles *Becher* konnte mit den Design-Prinzipien in einen ersten, losen Zusammenhang gebracht werden. So nutzten die Mädchen bspw. die unterschiedlichen Kommunikationsanlässe (UP 4), um in eine intensive fachliche Auseinandersetzung zu kommen oder sie bezogen sich auf die Kriterien der Aufgabenstellung, um wieder in Arbeitsprozesse zurückzufinden oder diese zu intensivieren (UP 2). Insbesondere also die selbstläufigen Gruppenarbeiten, die konkreten Vorgaben bei gleichzeitiger Offenheit, aber auch das ungewöhnliche, niedrigschwellige Instrumentarium sowie die auditive Evaluierung schienen die Entscheidungsprozesse deutlich zu beeinflussen resp. zu dynamisieren. Die Sonderstellung kompositorischer Entscheidungsprozesse im kompositions-pädagogischen Diskurs zusammen mit den empirischen Ergebnissen der ersten Auswertung erforderte zusätzlich den Schritt, ein weiteres Leitprinzip (LP 6) zu formulieren (s. Tabelle 9, S. 271). Theorie- und reflexionsbasiert werden darin potenzielle Bildungsmomente kreativen Handelns sowie ästhetischer Erfahrung fokussiert, welche durch Entscheidungsprozesse angeregt werden könnten. Die Veränderungen lassen sich in drei neuen Umsetzungsprinzipien (UP 9/10/11) fassen, welche anstreben, die Schüler:innen einerseits für kompositorische Entscheidungen zu sensibilisieren, andererseits die **Tragweite und Qualität kompositorischer Entscheidungen** in der Retrospektive reflektierend zu vertiefen.

9.1.2 Von der Fokussierung kompositorischer Entscheidungen zu den kompositorischen Handlungspraxen – von Zyklus II zu III

Gestaltung des didaktischen Settings im Re-Design

1

von Zyklus II zu Zyklus III

Methodisch modifiziert und dabei punktuell verändert wurde das Lernsetting anschließend hinsichtlich zweier übergeordneter Aspekte. Zum einen wurden die kompositorischen Entscheidungen zum Arbeitsfokus der gesamten Unterrichtseinheit und rahmten diese. Zum anderen wurde den Schüler:innen ein Prozess- und Pla-

Kompositorische Entscheidungen

als Neurahmung und -ausrichtung der gesamten Unterrichtseinheit in Zyklus II

nungstool an die Hand gegeben, das kompositorische Entscheidungen initiieren, begleiten und dokumentieren sollte. Die neuen Umsetzungsprinzipien (UP 9/10/11) bildeten ab, wie kompositorische Entscheidungsprozesse das Unterrichtsdesign thematisch neu rahmen. So wurden gleich zu Beginn kurze Entscheidungsmomente spontan in die Instruktionsphase dort ein-

gebaut, wo verschiedene musikalische Ideen von den Schüler:innen entwickelt werden sollten. Hier waren die Schüler:innen dazu angehalten, in blitzartigen Partnergesprächen spontan miteinander zu diskutieren, welcher Gestaltungsvorschlag aufgegriffen und weiter bearbeitet werden sollte.

Neu entwickeltes Leitprinzip mit Umsetzungsprinzipien für Zyklus II

LP 6

In Kompositionsprozessen soll die **Tragweite und Qualität kompositorischer Entscheidungen** erprobt und erfahren werden. Im Rahmen von kompositorischen Entscheidungsprozessen – u. a. im ästhetischen Streit – entwerfen und modifizieren Schüler:innen kreative Gestaltungsmöglichkeiten, sie werden sich des eigenen ästhetischen Standpunkts gewahr und fällen ästhetische Urteile (vgl. Lessing 2011; Barrett 1996; Rolle 2008, 2014; Schlothfeldt 2011; Gottschalk und Lehmann-Wermser 2013).

- UP 9 Durch erste angeleitete Entscheidungsmomente in der Instrukionsphase und gemeinsames Diskutieren von Gestaltungsmöglichkeiten in einer vorgelagerten Konzeptionsphase werden die Schüler:innen an kompositorische Entscheidungen herangeführt und für die Weite des Entscheidungsspielraums sensibilisiert.
- UP 10 Das Planungsflip als Material ermöglicht einen gleichzeitig reflektierenden und entwickelnden Zugang zum Kompositionsprozess und begleitet die Schüler:innen in ihrer Entscheidungsfindung.
- UP 11 Die Retrospektive lässt eine vertiefte Reflexion der kompositorischen Entscheidungen rückblickend auf den gesamten Kompositionsprozess zu, wobei sich das Flip als Dokumentationstool einsetzen lässt.

Tabelle 9: Das neue Leitprinzip 6 für Zyklus II (Eigene Darstellung)

Darüber hinaus wurde der praktischen Erprobung eine Konzeptionsphase vorangestellt, in der den Schüler:innen ermöglicht werden sollte, von Beginn an eine gemeinsame konzeptionelle Ebene zu erschließen. Die hier gefällten Entscheidungen sollten einerseits den Einstieg in die kompositorische Arbeit erleichtern, andererseits den Weg der Komposition als Folge von kompositorischen Entscheidungen begreiflich machen. Letzteres rückte in der Retrospektive ins Zentrum der Auseinandersetzung und Betrachtung. In dieser letzten Phase der Unterrichtseinheit, die sich an die Abschlusspräsentation anschloss, sollte nicht nur das Produkt, sondern vornehmlich der Prozess reflektiert werden und so den Kompositionsprozess als Folge von Entscheidungen Revue passieren lassen.

Eine besondere Herausforderung der Lernumgebungsgestaltung bildete das Anliegen, die Schüler:innen zu ästhetischen Disputen und kriterienorientierten Auseinandersetzungen anzuregen, ohne sie in den Prozessen in ihrer Selbstbestimmtheit und in ihrem kreativen Handeln einzuschränken (LP 1; LP 2). Hierfür wurde das Flip als Ideenboard bzw. Planungstool (s. Abb. 21, S. 272) gewählt, das u.

a. auf das didaktische Modell eduSCRUM zurückgeht und Schüler:innen in der eigenverantwortlichen, selbstorganisierten und kooperativen Bearbeitung eines Unter-

Das Flip
als multifunktionale
Prozessbegleitung

richtsthemas unterstützen soll (vgl. Arno Delhij & Rini Solingen 2015). Ursprünglich aus dem Bereich der agilen Softwareentwicklung stammend wurde das Flip für agiles Lernen adaptiert. Als solches ist es derart angelegt, dass die interaktionalen Aushandlungen zwischen Individuen ins Zentrum entwickelnder Arbeit rücken, wobei der Fo-

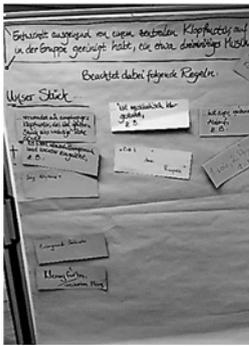


Abb. 21: Fotos der Flip aus Zyklus II am dritten Unterrichtstag

kus stets auf einem für alle zufriedenstellenden Arbeitsergebnis gerichtet bleibt und insbesondere die flexible Reaktion auf Veränderungen im Arbeitsprozess ermöglicht wird (vgl. Kap. 9.2).

Die besondere Qualität des Flips lag für die didaktische Weiterentwicklung darüber hinaus darin, Bezug zu nahezu allen Leitprinzipien herstellen zu können. So diente es einerseits als Anleitung zur Offenheit (LP 1), da Aufgabe und Kriterien der Aufgabe an ihm ablesbar und direkt und flexibel bearbeitbar waren. Andererseits wurden die Bearbeitungsfelder so angelegt, dass sie zur eigenständigen Planung anregten („Das nehmen wir uns vor“ – LP 2), zur Reflexion des Prozesses („Das haben wir gearbeitet“, „Das hat uns Spaß gemacht“, „Das hat uns keinen Spaß gemacht“ – LP 6) sowie zur Gelungenheit des Produktes („Das gefällt uns an unserem Stück“ – LP 4). Die gemeinsame Bearbeitung mithilfe von Metaplan-Karten oder Zeichnungen sollte schließlich vielfältige, eigeninitiierte Kommunikationsanlässe bieten und zu Diskussion und Argumentation anregen (LP 3).

Zusammenfassend lassen sich die Veränderungen des Re-Designs als punktuelle und moderate Modifizierungen in den didaktischen Handlungsfeldern des Impulses, des Prozesses und des Materials festhalten. Die Begleitung der Prozesse, welche von der Anleitung zur Offenheit führte sowie die Ausrichtung der Prozesse auf ein Produkt, dessen künstlerische Qualität und innovative Gestalt von den Schüler:innen verhandelt wird, blieben von den Veränderungen des Re-Designs unberührt.

Erhebung

2

September/Oktober 2017

Die Tatsache, dass sich der Auswertungs- und Entwicklungsprozess vom II. zum III. Zyklus über zwei Jahre erstreckte, ist auf verschiedene Entwicklungen und Erkenntnisse im Forschungsprozess zurückzuführen. Zum einen benötigte die fortwährende Weiterentwicklung der gegenstandsangemessenen Forschungsmethodik ebenso Zeit, wie die mikroanalytischen Auswertungen der Daten. Zum anderen wurde eine Vielzahl unterschiedlicher Theorien und Analysewege an das Material angelegt, um die kompositorischen Entscheidungen in den videografierten Kompositionsprozessen theoretisch zu fassen und auch nachzuvollziehen. Dabei kristallisierte sich allmählich heraus, dass sich die Entscheidungsprozesse nicht nur der gewählten Form der Didaktisierung entzogen, sondern in ihren verschiedenartigen Eigenlogiken eine neue Perspektive auf die Kompositionsprozesse erforderten.

Fachdidaktische Reflexion

3

von Zyklus II zu Zyklus III

Erwartet wurden auf der Grundlage der o. g. Designveränderungen intensivierete Aushandlungen, die Zunahme an ästhetischen Argumentationen sowie Interaktionen, in denen um Entscheidungen gerungen wurde. Die ersten Sichtungen und Auswertungen offenbarten nicht nur, dass die Erwartungen sich nicht erfüllten, sondern darüber hinaus, dass die designten Reflexionsanlässe die Aushandlungen hemmten statt sie zu befördern.



So wurde beispielsweise im Fall *Hose* das Flip, an dem Fragen die Reflexion über Komposition und Prozess anregen sollten, so bearbeitet, dass jeder der Reihe nach etwas notieren musste, ohne dass eine reflektierte Auseinandersetzung mit der Komposition oder eine gemeinsame Aushandlung diesbezüglich stattfand. Die Aufgabe wurde dahingehend erledigt, dass in jedem Feld zügig ein Arbeitsergebnis notiert wurde. Entsprechend wurde der dort ebenfalls festgehaltene, geplante Kompositionsentwurf, der in einer Gruppenarbeitsphase vor der musizierpraktischen Gruppenarbeitsphase konzipiert wurde, im gemeinsamen Kompositionsprozess kaum verändert bzw. verhandelt. Diese in Zyklus II neu integrierte, der Musizierphase vorgelagerte Konzeptionsphase, welche den Fokus vom überwiegenden Tun auf die Reflexion richten und damit Entscheidungen evozieren sollte, ließ sich in den Prozessen selbst als ein zentrales Hindernis ausmachen. Ein Ringen um kompositorische Entscheidungen wurde durch das reflexive Vorgehen in der Konzeptionsphase geradezu blockiert, was sich auch im Fall *Fenster* beobachten ließ. Hier verhinderte die vorgelagerte Planung eine fließende Arbeitsdynamik, da sie dazu führte, dass an der Ursprungsidee konsequent festgehalten wurde und damit eine gemeinsame Weiterentwicklung der Grundidee immens erschwerte. Im Unterschied aber zum Fall *Hose*, in dem kompositorische Entscheidungen ohne musikbezogene Auseinandersetzungen gefällt wurden, entstanden im Fall *Fenster* etliche Entscheidungssituationen, die aber nur selten in einen Konsens mündeten. Die zur Unterstützung der Entscheidungen entwickelten Design-Elemente konnten von den Akteur:innen nicht produktiv genutzt werden.



Noch eindrücklicher zeigte sich im Fall *Waschmaschine*, dass die Gruppe durch intensive kompositorische Aushandlungen dann zu einer für sie zufriedenstellenden Komposition gelangten, wenn sie die hierfür designten Konzeptionsphasen und Planungstools ignorierten. So wurde die anfangs der Arbeitsphase konzipierte Komposition schon zu Beginn der ersten musizierpraktischen Gruppenarbeitsphase fallengelassen und nicht weiter thematisiert. Stattdessen verhandelten die Schüler:innen schlichtweg neu über den Ausgangspunkt ihrer Komposition, indem sie u. a. musikalisch interagierten und unterschiedliche Ideen zunächst musikalisch hervorbrachten, bevor sie verhandelt wurden. Eingelassene Reflexionsphasen innerhalb der Gruppe mit Hilfe des Flips erschienen dabei wie abgetrennt von der intensiven und musikalisch vielfältigen Aushandlung der Gruppe.

Innovation und Reflexion, Entwicklung von Gestaltungen und gemeinsame Entscheidungen hierüber behinderten sich in diesem Unterrichtsdesign, sodass insgesamt beobachtet werden konnte, wie die Schüler:innen die reflexiven Phasen und Angebote mehr und mehr umgingen oder verweigerten und stattdessen eine gemeinsame

musikbezogene Spiel- und Kompositionspraxis entwickelten. Die Tatsache, dass sich das Unterrichtsdesign insgesamt nur schwer mit der musikalischen Praxis der Gruppen vereinbaren ließ, erforderte zum einen eine grundsätzlich neue Ausrichtung des Designs, andererseits zeigten sich hierin wesentliche Charakteristika der Praxis des gemeinsamen Komponierens. Dies konnte in der rekonstruktiven Analyse bestätigt werden.

Dokumentarische Interpretation

4

von Zyklus II zu Zyklus III

Die Rekonstruktion der Interaktionsorganisation bestätigte die Vermutung, dass die Strukturen und Rahmenbedingungen des Re-Designs keine relevanten Kontexte dafür darstellten, dass die Schüler:innen in vielfältige, intensive und produktive Phasen kompositorischer Entscheidung gelangten. Als weiteres Erkenntnis im Anschluss an die dokumentarische Interpretation zeigte sich, dass sich kompositorische Entscheidungen, wenn sie als argumentative Aushandlungen hinsichtlich eines musikalischen Problems verstanden wurden, didaktisch nur oberflächlich ansteuern ließen. In diesem Zusammenhang offenbarte das Material, dass kompositorische Entscheidungen empirisch nur ungenau als spezifische Momente oder klar abgrenzbare Phasen zu bestimmen waren. Zwar ließen sich entlang thematischer Verläufe Gestaltungsideen, Argumente und gemeinsame Bestätigungen interpretieren, die einen Entscheidungsverlauf nachzeichneten. Das kompositorische Entscheidungsgeschehen erstreckte sich aber darüber hinaus vor allem auch über die musikalische und korporierte Interaktionsebene, wodurch es sich nicht nur multimodal, sondern meist auch multithematisch und damit als zu komplex zeigte, um auf eine einzelne Entscheidung reduziert werden zu können (vgl. Kap. 7.6).

Die Rekonstruktion bestätigte auch einen weiteren zentralen Punkt der didaktischen Analyse: Ob und wie die Gruppen zu ihren kompositorischen Entscheidungen kamen, folgte der jeweiligen Eigenlogik der Gruppe. Dies schlug sich einerseits darin nieder, auf welchen Interaktionsebenen die Akteur:innen überwiegend agierten, andererseits darin, welche impliziten Wissensbestände und Handlungspraxen sie in der Bearbeitung der Aufgabe aktualisierten. So konnten sowohl schulische Praxen der Aufgabenerledigung, peerorientierte Praxen bspw. des gemeinsamen Spiels oder auch musikbezogene Praxen wie die des gemeinsamen Einzählens oder Probens rekonstruiert werden (vgl. Kap. 9.2). Ob eine Gruppe zu einem für sie gelungenen musikalischen Produkt kam, hing weder davon ab, ob ausschließlich musikbezogene Praxen aktualisiert wurden, noch davon, ob mit den Prozessen ein intensiver ästhetischer Streit einherging und in einer klar zu bestimmenden kompositorischen Entscheidung mündete.

Spezifizierung des Lerngegenstandes und Re-Formulierung des zu ermöglichenden Schüler:innenhandelns

5

von Zyklus II zu Zyklus III

Diese Erkenntnisse führten im nächsten Überarbeitungsschritt des Lerngegenstandes zu dem Entschluss, dass dieser nicht an kompositorischen Entscheidungen ausgerichtet werden sollte. Es erschien vielmehr sinnvoll, die eigensinnigen musikbezogenen Aushandlungen in ihrer Eigenlogik zu unterstützen. Hierfür sollten besonders implizite Wissensbestände und musikbezogene Handlungspraxen berücksichtigt und deren Integration in den Kompositionsprozess ermöglicht werden. Die Akteur:innen sollten damit auch zu kompositorischen Entscheidungen in ihren Eigenlogiken indirekt, als potenzielles Ergebnis musikbezogener Aushandlung, angeregt werden. In der Modifikation von Lerngegenstand, Entwicklungs- und Forschungsfrage lässt sich deutlich erkennen, wie die ursprüngliche theoriegeleitete bzw. dann theorie- und reflexionsgeleitete Entwicklung nun von der eigengesetzlichen Praxis der Akteur:innen geleitet wurde.

Rekonstruktions- und reflexionsgeleitete
Entwicklung

In der komparativen Analyse der bisherigen fünf Fälle zeichneten sich **drei zentrale Bearbeitungsfelder** der gemeinsamen Kompositionsprozesse ab, die als Handlungsfelder in die Re-Formulierung eines zu ermöglichenden Schüler:innenhandelns einfließen (s. S. 276): das der Entwicklung eines gemeinsamen kompositorischen Anliegen, das der Verbindung von musikalisch-kreativem und konzeptuellem Handeln sowie das der Entwicklung und Integration verschiedener kompositorischer Vorgehensweisen. Sie zeigten sich in der Handlungspraxis der Fälle wie folgt.



Für den Fall *Hose* ließ sich zu diesem Zeitpunkt weder die Entwicklung individueller noch kollektiver kompositorischer Anliegen rekonstruieren, die auf die Herstellung eines für den einzelnen oder für alle überzeugenden künstlerischen Produktes abzielte. Die Komposition und die Arbeit hieran zeigten keine Identifikationen mit dem Unterrichtsgegenstand, sie wurden gemäß der Kriterien im Sinne des ‚Schülerjobs‘ erledigt. Die konzeptionelle Entwicklung blieb reproduktiv an den Beispielen der Instruktionsphase orientiert, die Erprobung und Entwicklung musikalischer Ideen wirkte dabei mühsam. Kompositorisch gingen die Ak-

Lerngegenstand Zyklus III

Die Schüler:innen entwickeln in selbstläufigen musikbezogenen Aushandlungsphasen gemeinsam eigensinnige, kreative Vorgehensweisen beim gemeinsamen Komponieren. Sie bringen implizite Wissensbestände und musikbezogene Handlungspraxen in den Prozess ein und begegnen dabei den Anforderungen des Arbeitsauftrages.

Forschungsfrage

Wie verlaufen Aushandlungen und damit zusammenhängende Aneignungs- und Ko-Konstruktionsprozesse? Welche Hürden und Gelingensmomente sind zu erkennen?

Entwicklungsfrage

Wie können eigensinnige Aushandlungen initiiert und die Aktualisierung impliziter Wissensbestände und musikbezogener inkorporierter Handlungspraxen gefördert werden?

teure fast durchweg an Form ausgerichtet vor, andere Vorgehensweisen wurden – auch durch Impulse von außen – nicht in Erwägung gezogen oder handelnd hervor- gebracht.



Im Fall *Fenster* hingegen konnten vor allem durch die Integration musikalischer Versatzstücke des peerkulturellen Nahraums vielfach Identifikationen mit dem Unterrichtsgegenstand rekonstruiert werden, sodass sich für alle Akteurinnen die Entwicklung eines kompositorischen Anliegens nachweisen ließ, was allerdings in kein gemeinsames Anliegen überführt werden konnte. In Teilen zeigten die Prozesse dieses Falls intensive musikalisch-kreative Explorationsphasen, die sich mit dem zuvor entwickelten Konzept allerdings nicht vereinbaren bzw. weiterentwickeln ließen. Dies schlug sich auch in der Ausbildung und Konkurrenz unterschiedlicher kompositorischer Vorgehensweisen nieder: Die Umsetzung von Form und Struktur stand häufig der Umsetzung von Wirkung und Spielfluss entgegen. Parallelen zu Zyklus I ließen sich von diesem Fall aus dahingehend ziehen, dass auch der Fall *Bett* ausgeprägte musikalische Spielphasen aufwies und dabei in erster Linie ausgerichtet auf Spielfluss agierte. Die Akteure blieben hier den gesamten Kompositionsprozess über auf der Ebene des musikalischen Spiels und vermieden die Ebene des Konzeptuellen.



Der Kompositionsprozess des Falls *Waschmaschine* lieferte durch seine besondere Prozessdynamik für die drei Bearbeitungsfelder entscheidende Hinweise. Während sich im ersten Teil des Prozesses den Akteur:innen in allen drei Bearbeitungsfeldern etliche Hürden entgegenstellten, verkehrte sich dies an einem Wendepunkt, an dem die Akteur:innen spontan eine neuartige musikalische Idee und damit ein gemeinsames kompositorisches Anliegen

entwickelten. Von hieran griffen konzeptuelle und musikalisch-kreative Gestaltungsideen ineinander, wobei die zuvor konkurrierenden kompositorischen Vorgehensweisen sich nun gegenseitig bereicherten (vgl. 7.2.3, S. 160). Aspekte der Form und Struktur, des Klangs, der Wirkung, der Spielweise, des Spielflusses und der außermusikalischen Thematik wurden nicht nur berücksichtigt, sondern miteinander diskutiert und verbunden. Der fallexterne Vergleich mit dem Fall *Becher* des I. Zyklus zeigte in eben jenen Bereichen auffällige Homologien und bestärkte die Interpretation und Weiterarbeit im Hinblick auf die drei sich herauskristallisierenden Bearbeitungsfelder.

Eine gelingende, musikbezogene Praxis konnte nach Auswertung des II. Zyklus dann rekonstruiert werden, wenn die Akteur:innen in musikbezogenen Aushandlungsphasen in Bezug zur Aufgabenstellung eine gemeinsame musikbezogene Spiel- und Kompositionspraxis situativ ausbildeten und Gestaltungsvorschläge performativ und diskursiv verhandelten. Hierbei wurden unterschiedliche kompositorische Vorgehensweisen miteinander verbunden, diskutiert und reflektiert. Diesbezüglich konnten in der rekonstruktiven Interpretation insbesondere musikspezifische Interaktionsmerkmale herausgearbeitet werden, die in Zusammenhang mit der gelingenden Praxis auftraten: ein dynamisches Wechseln zwischen den Interak-

Zu ermöglichendes Schüler:innenhandeln (bezogen auf die drei Bearbeitungsfelder)

Die Schüler:innen...

... entwickeln ausgehend von einem Kompositionsauftrag ein eigenes, gemeinsames Anliegen im Sinne der Herstellung eines für sie überzeugenden künstlerischen Produktes.

... entwickeln neue Gestaltungsideen musikalisch und konzeptionell, binden diese in ein für sie tragfähiges Konzept ein und bringen dieses zu einem für sie gelungenen Abschluss.

... wenden unterschiedliche kompositorische Vorgehensweisen an, verbinden diese miteinander, diskutieren und reflektieren sie.

tionsebenen, lange nonverbale Spielphasen, hohe Synchronität im gemeinsamen Spiel, synchrone Einsätze und synchrone musikalisch-korporierte Interaktionen ohne vorherige Absprache, spontane gemeinsame Musiziermomente sowie konzentrierte Stille vor, während und nach musikalischen Spielphasen.

Modifikation der Leit- und Umsetzungsprinzipien

6

von Zyklus II zu Zyklus III

Im Vergleich der Beobachtungen gelingender Praxis und den Design-Prinzipien zeigte sich, dass trotz der neuen Ausrichtung des Entwicklungs- und Forschungsfokus alle Leitprinzipien in ihren Grundzügen weiterhin Gültigkeit besaßen, diese aber auf Grundlage der empirischen Ergebnisse modifiziert werden mussten (s. Tabelle 10, S. 279). In der Modifikation von Leit- und Umsetzungsprinzipien sowie der konkreten Gestaltung des Re-Designs sollte dabei insbesondere berücksichtigt werden, welche didaktischen Strukturen und Rahmenbedingungen eigensinnige musikbezogene Aushandlungen ermöglichen könnten, die darüber hinaus möglichst viele Anknüpfungspunkte für unterschiedliche Handlungspraxen der Schüler:innen bieten sollten. So wurde ausgehend von den beschriebenen Erkenntnissen die Position des neu entwickelten LPs 6 **Tragweite und Qualität kompositorischer Entscheidungen** verändert. Die Initiierung von Entscheidungsprozessen wurde nicht mehr als eigenständiges Leitprinzip geführt, sondern in LP 3 **Vielfältige Interaktions- und Kommunikationsanlässe** integriert. Die in LP 3 gesetzte grundsätzlich bildende Funktion von musikalisch-ästhetischen Kommunikationsanlässen und Interaktionen verwies nun auch auf in diesem Zusammenhang auftretende Entscheidungsprozesse, die in verschiedenen Formen aus den Interaktionen hervorgehen konnten. Das Flip wurde als Planungstool komplett herausgenommen, da die Rekonstruktion der Handlungspraxis offengelegt hatte, dass ein strukturelles, planendes und immer wieder reflektierendes Vorgehen nicht der überwiegend sprunghaften, spielerischen, spontanen kompositorischen Handlungspraxis der Schüler:innen entsprach.



Die Auswertung der Daten ergab zudem, dass auch LP 1 **Anleitung zur Offenheit** modifiziert werden sollte. Zum einen zeigte sich im Fall *Hose*, wie die schulisch orientierte Anleitung in deutlichem Zusammenhang zur Aufgabenerledigung gemäß dem ‚Schülerjob‘ zu stehen schien. Darüber hinaus stand zu vermuten, dass die Art und Weise, wie die Vorgaben und Regeln inszeniert waren, die Identifikation mit der zu entwickelnden Komposition bis zu einem gewissen Grad verhinderte. Insbesondere in der Bearbeitung des Flips, das nicht inhaltlich, aber strukturell einen stark anleitenden Charakter besaß, zeigten sich im Fall *Fenster* etliche Beispiele widerständigen Verhaltens, wobei die Frage nach der Zufriedenheit mit der Komposition besonders ablehnend und widerwillig bearbeitet wurde. Obwohl sich im Fall *Waschmaschine* die Ausbildung eines gemeinsamen kompositorischen Anliegens und ein hohes Maß an Identifikation mit der entstandenen Komposition im Prozess rekonstruieren ließ, zeigte auch diese Gruppe ein besonders stark ausgeprägtes ablehnendes Verhalten gegenüber der Aufgabe, die Qualität der Komposition wie des Arbeitsprozesses am Flip zu reflektieren. In Zusammenhang mit den Ergebnissen des ersten Zyklus I, in dem die Aufgabenstellung vor allem im Fall *Bett* der Kompositionspraxis der Gruppe entgegenstand, sollte das Prin-

zip der Anleitung für den III. Zyklus deshalb grundsätzlich dahingehend überarbeitet werden, die Eigenlogiken der Schüler:innen zu berücksichtigen (s. Tabelle 10, S. 279; LP 1; UP 1, 2, 11; UP 12).

Dass das LP 5 **Bedeutung des Hörens** im didaktischen Setting gestärkt werden sollte, ergab sich aus den Beobachtungen der zentralen Wendepunkte der Fälle *Waschmaschine* und *Becher*. Auffällig traten hier der entstehende Klang und die Fokussierung auf das Hören aller Akteur:innen in den Vordergrund und bereicherten als neue Qualität den gesamten Kompositionsprozess. Jene Konzentration auf das klangliche Ereignis sowie Momente auditiver Abstimmungen konnten in den Fällen *Bett*, *Hose* und *Fenster* kaum bzw. nicht als etablierte Interaktionsqualität beobachtet werden. Die Instruktionsphase des III. Zyklus sollte deshalb noch bewusster und stärker emergente Musik im und als Zentrum der Aushandlung inszenieren, indem die verbale Anleitungsebene noch weiter in den Hintergrund treten sollte (LP 5; UP 8; UP 15).

Zusätzlich flossen drei zentrale Beobachtungen in die methodische Gestaltung der Umsetzungsprinzipien mit ein. Sie zeigten sich in beiden Zyklen über alle Fälle hinweg und gaben damit wichtige Hinweise auf die Praxis der Schüler:innen im Hinblick auf das Unterrichtsdesign. Zum einen konnte in allen Fällen beobachtet werden, dass die Schüler:innen im Verlauf der Prozesse spontan auf Materialien wie Stifte oder auch Stecknadeln zurückgriffen und das klangliche Spektrum der Stühle erweiterten. Nicht selten spielte genau jene klangliche Varianz eine wichtige Rolle in der Gestaltungsarbeit sowie für die finale Komposition (UP 13). Diesem sollte in der Auswahl des Instrumentariums und des Klangmaterials Rechnung getragen werden. Zum Zweiten arbeitete kaum eine der Gruppen motivisch entwickelnd, so wie es in der Aufgabenstellung angelegt war. Meist wurden zwei oder mehrere rhythmische Motive miteinander verschränkt oder aneinandergereiht. Oder es wurde kein Klopfmotiv verwendet, sondern ein ganz anderer Klang zum Ausgangspunkt einer facettenreichen Komposition (wie es eindrücklich im Fall *Waschmaschine* der Fall war). Zum Dritten war besonders auffällig, dass in den Gruppenarbeiten mit den Kriterien der Aufgabenstellung kaum gearbeitet wurde und sich die kriteriengeleitete Reflexion in den Peer-Feedbacks schwierig gestaltete. Im Hinblick auf die beiden letztgenannten Beobachtungen erschien eine Veränderung der Aufgabenstellung in Annäherung an die Kompositionspraxis der Schüler:innen als sinnvoller Schritt (UP 2). Als möglicher Weg eröffnete sich, die Verhandlung der Kriterien für eine gelungene Komposition mit den Schüler:innen als wichtigen Baustein des Designs zu gestalten (UP 2; UP 7).

Während die Leitprinzipien in der Entwicklung zu Zyklus III also nur punktuelle Modifikationen erfuhren, konnten durch die weitreichenden Erkenntnisse aus den Rekonstruktionen und die grundlegend ausgeschärfte Ausrichtung, die Ausbildung der Eigenlogiken in den gemeinsamen Kompositionsprozessen zu ermöglichen, vielfältige, empiriebasierte Modifikationen der methodisch orientierten Umsetzungsprinzipien vorgenommen werden. Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über alle Leit- und Umsetzungsprinzipien samt ihrer Modifikation von Beginn bis zur Planung von Zyklus III (vgl. Kap. 6.1.2).

Gesamtübersicht modifizierte Leit- und Umsetzungsprinzipien für Zyklus III

(alte Fassung gestrichen; alte Fassung beibehalten; neue Fassung)

LP 1

*Von der Anleitung zur Offenheit: Konkrete Vorgaben und Regeln ermöglichen selbstständige und kreative Prozesse (vgl. Niermann 2016; Schneider 2008; Brasel 2008; Buchborn 2011a; Stöger 2007). Die Form der Anleitung berücksichtigt **Relevanzsysteme und musikalische Handlungspraxen** der Schüler:innen und bietet diesen darüber hinaus die Möglichkeit, den Prozess von Anfang an **aktiv mitgestalten** zu können.*

- UP 1 Die Gesamtanlage des Unterrichtsdesigns ermöglicht durch die Instruktionsphase zu Beginn Orientierung hinsichtlich der Anforderungen und Rahmenbedingungen und öffnet dann in die selbstständigen Prozesse. Als Orientierung dienen musizierpraktische sowie klanggeleitete Materialexplorations, welche die rekonstruierten kompositorischen Vorgehensweisen aufgreifen: Orientierung an Klang, an Spielweise, an Struktur und Form, an Hervorbringung und Aufrechterhaltung von Spielfluss, an Wirkung oder an außermusikalischen Themen.
- UP 2 ~~Die Aufgabenstellung beinhaltet konkrete Kriterien zur Orientierung, die zugleich offen gehalten sind, um im Prozess selbst verhandelt zu werden.~~ Der Impuls der Aufgabenstellung wird so offen gehalten, dass die Akteur:innen selbst in Verhandlung möglicher Kriterien treten und im Kompositionsprozess weiterführen. Hierfür werden bereits im Plenum kurze Phasen des gemeinsamen Komponierens initiiert, in denen die Lehrkraft komplett in den Hintergrund tritt. *Das kompositorische Vorgehen der Gruppen wird nicht durch die Aufgabenstellung strukturiert oder geleitet, sondern bleibt unbestimmt.*
- UP 11 Die Begleitung der Prozesse erfolgt nach dem Prinzip der Offenheit in der Anleitung. Mittels Impulskarten und spontaner, wählbarer Gesprächsangebote begleitet die Lehrkraft flexibel mit ihrer fachlichen Expertise.

LP 2

Die selbstbestimmte Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand soll im Kompositionsprozess zur Bewältigung von Performanz-Situationen mit fachlichen und überfachlichen Anforderungen führen (vgl. Kater-Wettstädt 2015; Martens und Asbrand 2009). Dabei werden vielfältige Lernerfahrungen und damit der Erwerb umfassender, individueller Fertigkeiten und Fähigkeiten ermöglicht (vgl. Zill 2015, 2016; Stöger 2018).

- s. UP 2 Der Impuls der Aufgabenstellung wird so offen gehalten, dass die Akteur:innen...
- UP 12 Die Akteur:innen bestimmen selbst den Verlauf und die Phasierung der Prozessschritte und wählen frei zwischen unterschiedlichen Prozessschritten bzw. Angeboten.

 LP 3

Vielfältige Interaktions- und Kommunikationsanlässe sollen musikalisch-ästhetische Bildungs- und Lernprozesse anstoßen (vgl. Nimczik 1997; Rolle 1999, 2014; Rolle und Wallbaum 2011; Zill 2016; Kranefeld und Mause 2018). Unter anderem im Rahmen von kompositorischen Entscheidungsprozessen können Gestaltungsmöglichkeiten entworfen sowie eigene und fremde ästhetische Standpunkte verhandelt und reflektiert werden (Lessing 2011; Rolle 2008, 2014; Schlothfeldt 2011; Gottschalk & Lehmann-Wermser 2013).

- UP 4 *Mit der Plenumsphase zu Beginn, den eigenständigen Gruppenarbeitsphasen, den Planungs-, Evaluierungs- und Entwicklungsphasen in den Gruppen sowie den Peer-Feedback-Phasen werden unterschiedliche Kommunikationsanlässe gestaltet. Dabei werden sowohl eigensinnige interaktionale Aushandlungen ermöglicht als auch gegenstandsbezogene ästhetische interaktionale Aushandlungen inszeniert (wie in den Planungsphasen und im Peer-Feedback).*
- UP 5 *Das niedrigschwellige Instrumentarium soll nonverbale, selbstläufige musikalische Spielphasen ermöglichen.*
- UP 6 *Die Anleitung zu gemeinsamen Spielprozessen in der Instruktionsphase soll zur nonverbalen musikalischen und körperlichen Interaktion befähigen.*

 LP 4

Die ästhetische Qualität (Attraktivität bzw. Gelungenheit) eines herzustellenden Produktes aus Perspektive der Schüler:innen verdient von Beginn des Prozesses an besondere Bedeutung (vgl. Wallbaum 2000).

- UP 7 *Als Relevanzsysteme für die ästhetische Qualität werden die Gruppen selbst gesetzt. Sie verhandeln über die ästhetische Gelungenheit interaktional im Rahmen der eigenständigen Gruppenarbeiten als auch reflexiv in Phasen der auditiven Evaluation. Im Peer-Feedback fungiert die Peergroup als ästhetische Praxisgemeinschaft, welche über die ästhetische Qualität Rückmeldung gibt.*
- s.-UP-3 *Offene Kriterien der Aufgabenstellung initiieren die Aushandlung der ästhetischen Qualität der Komposition.*
- UP 13 *Das durch verschiedene Stühle und Schlegel erweiterte Instrumentarium ermöglicht ein weiteres Klangspektrum und die intensivierte Auseinandersetzung mit der ästhetischen Qualität verschiedener Klänge.*

LP 5

Neben dem praktischen Handeln kommt dem Hören als Ausgangspunkt ästhetischer Wahrnehmungs- und Evaluierungsprozesse besondere Bedeutung zu (vgl. Rolle 1999; Zill 2016; Faulkner 2003; Figueroa 2016; Lessing 2018).

- UP 8 *Auditive Evaluierungsphasen sowie das Peer-Feedback ermöglichen das Zurücktreten vom eigenen Spiel und die Fokussierung und Evaluierung des klanglichen Ereignisses (vgl. Lessing 2018). Zur Unterstützung der auditiven Evaluierung in den Gruppen werden die Hüllkurven der aufgezeichneten Aufnahmen als grafische Orientierung zur Verfügung gestellt.*
- UP 14 Die Instruktionsphase inszeniert sowohl in der Art der Anleitung als auch in den einzelnen Schritten einen Aktionsraum, in dessen Zentrum die emergente Musik steht.
- s. UP 13 Das durch verschiedene Stühle und Schlegel ...

LP 6

In Kompositionsprozessen soll die Tragweite und Qualität kompositorischer Entscheidungen erprobt und erfahren werden. Im Rahmen von ...

- UP 9 Durch erste angeleitete Entscheidungsmomente ...
- UP 10 Das Planungsflip als Material ermöglicht ...
- UP 11 Die Retrospektive lässt eine vertiefte ...

Tabelle 10: Leit- und Umsetzungsprinzipien für Zyklus III (Eigene Darstellung)

9.1.3 Von den kompositorischen Handlungspraxen zur fachlichen Auseinandersetzung – von Zyklus III zu IV

Gestaltung des didaktischen Settings im Re-Design

von Zyklus III zu Zyklus IV

Um die selbstläufigen musikbezogenen Aushandlungsphasen zu unterstützen, wurde das Re-Design in zwei Richtungen hin verändert. Zunächst wurden die Designelemente modifiziert, welche durch ihre Nähe an der schulischen Aufgabenlogik mitunter eine erledigende Haltung des ‚Schülerjobs‘ evoziert hatten. Die bis dato rekonstruierten musikbezogenen Praxen der Schüler:innen konnten darüber hinaus in das Re-Design dahingehend berücksichtigt werden, dass sie konkrete Impulse bspw. für die handwerkliche Unterstützung lieferten. So wurden u. a. unterschiedliche Schlegel als mögliches Material bereitgestellt, weil die Rekonstruktionen zeigten, dass vier von

fünf Gruppen unabhängig voneinander auf Eddings als Klangerzeuger zurückgriffen, wenn sie einen neuen Klang oder eine neue Spielweise entwickelten. Darüber hinaus wurden die Prozesse so angelegt und rhythmisiert, dass die Gruppen auf eigenen Wegen und in eigener Phasierung die für sie passenden Impulse einfordern konnten (s. Tabelle 13, S. 286; Abb. 23, S. 285).

Die größte Herausforderung des Re-Designs für Zyklus III stellte die Instruktionsphase mit der veränderten Aufgabenstellung dar. Hier sollten Anleitung und Orientierung

Neu-Gestaltung der Instruktionsphase und des Aufgabenimpulses

Entscheidungs- und Gestaltungsspielräume in ihrer Uneingeschränktheit markieren
Den Fokus auf die emergente Musik richten

Exploration und musikalische Interaktion anleiten

und gleichzeitig freie Exploration und musikalische Interaktion zwischen den Akteur:innen ermöglicht werden. Diese Phase wurde lange und intensiv von der Musiklehrkraft und mir als Forschende diskutiert, konzipiert und modifiziert, wobei vor allem um die passenden Formulierungen der Impulse gerungen wurde. Zunächst sollte für die Instruktionsphase die räumliche Gestaltung eine deutliche Abgrenzung zu etablierten schulischen Unterrichtssituationen aufzeigen. Die Stühle wurden deshalb eher wie in einer künstlerischen Installation im Raum inszeniert, wobei hier schon durch die ungewöhnlichen Positionierungen die Materialität der Stühle in

den Vordergrund gerückt und eine ungewohnte Handhabung antizipiert wurde.



Abb. 22: Fotos Aufstellung der Stühle zu Beginn der Instruktionsphase

Die sich anschließende Instruktionsphase der Lehrkraft sollte unterschiedliche Wahrnehmungsphasen des Materials beinhalten und in der Hinführung zu ersten eigenen musikalischen Gestaltungen immer wieder deutlich machen, dass im Fokus die emergente Musik liegt (s. Tabelle 11, S. 283). Sie sollte Klarheit und Anleitung bieten und trotzdem immer wieder bewusst den Entscheidungs- und Gestaltungsspielraum der Schüler:innen in seiner Offenheit bzw. Uneingeschränktheit markieren. Die Instruktionsphase gestaltete sich wie folgt:

Geplante Instruktionsphase für Zyklus III

Phase	Lehrenden-Impuls	Mögliches Schüler:innenverhalten
Gallery Walk	„Ihr werdet im Folgenden Impulse von mir bekommen, sie beginnen mit einem Schnipsen und enden auch damit.“	SuS betreten die gerichtete Raumhälfte.
Optisches Wahrnehmen	„Vor euch stehen verschiedene Stühle. Betrachtet sie alle genau und von allen Seiten und Perspektiven. Aus welchem Material bestehen sie? Welche Formen könnt ihr erkennen?“	SuS gehen umher, verändern ihre Positionen zu den Stühlen, betrachten genau, nehmen Details wahr.
Spielhaltungen einnehmen	„Diese Stühle sind normalerweise zum Sitzen da. Für euch werden sie in den nächsten Stunden zu euren Instrumenten, auf und mit denen ihr Musik macht. Wählt euch spontan einen Stuhl und probiert einmal aus, wo ihr euch als Instrumentalist:in positionieren könntet, um euer Instrument Stuhl zu bespielen.“	SuS nehmen verschiedene Positionen ein, sie wandeln sich bewusst zu Instrumentalist:innen, die Stühle zu Instrumenten.
Klangforschung	„Entlockt jetzt eurem Instrument möglichst viele verschiedene Klänge.“	SuS explorieren frei und individuell mit Klang und Material.
Erste Klangpräsentation führt ins gemeinsame Spiel	Die Stühle werden in einem Kreis aufgestellt. „Sucht euch einen Klang aus, der euch besonders gut gefällt und spielt diesen den anderen nacheinander vor.“ „Wir imitieren den vorgestellten Klang auf unseren Stühlen...“ „Was könnt ihr verändern, damit diese musikalische Idee anders klingt...?“	SuS präsentieren ihre Instrumente und Klänge. Sie hören den anderen Klängen zu, versuchen diese zu imitieren und zu verfremden. Sie erproben alleine und in Interaktion.
Dirigierte Komposition	„Wir setzen eure Klänge nun zusammen: Jemand gibt eine Idee in die Runde, ich gebe Zeichen, wer darauf wie zuvor reagiert und wie lange“.	SuS reagieren zunächst auf das Dirigat und übernehmen mehr und mehr die Führung; mehrere Wiederholungen.
Selbstständige Gruppenkomposition	„Ihr könnt nun eine eigene Komposition entwickeln. Ich werde euch in Ruhe lassen und aus dem Raum gehen. Einigt euch auf eine Anfangsidee und darauf, wie mit der Idee weiter umgegangen werden soll. Einigt euch auch darauf, wie das Stück endet. Das Stück soll ca. eine Minute dauern.“	SuS entwickeln ohne Lehrkraft in der Gruppe eine Komposition – dabei ist völlig offen, wie das vonstattengeht und ob das gelingt. Sie präsentieren im Anschluss die Komposition und reflektieren den Entstehungsprozess. Dabei werden Gelingenskriterien intuitiv und assoziativ genannt und festgehalten.

Tabelle 11: Geplante Instruktionsphase für Zyklus III (Eigene Darstellung)

In der Gesamtanlage der Instruktionsphase treten zwei zentrale Aspekte hervor. Zum einen gestaltet sich ein fließender Übergang von lehrendengesteuerten Impulsen hin zu schüler:innenverantwortlicher gestalterischer Arbeit. Zum anderen wurden mit den Momenten der freien Wahl und Selbsttätigkeit Wege angelegt, die zur intuitiven Entwicklung von Kriterien einer gelungenen Gestaltung führen sollten. In Entsprechung wurde auch der sich anschließende Aufgabenimpuls in deutlicher Distanz zu gängigen schulischen Aufgabenstellungen formuliert (s. Tabelle 12). Explizit hervorgehoben wurde die Verantwortung der Schüler:innen für ihren gestalterischen Prozess ebenso wie die Bedeutung der ästhetischen Qualität für die Akteur:innen aus ihrer individuellen Perspektive. Die Kriterien der ursprünglichen Aufgabenstellung sind teils integriert, teils fallengelassen.

Aufgabenimpuls: Eine Aufgabenstellung, die keine Aufgabe stellt	„Es gibt kein Aufgabenblatt. Ihr komponiert in den nächsten vier Doppelstunden ein Stück Musik in zwei Gruppen. Ihr entscheidet selbst, was am Ende zu hören sein wird. Es soll euch gefallen und einen klaren Anfang und ein klares Ende haben. Ihr kennt euer Klangmaterial und eure Instrumente. Wie ihr sie spielt, entscheidet ihr.“
Öffnung in die Gruppenarbeit	<p>Ich werde mich in eure Komposition nicht einmischen. Ich biete euch aber meine Unterstützung an: Ihr dürft mich holen, wenn ihr alleine nicht mehr weiterkommt, wenn ihr eine Zuhörerin oder eine Rückmeldung braucht. Ich kann mit euch gemeinsam über eure Komposition nachdenken. Ihr habt kaum Vorgaben, seid frei, wie die meisten Komponist*innen vor dem Beginn ihrer Kompositionsphase. Es gibt keine vorgeschriebenen Wege, die ihr beim Komponieren gehen sollt und müsst. Ihr geht eure eigenen.</p> <p>Was ich mir wünsche:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Probiert ganz viel aus! Es braucht manchmal Zeit, sich auf so eine Aufgabe einzulassen und auf Ideen zu kommen. Nehmt euch diese! • Hört euch und euren Klängen zu. • Setzt euch mit Vorschlägen der Gruppe intensiv auseinander und diskutiert!

Tabelle 12: Aufgabenimpuls für Zyklus III (Eigene Darstellung)

Für die sich anschließenden selbstständigen Gruppenarbeiten konnten die beiden Gruppen in kleine, dafür ausgerichtete Räume gehen, an denen Arbeitsmaterialien wie Flipchartpapier und Stifte bereit lagen. Die Gruppen konnten ihre Arbeitsräume selbst herrichten und die entsprechenden Stühle zur weiteren Arbeit wählen. Zusätzlich wurden verschiedenste Schlegelarten zur Verfügung gestellt. An den Wänden waren Impulskarten befestigt, die ungeordnet kompositorische Impulse der Aufgabenstellung abbildeten (s. Abb. 23, S. 285):

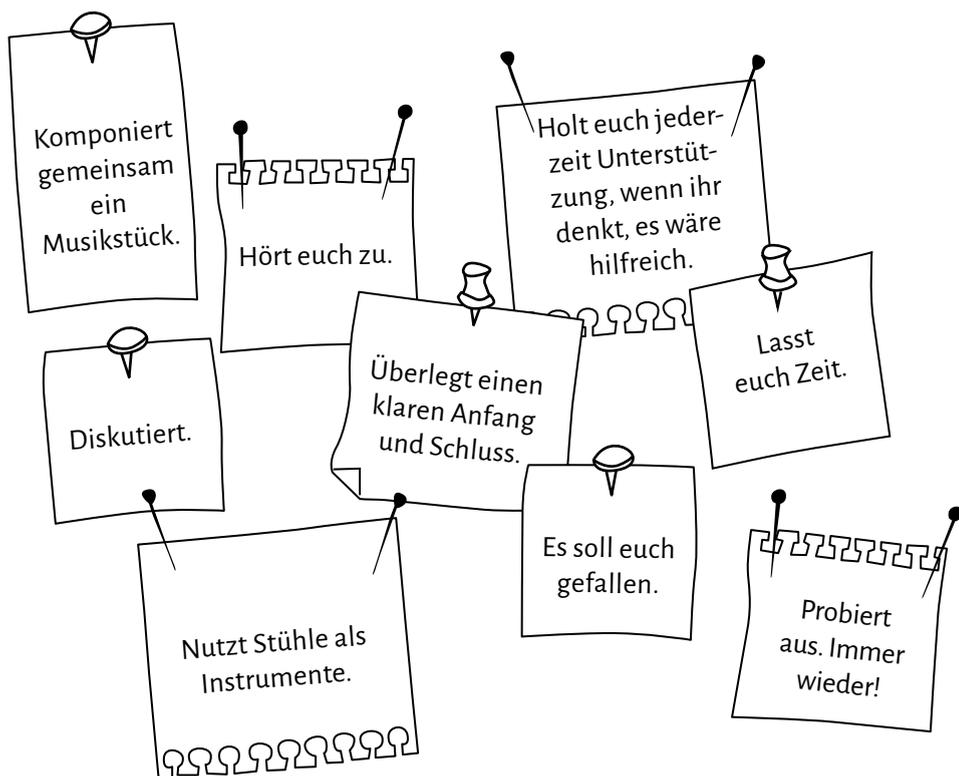


Abb. 23: Impulskarten für Zyklus III (Eigene Darstellung)

Neben der veränderten Instruktionsphase und dem geöffneten Aufgabenimpuls lag eine weitere grundsätzliche Entwicklungsrichtung in der Flexibilisierung der Prozesse und der Begleitung. Die Prozessphasen, welche zur Reflexion und Überarbeitung der kompositorischen Ergebnisse der selbstverantwortlichen Gruppenarbeiten anregen sollten (Peer-Feedback, auditive Evaluation, Lehrendenimpuls sowie Prozessreflexionen im Plenum), wurden nicht vom Lehrenden phasiert, sondern der Verantwortung der Schüler:innen übergeben. So gliederte sich der Verlauf der Unterrichtseinheit nun wie folgt (vgl. dazu Kap. 6.1.2):

Flexibilisierte Prozessgestaltung und -begleitung

Den Gang des Unterrichts in die Verantwortung der Schüler:innen legen

Geplanter Verlauf der Unterrichtseinheit in Zyklus

DS 1	<p>Plenum</p> <ul style="list-style-type: none"> • Projektvorstellung <p>Moderierte Explorationsphase (s. Tabelle 9)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Klangexploration mit dem Instrumentarium Stuhl und Schlegel • Immer mehr Aushandlungen werden zugelassen, unterschiedliche kompositorische Vorgehensweisen werden initiiert • Erste eigenständige Kurzkomposition im Plenum ohne Lehrkraft <p>Selbstverantwortliche Gruppenarbeit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsames eigenverantwortliches Komponieren sowie Festhalten der Arbeitsergebnisse und Weiterarbeitsvorschläge
DS 2	<p>Plenum: Mögliche Prozessphasen vorstellen</p> <p>Selbstverantwortliche Gruppenarbeit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsames eigenverantwortliches Komponieren
DS 3	<p>Plenum: Kurzbericht aus den Gruppen</p> <p>Selbstverantwortliche Gruppenarbeit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsames eigenverantwortliches Komponieren
DS 4	<p>Plenum: Mögliche Zielperspektive diskutieren</p> <p>Selbstverantwortliche Gruppenarbeit Präsentation -</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsames eigenverantwortliches Komponieren <p>Peer-Feedback - Prozess-Reflexion</p>

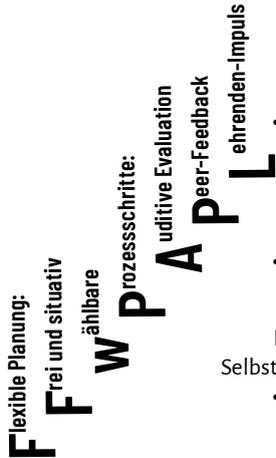


Tabelle 13: Verlauf der Unterrichtseinheit in Zyklus III (Eigene Darstellung)

Im Gegensatz zum Re-Design des Zyklus II erforderten die empirischen Erkenntnisse weitaus stärkere Modifikationen, welche Veränderungen auf allen fünf Feldern des didaktischen Designs – Impuls, Prozess, Produkt, Material, Begleitung – nach sich zogen. Bestehen blieb jedoch nach wie vor der Kern des Settings, dass die Schüler:innen ausgehend von einer gemeinsamen Plenumsphase in selbstläufigen Gruppenarbeiten mit ihren Stühlen über drei bis vier Doppelstunden eine kurze Komposition entwickelten.

Erhebung



Oktober/November 2019

Die nun folgenden Auswertungen des III. Zyklus unterscheiden sich von den vorangegangenen in zwei Punkten. Zum einen dienen sie nicht der Entwicklung eines weiteren Re-Designs eines IV. Zyklus, denn dieser wurde im Rahmen der Studie nicht

durchgeführt, wenngleich die didaktische Entwicklung sich noch über mehrere Zyklen erstrecken könnte. Die Auswertungen verfolgen stattdessen das Ziel, die Leit- und Umsetzungsprinzipien des Re-Designs noch stärker dahingehend zu untersuchen, inwiefern sie relevante Kontexte für die gelingende Bearbeitung des spezifizierten Lerngegenstands darstellen (vgl. Asbrand und Hackbarth 2018, S. 141; vgl. Kap. 6.2.3). Die sich daraus ergebenden Forderungen nach Veränderungen werden grundsätzlich angedacht, nicht aber in ein konkretes Unterrichtsdesign überführt. Zum anderen unterscheidet sich auch die empirische Grundlage von den vorangegangenen Überarbeitungsschleifen insofern, da sich nun, am Ende der Studie, sowohl eine lokale Theorie zum kreativen musikbezogenen Handeln als auch zu Lernprozessen in gemeinsamen Kompositionsprozessen ausgebildet hat (vgl. Kap. 7; Kap. 8). Diese Ergebnisse, die alle erhobenen Kompositionsprozesse aller Zyklen berücksichtigt, können als noch fundiertere Grundlage für ein zu ermöglichendes Schüler:innenhandeln herangezogen werden.

Fachdidaktische Reflexion

3

von Zyklus III zu Zyklus IV

Die fachdidaktische Reflexion ergab, dass sich das Unterrichtsdesign des III. Zyklus gut eignete, selbstläufige musikbezogene Aushandlungen zu initiieren. Zu beobachten waren eine Vielzahl unterschiedlicher musikbezogener Praxen, selbstläufiger Spielphasen, intensiver, auch argumentativer Aushandlungen über die Qualitäten musikalischer Gestaltungen, vielgestaltiger und origineller Umgangsweisen mit dem Artefakt Stuhl und eine hohe Identifikation mit der eigenen Komposition.



Im Rahmen der reflexiven Auswertung des Kompositionsprozesses des Falles *Mütze* kristallisierte sich im retrospektiven Gespräch mit der Lehrkraft jedoch ein neuer virulenter Aspekt heraus, der sich als Hürde im Kompositionsprozess dann auch in der Rekonstruktion der Lernprozesse sowie in der typologischen Verdichtung als überaus wichtig erwies. Dieser Gruppe gelang es weder mittels fachlicher, indirekter Impulse noch im Gespräch mit der Lehrkraft, Gestaltungsimpulse aufzunehmen und daran anknüpfend Alternativen zu generieren. Besonders deutlich wurde dies in der letzten Arbeitsphase. Die Lehrkraft bot verschiedene Gestaltungskriterien an (bspw. Dynamik, Tempo, Stimmung, Spannung – Entspannung, Stille – Klang u. a.), die als Kärtchen im Gruppenraum aufgehängt wurden und die Gruppe dazu anregen sollten, ihr Stück am Ende des Prozesses entlang der ausgewiesenen musikalischen Kriterien auszudifferenzieren. Hierzu sollte die Komposition anhand der Hüllkurve (s. Anhang, S. 338) und der Aufnahme des Vortages dahingehend überarbeitet werden, dass besonders gelungene Stellen herausgehoben und zu verändernde Stellen mit Hilfe der Impulskarten verändert werden sollten. Die Lehrkraft selbst äußerte im Anschluss eine große Unzufriedenheit darüber, dass die Gruppe keine der Impulse aufgenommen oder in Erwägung gezogen hatte (im Lehrendeninterview III/4). Einerseits weil sie an der konkreten Komposition der undifferenzierte Umgang mit Dynamik, Spannung und Wirkung und andererseits generell die mangelnde Auseinandersetzung der Gruppe mit Aspekten musikalischer Fachlichkeit störte.

Dokumentarische Interpretation

4

von Zyklus III zu Zyklus IV

Im Anschluss an die obigen Beobachtungen konnte im Hinblick auf eine gelingende Praxis in Begegnung mit dem Unterrichtsgegenstand für beide Gruppen eine **generierende Haltung** rekonstruiert werden. Sie schlug sich besonders in der Ausbildung aktionistischer Praxen und Enaktierungen des Artefakts nieder.



Eine besondere Beobachtung in der Auseinandersetzung mit der ästhetischen Qualität der Komposition konnte im Fall *Telefon* gemacht werden, deren Akteur:innen durchgängig im **Modus des kollaborativen Komponierens** agierten. Die Analysen zeigten, wie das Hören und damit die Klanglichkeit der Komposition verhandelt wurde und damit „ein klangliches Ereignis (...) als Gegenstand ästhetischer Wahrnehmung und Erfahrung im Mittelpunkt“ (Rolle 1999, S. 162) stand. Offensichtlich wurde dies bspw. nach dem Wechsel vom Gruppenarbeitsraum in den Plenumsraum. Tillis gefundener Klang auf dem Stuhl entsprach in der veränderten Akustik nicht ihrer ästhetischen Vorstellung. Sie erprobte so lange und gemeinsam mit den anderen neue Schlegel und Schlagtechniken, bis sich auch in diesem Raum der Klang gemäß ihren Vorstellungen entfaltete.

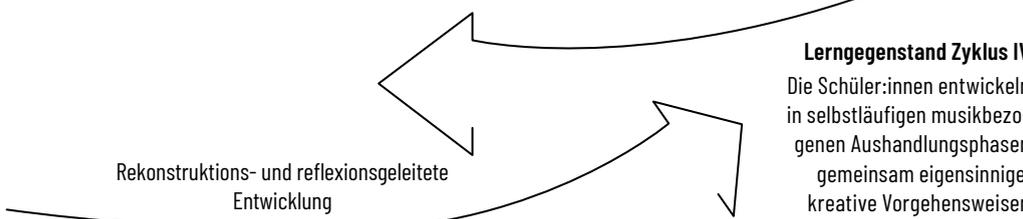
Nicht nur die didaktische Reflexion des Falls *Mütze*, sondern die komparative Analyse aller Fälle offenbarte, dass der Umgang mit musikfachlichen Aspekten grundsätzlich eine besondere Hürde im Kompositionsprozess darstellte. Es konnte rekonstruiert werden, dass die Bearbeitung musikfachlicher Aspekte dann nicht zur Bereicherung der Kompositionsprozesse führte, wenn sich die Gruppe in Bearbeitung der Aufgabe (noch) nicht in Konjunktion befand. Die Integration von musikfachlichen Aspekten mit schüler:innenseitigen musikalischen Praxen war dabei vor allem im **Modus des kollaborativen Komponierens** zu rekonstruieren. Dies ließ die Schlussfolgerung zu, dass erst in Konjunktion, in Etablierung eines geteilten Verständnisses und Vorgehens in Bearbeitung der Sache sich Schüler:innenpraxen und Fachpraxen miteinander verschränken und weiterentwickeln ließen. Diese Erkenntnisse führten zu einer letztmaligen Modifizierung und Konkretisierung des Lerngegenstandes, welcher nun die gewinnbringende Begegnung eigensinniger Aneignungsformate mit musikfachlichen Aspekten im gemeinsamen Kompositionsprozess fokussiert.

Spezifizierung des Lerngegenstandes und Re-Formulierung des zu ermöglichenden Schüler:innenhandelns

5

von Zyklus III zu Zyklus IV

Der sich hier anschließende IV. Zyklus wird im Rahmen dieser Arbeit nur insofern angedacht, als dass er die reflektierende und rekonstruktive Auswertung des III. Zyklus in die Spezifizierung des Lerngegenstands und der Entwicklungs- und Forschungsfragen miteinfließen lässt, ohne ein konkretes Unterrichtsdesign davon abzuleiten.



Rekonstruktions- und reflexionsgeleitete
Entwicklung

In der Rückschau auf alle Zyklen lässt sich die Spezifizierung des Lerngegenstands als dialektischer Dreischritt lesen, der sich zwischen den normativen fachlichen Setzungen und der Praxis der Schüler:innen vollzieht und in eine Synthese mündet, welche beide Pole miteinander verbindet. Die Fokussierung der kompositorischen Entscheidungen in Zyklus II ergab sich zwar aus der Reflexion der Praxis, fußte aber auf den normativen Setzungen des kompositionspädagogischen Diskurses. Die im Re-Design für Zyklus II didaktisch entwickelten Strukturen setzten damit zwar an einem virulenten Punkt gelingender Praxis an, aber nicht aus Perspektive der Schüler:innenpraxis, sondern aus der der Fachdidaktik resp. musikalischen Fachlogik. Die klare Hinwendung zur Eigengesetzlichkeit der kompositorischen Praxen der Schüler:innen in Zyklus III, die auch als Lerngegenstand ins Zentrum gesetzt wurde, erwies sich als sehr viel fruchtbarer, Schüler:innen in ihrem musikbezogenen generativen Handeln zu unterstützen und zu fördern. Nach den reflektierenden und rekonstruierenden Analysen erschien es trotzdem erforderlich, sich erneut den Logiken musikalischer Fachwissenschaft zuzuwenden und die initiierten Lernprozesse für einen möglichen Zyklus IV auch hieran auszurichten. Die Gründe hierfür liegen einerseits darin, dass die Auseinandersetzung mit musikfachlichen Aspekten als Hürden im Prozess analysiert werden konnten und andererseits, dass die Prozesse ohne diese Auseinandersetzung weniger vielfältige Gestaltungen und auch weniger intensive Aushandlungen aufwiesen. Der Lerngegenstand für Zyklus IV fokussiert die eigensinnigen Aneignungsformate der Schüler:innen an und setzt erst in einem zweiten Schritt die musikalische Fachlogik als zu verhandelnde Norm dagegen. Eigensinnige Praxis und fachliche Norm können so in ihrer Essenz miteinander verhandelt werden, ohne dass dabei weder an Sensibilität für die Kontingenzen der Praxis noch für die Norm musikalischer Logik eingebüßt werden muss. Eine gelingende musikbezogene Praxis konnte ausgehend von den rekonstruktiven Ergebnissen (vgl. Kap. 8.1) bestimmt werden, wenn die Akteur:innen im Rahmen einer neuen kollektiven musikbezogenen Praxis in geteilter Verantwortung und Urheberchaft agierten und dabei ein für die Gruppe überzeugendes künstlerisches Produkt hervorbrachten. Zentral erwiesen sich hierbei die Anschlüsse an (meist jugendspezifische) musikbezogene Erfahrungen. Sie zeigten sich in individuellen kompositorischen Vorgehensweisen oder impliziten Wissensbeständen bspw. in Form musikalischer Re-

Lerngegenstand Zyklus IV

Die Schüler:innen entwickeln in selbstläufigen musikbezogenen Aushandlungsphasen gemeinsam eigensinnige, kreative Vorgehensweisen beim gemeinsamen Komponieren und verknüpfen sie mit musikfachlichen Aspekten.

Entwicklungsfrage

Wie kann die Begegnung von eigensinnigen Aneignungsformaten und musikfachlichen Aspekten so gestaltet werden, dass kreatives Handeln und Lernprozesse initiiert und gefördert werden?

Forschungsfrage

Wie verlaufen Begegnungen von eigensinnigen Aneignungsformaten und musikfachlichen Aspekten? Welche Hürden und Gelingensmomente sind zu erkennen?

ferenzen, wurden im Prozess interaktional verhandelt und in eine neue kompositorische Handlungspraxis überführt. In aktionistischer Praxis förderten die Akteur:innen dabei ein kreatives Handeln zutage, das sich in erster Linie im spontanen, selbstläufigen Spiel zeigte und dabei das Artefakt Stuhl in seiner Materialität berücksichtigte und auf unterschiedliche Art und Weise integrierte. Kompositorische Entscheidungen wurden in intensiver Interaktion auf allen Interaktionsebenen diskutiert. Der Hand-

Zu ermöglichendes Schüler:innenhandeln

Die Schüler:innen...

... entwickeln ausgehend von einem Kompositionsauftrag ein eigenes, gemeinsames Anliegen im Sinne der Herstellung eines für sie überzeugenden künstlerischen Produktes.

... wenden unterschiedliche kompositorische Vorgehensweisen an, verbinden diese miteinander, diskutieren und reflektieren sie.

... bringen implizite Wissensbestände und musikbezogene Handlungspraxen bspw. in Form von Versatzstücken in den Prozess ein, erproben und verhandeln diese.

... erproben das Artefakt Stuhl in seiner besonderen Materialität und machen diese immer wieder zum Bezugspunkt musikbezogener Spielideen.

... kommen in ein selbstläufiges, dichtes musikalisches Spiel.

... agieren hinsichtlich geteilter Verantwortung und Urheberschaft.

... initiieren intensive und thematisch vielseitige Entscheidungsphasen, in denen Optionen auf allen Ebenen miteinander verhandelt und erprobt werden.

... berücksichtigen musikfachliche Aspekte und können ihre Komposition in Auseinandersetzung mit diesen weiterentwickeln.

lungspool, der ein zu ermöglichendes Schüler:innenhandeln bündelt, speist sich folglich aus diesen beobachteten Handlungspraxen, für die ein musikbezogenes kreatives Handeln sowie Lernprozesse rekonstruiert werden konnten (vgl. Kap. 8.3).

Die didaktische Reflexion brachte aber auch wie bereits beschrieben ein Merkmal zum Vorschein, das die beiden Gruppen im Gelingen ihrer gemeinsamen kompositorischen Praxis unterschied. Der Umgang mit Gestaltungsimpulsen, der besonders in Zusammenhang mit von außen herangetragenem musikfachlichen Aspekten ins Auge fiel, erwies sich für die eine Gruppe als besonders Gelingenskriterium, für die andere als zentrales Hindernis.



Die Haltung der Akteur:innen des Falls *Telefon* zeichnete sich von Anfang an durch Offenheit und Kollaboration aus. Aufkommende Impulse – egal ob von Mitschüler:innen oder der Lehrkraft – wurden wertschätzend entgegengenommen, gleichberechtigt verhandelt, musizierpraktisch erprobt und evaluiert. Dies schien auch Auswirkungen auf die abschließende Überarbeitungsphase zu haben, in der mit musikfachlichen Impulsen gearbeitet werden sollte. Hier gelang es der Gruppe, sich gemeinsam auf neue Aspekte zu einigen und ihre Komposition dahingehend noch einmal zu überarbeiten. Im Fall *Mütze* hingegen fiel es den Akteur:innen schwer, einmal festgelegte Gestaltungen zu diskutieren und neu zu verhandeln. So wurden die Impulse der Lehrkraft nur marginal diskutiert und die Komposition nahezu unverändert zur Aufführung gebracht. Beide Gruppen zeigten sich demnach unterschiedlich offen für die Integration von Neuem, nicht nur, aber im Besonderen auch im Hinblick auf musikfachliche Inhalte. Dies kann mit der zugrundeliegenden, sich im Prozess ausbildenden Handlungsorientierung in Zusammenhang gebracht werden. Das bewahrende Handeln des Falles *Mütze*, das sich einer Einflussnahme durch (v. a. auch musikfachliche) neue Impulse verwehrt, konnte gleichermaßen im Fall *Fenster* als **Modus der Behauptung** rekonstruiert werden. Im Modus des kollaborativen Komponierens hingegen griffen nicht nur die Akteur:innen des Falls *Telefon*, sondern bspw. auch die Akteurinnen des Falls *Becher* neue musikfachliche Aspekte auf. Hier kam es mitunter zu Situationen, in denen diese Impulse zur Weiterarbeit sogar

explizit eingefordert wurden. Dieser Aspekt soll die aus der Rekonstruktion abgeleiteten Aspekte eines zu ermöglichenden Schüler:innenhandelns ergänzen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die entwickelten Rahmenbedingungen und Strukturen des III. Zyklus einen relevanten Kontext darstellen, in welchem es den Schüler:innen ermöglicht wird, in vielfachen aktionistischen Praxen an ihre musikbezogene konjunktive Handlungspraxen anzuschließen und ein musikbezogenes kreatives Handeln zu entfalten. Darüber hinaus konnten für den Fall *Telefon* fachliche Lernprozesse rekonstruiert werden, die im Vergleich mit allen Fällen ein besonderes Maß an variantenreichen eigensinnigen Praxen in Verbindung mit vielfältigen musikspezifischen Aspekten an den Tag legten.

9.2 Agilität, Norm- und Kontingenzsensibilität in kompositionspädagogischem Handeln und Gestalten

Der Rückblick auf die modifizierten Leit- und Umsetzungsprinzipien sowie deren konkrete Gestaltung in den Re-Designs offenbarte, dass sich über die Zyklen hinweg ein übergeordnetes Design-Prinzip herauskristallisierte. Dieses setzt sich aus den Aspekten der Agilität, Norm- und Kontingenzsensibilität zusammen (s. Abb. 24).

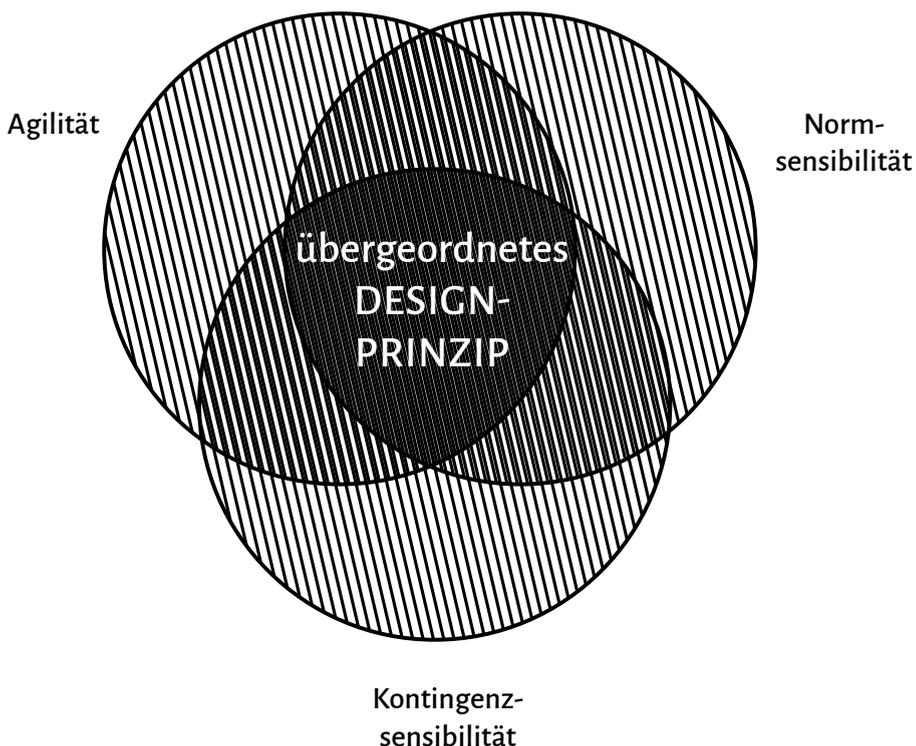


Abb. 24: Das übergeordnete Design-Prinzip ‚Agilität, Normsensibilität, Kontingenzsensibilität‘

Signifikant erscheint, dass die drei Prinzipien in alle Ebenen des didaktischen Handelns und Gestaltens hineinwirken. Im Folgenden sollen die Begriffe theoretisch geklärt werden, bevor sie an den didaktischen Entwicklungselementen konkretisiert werden.

Während die Begriffe Norm- und Kontingenzsensibilität in dieser Arbeit schon mehrfach angeklungen sind, weil sie stark mit der praxeologischen Perspektive des hier vorgelegten Forschungsprojektes verzahnt sind (vgl. Kap. 4; Kap. 5), handelt es sich bei der Agilität um einen Begriff, der an dieser Stelle neu eingeführt werden soll. Er weist eine große Schnittmenge zu den anderen beiden Aspekten auf und eröffnet eine zusätzliche Qualität kompositionspädagogischen Handelns und Gestaltens.

Der Begriff der Agilität stammt ursprünglich aus dem Bereich der Softwareentwicklung, wurde in den 90er-Jahren entwickelt (vgl. Beck et al. 2001) und erlebte in den letzten Jahren für Entwicklungsprozesse in Organisationen, Verwaltungen und Unternehmen einen regelrechten Aufschwung (vgl. Graf et al. 2019; Pfannstiel 2021; Preußig 2020; Longmuß et al. 2021; Bartonitz et al. 2018). Im wissenschaftlichen Diskurs um Lernen und Bildung wird der Begriff bislang nur vorsichtig eingesetzt (vgl. Arn 2020; Förtsch und Stöffler 2020). Dies mag daran liegen, wirtschaftliche und administrative nicht mit bildenden Prozessen gleichsetzen zu wollen, oder auch daran, dass der Begriff bereits vielfach weiterentwickelt wurde und in unterschiedlichen Verständnissen verwendet wird. In fachdidaktisch orientierten Materialien oder schulpraktischen Publikationen und Weiterbildungen kann man indes eine deutlich auffallende Zunahme sog. agiler Methoden bzw. Denkweisen registrieren (vgl. Förtsch und Stöffler 2020; Arno Delhij & Rini Solingen 2015).

Auf ihren Ursprung zurückgeführt, dem agilen Manifest aus den 90er-Jahren, ermöglicht Agilität gerade für offen ausgerichtete Lern- und Gestaltungsprozesse wie die der gemeinsamen Kompositionsprozesse im Unterricht eine sinnhafte Perspektive, diese Prozesse zu gestalten und handelnd zu begleiten. Denn diese erfordern von Schüler:innen wie Lehrenden besondere Fähigkeiten.

[Der] Agilitätsbegriff [kann] in die zwei Teilkomponenten Sensitivität und Reagibilität [untergliedert werden], wobei unter der ersten Komponente die Fähigkeit zur schnellen und angemessenen Wahrnehmung von Veränderungen in der Umwelt verstanden wird. Die zweite Komponente umschreibt das schnelle, adäquate Agieren und Reagieren auf eben diese Veränderungen (Pfannstiel 2021, S. 3).

Hieran anknüpfend erscheint lohnenswert, die vier Grundgedanken des agilen Manifests zur Gestaltung von Entwicklungsprozessen (vgl. Beck et al. 2001) auf unterrichtliche kreative Prozesse zu transferieren:

- (1) Statt bestimmter Vorgehensweisen stehen die Individuen und Interaktionen im Vordergrund,
- (2) ein gelungenes Produkt benötigt mehr Aufmerksamkeit als die Dokumentation des Entstehungsprozesses,
- (3) Kollaboration tritt an die Stelle von Regelaushandlung und -bewahrung und
- (4) die Reaktion auf Veränderungen ist wichtiger als das Verfolgen eines Planes.

Agilität kann im Kontext dieser Arbeit folglich als eine Lehr- als auch Lernhaltung verstanden werden, welche die Schüler:innen und ihre Interaktionsprozesse in den Fokus

setzt und die selbstbestimmte, eigenverantwortliche und kollaborative Entwicklung eines gemeinsamen Produktes in den Blick nimmt. Durch die flexible, situative Veränderung von Planungsschritten wird einerseits prozessorientiert entwickelt und andererseits prozessunterstützend begleitet. Damit weist das hier dargelegte Verständnis von agilem Lernen und Lehren bzw. Entwickeln u. a. eine besondere Nähe zu den Anforderungen an Lehrende in Projekten (vgl. Malmberg 2012) auf und begegnet auch der grundsätzlichen Frage nach den Rollen von Lehrenden im kompositionspädagogischen Kontext (vgl. Niermann 2016; Buchborn und Theisohn 2021; Voit 2018c; Handschick und Lessing 2020; Lessing und Handschick 2020).

Als **kontingenzsensibel** sind Lern-Lehrprozesse dann zu verstehen, wenn sie von Beginn an und durchweg berücksichtigen, dass sich Lerngegenstände im Sinne von gemeinsamen Themen in Interaktion erst ausbilden müssen, um verhandelt zu werden (Hollstein et al. 2016). Dabei werden Lernprozesse als unwägbar und nicht instruierbar anerkannt, spontane und unvorhergesehene Wendungen werden als besonderes Potenzial und Ressource betrachtet. Kontingenzsensibles pädagogisches Handeln orientiert sich daran, „Lernen und Bildung wahrscheinlich zu machen“, da sich dieses nur im kontingenten, „im ko-produktiven Zusammenspiel aller“ (Hollstein et al., 2016, S. 43) ergeben kann.

Dass ins Zentrum gemeinsamer Kompositionsprozesse die Begegnung zwischen eigensinnigen Aneignungsformaten und fachkultureller Logik gestellt wird, verweist auf eine **normsensibel** Herangehensweise. So folgert bspw. auch Bohnsack für die Gestaltung von Unterricht, dass dort Kommunikations- und Diskurssituationen etabliert werden müssten, in denen "zum einen das Sachverständnis der Schüler:innen wie auch deren Common Sense-Epistemologien ihren Ausdruck und ihre Anerkennung zu finden vermögen und zum anderen relationiert werden können mit der seitens der Lehrenden proponierten Sache, also der Fachlichkeit [...]" (Bohnsack, 2020, S. 87). Entsprechend formuliert Bonnet in Rückgriff auf Hericks (2006), dass die prinzipielle Unerreichbarkeit der Schüler:innen anzuerkennen sei und „gleichzeitig schülerseitige Bezugnahmen auf die Sache in ihrer Eigensinnigkeit zuzulassen und dann mit disziplinären Wissensbeständen in ihrer Aspekthaftigkeit abzugleichen“ (Bonnet 2019 S. 92) sind. Die Logiken der Fachkultur, die implizit und explizit durch die Lehrkraft verkörpert und vertreten werden, werden weitest möglich als solche reflektiert und bewusst als „Fremdnorm“ in Bezug zur Handlungspraxis der Schüler:innen behandelt (vgl. Bohnsack 2020; Bonnet 2019; Hericks 2006). Die je eigenen Sachverständnisse der Schüler:innen gilt es also anzuerkennen, ihre Integrität zu wahren und sie in die gemeinsame Konstitution des Unterrichtsgegenstandes einzubinden, wobei die individuellen Sachverständnisse mit denen der Fachlogik in Relation gesetzt und ihre Differenzen expliziert werden sollen (vgl. auch Spendrin et al., 2018).

Diese drei Aspekte zusammengenommen lassen sich im Folgenden als Design-Prinzip betrachten, welches sich über die Zyklen hinweg immer deutlicher als Grundprinzip der didaktischen Designentwicklung herauskristallisierte. Als solches spiegelt es sich bspw. im zuletzt spezifizierten Lerngegenstand wider. Dieser fokussiert – **agil** – ein kreatives, interaktives Vorgehen, das – **kontingenzsensibel** – ein nicht näher definiertes kompositorisches Produkt hervorbringen soll, das wiederum – **normsensibel** – zunächst in eigensinniger Praxis der Akteur:innen entwickelt und dann erst mit musikbezogenem Fachwissen bereichert werden soll.

Auch die modifizierten Leit- und Umsetzungs-Prinzipien lassen sich dahingehend analysieren, dass ihre Modifikationen immer stärker von dem Design-Prinzip geleitet waren (vgl. Tabelle 10; S. 279), wobei der Grad an Agilität, Norm- und Kontingenzsensibilität dabei stetig zunahm: Relevanzsysteme und musikalische Handlungspraxen der Schüler:innen wurden bewusst aufgenommen oder ermöglicht, Kriterien wurden verhandelt und nicht gesetzt, Prozessstrukturen bzw. Unterrichtsphasen wurden flexibilisiert, unangeleitete Spiel- und Explorationsphasen wurden von Anfang an in den Mittelpunkt gestellt, die Fokussierung emergenter Musik sollte ein offenes, auf Interaktion ausgerichtetes Geschehen ermöglichen etc.

Zuletzt wird das Design-Prinzip ‚**Agilität, Normsensibilität, Kontingenzsensibilität**‘ besonders augenscheinlich, wenn wir die Entwicklung der Instruktionsphase sowie des Unterrichtsverlaufs im Hinblick auf das Lehrendenhandeln betrachten (vgl. Tabelle 11, 12, 13, S. 283f.). Im Unterschied zur ursprünglichen Instruktionsphase fällt einerseits die veränderte Rolle der Lehrkraft auf, die stärker als Impulsgebende und weniger als Anleitende agiert. Andererseits wurden hier gleichzeitig auch vielerlei Momente initiiert, in denen den Akteur:innen Verantwortung für den Verlauf der Instruktionsphase übergeben wurde. Sie wurden bewusst als Entscheidungsinstanz für das Gelingen der künstlerischen Gestaltung angesprochen. So wurde die Instruktionsphase dahingehend entwickelt, dass sie nicht nur – **kontingenzsensibel** – Raum für die Entstehung eigensinniger Aneignungsformate ließ, sondern diese explizit herausforderte, wobei diese – **normsensibel** – vor die musikbezogene Sachlogik gesetzt wurde, indem sich die Lehrkraft mit Gestaltungsimpulsen weitest möglich zurückhielt. Offenheit und Unbestimmtheit der einzelnen Phasen setzte – **agil** – einerseits das situative, flexible Agieren der Lehrkraft zwischen Planung und spontaner Entwicklung voraus und initiierte andererseits das eigenverantwortliche, selbstorganisierte, auf Interaktion und Kollaboration ausgerichtete Handeln der Schüler:innen.

Auch im Aufgabenimpuls und in der weiteren Unterrichtskonzeption lassen sich diese Charakteristika musikpädagogischen Handelns und Gestaltens beobachten. So erforderte der Aspekt der flexiblen Prozessgestaltung in der Begleitung durch die Lehrperson ein besonders hohes Maß an Zurücknahme von Einflussnahme und Lenkung sowie an Spontaneität und Flexibilität. Die Lehrkraft sollte in den Gruppen- und Plenumsgesprächen in erster Linie als Moderatorin in Erscheinung treten, indem sie spiegelte, nachfragte, Aushandlungen moderierte und Handlungsalternativen mit den Schüler:innen ausgehend von der beobachteten Praxis und den Gestaltungsideen der Schüler:innen entwickelte. Ziel war es, individuelle Vorgehensweisen widerzuspiegeln und als Stärke, Potenzial und Ressource kreativen Handelns zurück in die Gruppe zu tragen. Um – **normsensibel** – nicht die eigenen, von den Normen des Faches geprägten kompositorischen Handlungspraxen in die Gruppen zu tragen, wurden zudem auf Grundlage der empirischen Ergebnisse im Vorfeld der Einheit unterschiedlichste verbale Lehrenden-Impulse erarbeitet und fortwährend modifiziert (s. Anlage, S. 336). Mit ihnen konnte die Lehrkraft die Gruppe individualisiert unterstützen. Diese Lehrenden-Impulse beruhten auf den zu diesem Zeitpunkt rekonstruierten Handlungspraxen wie dem spielorientierten, konzeptorientierten oder rhythmusorientierten Komponieren und den rekonstruierten Hürden wie dem Keinen-Anfang-Finden, dem Schnell-Fertig-Sein oder einer asymmetrischen Akteur:innenkonstellation. Diese Lehrenden-Impulskarten konnten als Handlungsimpulse formuliert der jeweiligen, situativen Handlungspraxis der Gruppe wertschätzend begegnen und kurze, spiele-

rische Übungsformen eröffnen. Die musikfachliche Perspektive der Lehrkraft wurde somit stets als gleichwertige, aber nicht dominierende Perspektive thematisiert. So wurden bspw. auch in der letzten Überarbeitungsphase neue, nun musikfachliche Impulskarten in die Gruppen gegeben, welche die Überarbeitung der Kompositionen zusätzlich inspirieren sollten. Ob und wie diese Impulse aufgenommen wurden, oblag der Verantwortung der Akteur:innen.

Das Design-Prinzip ‚**Agilität, Norm- und Kontingenzsensibilität**‘ zeigte sich in der Retrospektive für alle Gestaltungs- und Handlungsmomente des entwickelten Designs als belastbares Grundprinzip. Darum und aufgrund seiner – und wenn zunächst nur punktuell – leicht zu bewerkstelligenden Übersetzbarkeit in die musikunterrichtliche Praxis erscheint er für ein kompositionsdidaktisches Gestalten und Handeln im Allgemeinen einen wichtigen Orientierungspunkt darzustellen (vgl. Kap. 10.1.3). Das nächste Kapitel wird darüber hinaus aufzeigen, dass dieses Design-Prinzip insbesondere die Grundlage für die Gelegenheitsstrukturen kreativen Handelns und fachlichen Lernens in gemeinsamen Kompositionsprozessen bildet.

9.3 Engführung von Entwicklung und Rekonstruktion: die Ermittlung von Gelegenheitsstrukturen

Auf Grundlage aller zuvor dargelegten Erkenntnisse lassen sich nun durch die Zusammenführung der rekonstruktiven Erkenntnisse, der didaktischen Reflexionen und der Leit-, Umsetzungs- und Designprinzipien relevante Kontexte rekonstruieren, welche auf Gelegenheitsstrukturen kreativen Handelns und fachlichen Lernens in gemeinsamen Kompositionsprozessen verweisen. Hierfür werden zunächst die zentralen Erkenntnisse der herausgearbeiteten Theorien zum kreativen Handeln und zu Lernprozessen beim gemeinsamen Komponieren in Erinnerung gerufen (vgl. Kap. 8.3) und mit den rekonstruierten Handlungspraxen und konkreten Unterrichtssituationen in Zusammenhang gesetzt. Anschließend können die didaktischen Gestaltungsprinzipien, welche den Situationen den strukturierenden Rahmen boten, als Gelegenheitsstrukturen ermittelt werden.

Im rekonstruktiven Teil der Arbeit konnte herausgearbeitet werden, dass aktionistische Praxen als konstitutiv für kreatives Handeln wie für fachliche Lernprozesse im durchgeführten didaktischen Setting gelten können. Sie lassen Anschlüsse an (meist jugendspezifische) musikbezogene Erfahrungen zu, ereignen sich in der Handlungspraxis spontan und situativ und können in eine übergreifende Konjunktion führen. Darüber hinaus ermöglichen sie ein gemeinsames generatives Handeln und können in eine auf Dauer gestellte, kollektive musikbezogene Praxis münden. Da sich insbesondere im III. Zyklus in beiden Fällen *Telefon* und *Mütze* eine Vielzahl aktionistischer Praxen im Prozessverlauf rekonstruieren ließen, sollen zunächst die Gestaltungsmerkmale des Designs aus Zyklus III im Hinblick auf mögliche Zusammenhänge mit der Emergenz aktionistischer Praxen betrachtet werden.

Bemerkenswert erscheinen diesbezüglich die Interaktionen der Instruktionsphase von Zyklus III, die im Gegensatz zu denen der anderen beiden Zyklen auffallend viele Momente aufweisen, die sich durch eine besonders intensive, selbstläufige musikbezogene Interaktion auszeichneten. Da diese im weiteren Unterrichtsverlauf Initialmomente für das Auftreten aktionistischer Praxen bildeten, können die Gestal-

tungsmerkmale der Instruktionsphase als Strukturmerkmale für die Ermöglichung aktionistischer Praxen angenommen werden. Die folgenden Leit- und Umsetzungsprinzipien können folglich als zentrale Gestaltungsmerkmale der Instruktionsphase mit den Strukturen in Zusammenhang gebracht werden, die für das Aufkommen aktionistischer Praxen einen relevanten Kontext darstellen (s. Tabelle 10, S. 279).

Zunächst erscheint relevant, dass in LP 1 **Anleitung zur Offenheit** für die Instruktionsphase eine grundsätzliche Offenheit angelegt ist, die mit Hilfe einer agilen Prozessbegleitung einen Spielraum rahmt, in dem weder auf Routinen noch kommunizierbare Vorgehensweisen zurückgegriffen werden kann. Gleichzeitig aber ist die Anleitung durch die Rahmung der Aufgabe als Handlungsaufforderung inszeniert (bspw. UP 2). Die Akteur:innen werden in Form musizierpraktischer und klanggeleiteter Materialexploration (UP 1) zu einem Handeln angeleitet, von dem sie nicht wissen, wohin es führt. Insofern wird der Rückgriff auf ihr musikbezogenes handlungspraktisches Wissen evoziert, ohne dass ein Zweck in Form eines konkreten Aufgabenziels von den Akteur:innen erfüllt oder angestrebt werden kann – ein offenes, ungerichtetes, entwickelndes Arbeiten wird von Anfang gesetzt. Dies kann u. a. als Basis für die Initiierung aktionistischer Praxis gelesen werden. Dass die Akteur:innen dabei musikbezogenes implizites Wissen und musikbezogene Praxen aktualisieren und verhandeln (LP 3), wird insbesondere dadurch verstärkt, dass einerseits ihre ästhetische Expertise explizit eingefordert wird (LP 4; UP 7). Andererseits wird ausdrücklich die körperliche, nonverbale Spielpraxis als Interaktionsebene in den Vordergrund gerückt (UP 4; UP 5; UP 6) und für die Akteur:innen erschlossen. Sie bildet eine weitere Grundlage für die Ausbildung aktionistischer Praxen.

Gelegenheitsstruktur aktionistischer Praxen

Agile Anleitung

Vielfältige Spielimpulse

Wertungsfreie Aktionsräume

Eine für aktionistische Praxen relevante Gelegenheitsstruktur speist sich demnach aus einer agilen Anleitung, vielfältigen Spielimpulsen und wertungsfreien Aktionsräumen. Denn zentrales Unterscheidungsmerkmal des III. Zyklus zu den anderen beiden ist zunächst, dass schon in der Instruktionsphase der Fokus auf der selbstbestimmten, eigenverantwortlichen gemeinsamen Entwicklung lag und sich die Lehrkraft in

der Anleitung agil an den situativ entstehenden Impulsen der Gruppe orientierte. So konnten auch variantenreiche Spielimpulse von Seiten der Akteur:innen die Interaktion bestimmen. Auch relevant erscheint die normsensible Gestaltung wertungsfreier Aktionsräume. So ließen sich bspw. auch in den Zyklen I und II aktionistische Praxen dort rekonstruieren, wo in den selbstbestimmten Gruppenarbeiten Raum und Zeit für die Aktualisierung unterschiedlichster u. U. auch nicht musikbezogener Praxen entstand. Diese zunächst nicht musikbezogenen Konjunktionen konnten ebenfalls Grundlage für musikbezogene Aushandlungen in aktionistischer Praxis bilden. Wertungsfreie Aktionsräume meinen hier weit mehr als Räume, die frei von schulischer Leistungsbewertung sind. Unter ihnen sind Aktionsräume zu verstehen, in denen normsensibel alle Relevanzsysteme der Akteur:innen ihren Geltungscharakter behalten, weil sich nur aus der Fülle impliziter Wissensbestände übergreifende Konjunktionen entwickeln können, die eine gelingende Praxis in Begegnung mit dem Unterrichtsgegenstand ermöglichen.

Als fachliche Lernprozesse konnten jene Prozesse rekonstruiert werden, die ausgehend von einer aktionistischen Praxis in eine neue auf Dauer gestellte kollektive musikbezogene Praxis führten (vgl. Kap. 8.3). Die komparative Analyse aller Fälle lässt

– mit Ausnahme des Sonderfalls *Bett* – den Schluss zu, dass eine so auf Dauer gestellte Praxis eng an solche aktionistische Praxen gekoppelt ist, welche in der vorliegenden Studie in einer fachspezifischen Sonderform rekonstruiert werden konnte. Diese sind nicht in erster Linie von koordinierter Bewegung und Körperlichkeit geprägt, sondern durch auditive Abstimmungsprozesse geleitet durch die emergente Musik. Dies stellt sich bspw. eindrücklich in der Eröffnungssequenz des Falles *Telefon* dar. Zunächst ohne visuellen Kontakt eröffnen die Akteur:innen einen Klangraum, der anfangs ungeordnet erscheint, sich dann aber mehr und mehr über die klanglichen Ereignisse koordiniert. Von Beginn an setzen die Akteur:innen die emergente Musik ins Zentrum ihre Aushandlung. Aktionistische Praxen dieser Art lassen sich vornehmlich bei den Fällen rekonstruieren, welche einen gemeinsamen **Modus des kollaborativen Komponierens** ausbilden. Im Gegensatz hierzu wird bspw. in den Interaktionen der an Behauptung orientierten Jungen des Falles *Mütze* offenbar, dass deren Suche nach habitueller Übereinstimmung vornehmlich über die körperliche, handlungspraktische und visuelle Koordination verläuft.

Als relevante Strukturen können somit jene Gestaltungsprinzipien interpretiert werden, welche die emergente Musik als zentralen Aspekt in den Mittelpunkt setzen. Als wichtigstes Leitprinzip rückt in diesem Zusammenhang LP 5 **Bedeutung des Hörens** sowie die zugehörigen Umsetzungsprinzipien in den Fokus. Es berücksichtigt das Hören als Ausgangspunkt ästhetischer Wahrnehmungs- und Evaluierungsprozesse in besonderer Weise. Als konstitutives Element im Unterrichtsdesign kann es dabei vor allem auch deshalb explizit hervorgehoben werden, weil es nahezu unverändert von Zyklus zu Zyklus bestätigt wurde. Insbesondere in den hier zugehörigen Phasen der auditiven Evaluierung konnte beobachtet werden, wie die Akteur:innen eine hohe Sensibilität für die emergente Musik entwickelten. Einerseits in der Konzentration auf das eigene und gemeinsame Spiel in Phasen der Tonaufnahme. Hier konnten eine größere Körperspannung im musikalischen Spiel der Akteur:innen, intensivere Blickkontakte, gesteigerte koordinative Momente und ein differenzierter Umgang mit dem Artefakt rekonstruiert werden. Andererseits bildete sich im Anhören der Aufnahmen ein gemeinsamer Aufmerksamkeitsraum, der durch die emergente Musik gerahmt wurde und vielfältige nonverbale Abstimmungsmomente zwischen den Akteur:innen evozierte.

Mit der Fokussierung emergenter Musik einhergehen aber auch jene Leit- und Umsetzungsprinzipien, welche der konstitutiven Kontingenz kreativer Prozesse Rechnung tragen, in deren Zusammenhang die emergente Musik quasi eingebettet ist. Hier kann wiederum der Fall *Telefon* wichtige Hinweise geben. Denn neben der Fokussierung emergenter Musik erwiesen sich zwei weitere Aspekte für den gesamten Prozess als besonderes Gelingenskriterium, die alle Akteur:innen gleichermaßen an den Tag legten: die herausstechend offene Haltung gegenüber situativen Wendungen sowie die Konzentration auf das Tun im Moment. Zum einen ließ sich dies auf die vielfach initiierten Spielprozesse zurückführen, welche zu einer intensivierten Aufmerksamkeit auf das augenblickliche Tun führten. Zum anderen konnte in der Auswertung der Daten abermals zwischen der Instruktionsphase und dem Handeln der Lehrkraft ein eindrücklicher Zusammenhang zu dem kontingenzsensiblen Arbeiten der Gruppe hergestellt werden. Von Beginn der Arbeitsphase an konnte im Handeln der Lehrkraft ein

Gelegenheitsstruktur einer auf Dauer gestellten musikbezogenen kollektiven Praxis
Fokussierung emergenter Musik
Kontingenzsensible Haltung

authentisches Interesse an den eigensinnigen Aneignungsformaten der Schüler:innen, ein respektvoller und wertschätzender Umgang mit den kompositorischen Produkten ebenso wie die glaubhafte Zurücknahme der eigenen Person bzw. Perspektive rekonstruiert werden (LP 1). Es kann davon ausgegangen werden, dass diese Offenheit für die Kontingenz der Kompositions- und Unterrichtsprozesse in der Gestaltung von Unterricht und im Handeln Lehrkraft maßgeblich auf das Handeln der Schüler:innen zurückwirkte, da sich dies in deren verantwortungsvoller Bearbeitung und ernsthafter Auseinandersetzung mit der Aufgabe widerspiegelte. Eine Gelegenheitsstruktur für eine auf Dauer gestellte kollektive musikbezogene Praxis setzt sich folglich aus der Fokussierung emergenter Musik und einer kontingenzsensiblen Haltung zusammen. In Ausblick auf einen möglichen Zyklus IV konnte als Lerngegenstand die Begegnung der eigensinnigen Aneignungsformate mit musikalischem Fachwissen entwickelt werden. Deshalb können Gelegenheitsstrukturen nur eingeschränkt bestimmt werden, weil kein Forschungszyklus vorliegt, dessen Design hierauf explizit ausgerichtet ist. Trotzdem können relevante Kontexte für fachliche Lernprozesse vermutet und Gelegenheitsstrukturen antizipiert werden.

Eine Auseinandersetzung mit musikfachlichen Aspekten gelang in den rekonstruierten Fällen dann, wenn sich die Akteur:innen im gemeinsamen **Modus des kollaborativen Komponierens** in neuer musikbezogener Konjunktion befanden. Im **Modus des Pragmatismus** erfolgte die Auseinandersetzung mit musikalischem Fachwissen ohne Anbindung an konjunktive Wissensbestände, im **Modus der Behauptung** wurden musikfachliche Impulse nicht an konjunktive Wissensbestände angebunden. Zunächst legen diese Beobachtungen den didaktischen Schluss nahe, Akteur:innen in der Ausbildung einer geteilten Orientierung an kollaborativem Musikerfinden verstärkt zu unterstützen, wie es die vorangegangenen Leit- und Umsetzungsprinzipien durch die Förderung eines handlungspraktischen Zugangs, einer offenen Haltung und der Fokussierung emergenter Musik ersuchen.

**Mögliche
Gelegenheitsstrukturen
gelingender Begegnungen mit
musikfachlichen Aspekten
gestalten**

Konfrontationsmomente im
Unterrichtsdesign inszenieren
Irritation als
didaktisches Prinzip

Die Betrachtung des Kompositionsprozesses des Falles *Mütze* eröffnet darüber hinaus einen weiteren Ansatzpunkt für die didaktische Weiterentwicklung. Die Schüler:innen waren dort zu keinem Zeitpunkt ernsthaft, d. h. musikbezogen handelnd, damit konfrontiert, ihre Komposition mit den musikfachlichen Impulsen der Lehrkraft zu verändern bzw. Alternativen zu erproben. Die Auseinandersetzung verblieb auf der Ebene des Kommunikativen und konnte so ohne weitere Auseinandersetzung abgelehnt werden. Daran anknüpfend könnte das Unterrichtsdesign solchermaßen weiterentwickelt werden, dass den

Akteur:innen zwar zunächst Raum und Zeit für die Entwicklung des Eigenen bzw. Gemeinsamen gegeben wird, dass dann aber eine handlungspraktische Auseinandersetzung mit kompositorischen Praxen und musikalischem Fachwissen folgt. Zentral erscheint dabei einerseits, dass die Fachlogik – **normsensibel** – nicht als die eigentliche, anzuwendende Logik platziert werden sollte, sondern als eine bereichernde Perspektive und Weiterentwicklung des Eigenen bzw. Gemeinsamen. Andererseits sollte die Begegnung mit der Fachlogik in Form musikbezogener handlungspraktischer Impulse inszeniert werden, wenn sie sich als anschlussfähig an konjunktive Wissensbestände und die musikbezogene Handlungspraxis der Schüler:innen erweisen möchte. Ein solches Vorgehen zeigt sich auch in Anlehnung an die jüngste Literatur zu transfor-

matorischen Bildungsprozessen und ihren fachdidaktischen Folgerungen als ein vielversprechendes Vorgehen (Bähr et al. 2019a). Hier führen Bähr et al. als ein mögliches didaktisches Prinzip eines „irritationsfreundlichen Unterrichts“ (Bähr et al. 2019a, S. 31) u. a. die „Verschärfung unmittelbaren Handlungsdrucks einerseits (auf der Ebene der Auseinandersetzung mit dem fachlichen Gegenstand) und Entlastung von unmittelbarem Handlungsdruck andererseits (z. B. durch zeitliche Freiräume, Bewertungsfreiheit, ...)“ (Bähr et al. 2019a, S. 31) an. Für ein konkretes Unterrichtssetting könnte das bedeuten, dass zum einen die handelnde Auseinandersetzung mit der Fachlogik eingefordert würde, indem bestimmte musikfachliche Aspekte in den Kompositionen berücksichtigt werden müssten. Zum anderen müsste gleichzeitig die Entlastung des Handlungsdrucks erfolgen, bspw. indem die Rückmeldungen an den Werten und Normen und Schüler:innen angebunden blieben. Aufgabe der Lehrkraft wäre zum Beispiel dann, Qualitäten der Kompositionen zu spiegeln, die sich nicht nur auf die musikfachliche Norm beziehen. Rückmeldungen sollten den Schüler:innen insbesondere ermöglichen, die Gelungenheit ihrer Komposition vor dem Hintergrund unterschiedlicher normativer Bezüge zu reflektieren. Dies erfordert von der Lehrkraft vor allem in situativen Rückmeldesituationen während der Prozesse als auch in der Anleitung von Reflexionsphasen wiederum eine **agile, norm- und kontingenzsensible Haltung**. Inwiefern die hier rekonstruierten Kompositionsprozesse in Zusammenhang mit transformatorischen Bildungsprozessen gebracht werden können und welche Parallelen sich zu den vorgeschlagenen didaktischen Wendungen aufzeigen lassen, soll in der Diskussion weiter vertieft werden (vgl. Kap. 10.1.2).

9.4 Resümee

Die vorangegangenen Ausführungen zeichnen ein konkretes Bild dessen nach, wie sich die charakteristischen Forschungsschritte der dokumentarischen Entwicklungsforschung zwischen Reflexion und Rekonstruktion der Handlungspraxis und Entwicklung der Unterrichtspraxis vollziehen. Zum einen kann dabei als erkenntnisleitender Kern des dargestellten Entwicklungsprozesses hervorgehoben werden, dass sich die Gestaltung der Lernprozesse nicht an zu erfüllenden Zielen oder durch Instruktion hervorgebrachten Handlungen orientierte, sondern an der mehr und mehr sichtbar werdenden gelingenden Praxis der Akteur:innen in Begegnung mit dem Unterrichtsgegenstand. Zum anderen verdeutlichen die Ausführungen, wie die Erkenntnisse aus den reflektierenden und rekonstruktiven Auswertungen in die Entwicklung des Lernsettings systematisch eingebunden wurden und sich in klar aufeinander aufbauenden Schritten vollzogen: von der Spezifizierung des Lerngegenstandes durch die Identifikation von Hürden und Gelingensmomenten, zur Re-Formulierung des zu ermöglichenden Schüler:innenhandelns durch die Konkretisierung gelungener Handlungspraxis, über die Modifikation der Leitprinzipien bis hin zur konkreten Unterrichtsplanung entlang der zugehörigen Umsetzungsprinzipien.

Als ein erstes Entwicklungsergebnis lässt sich zunächst die Spezifizierung eines empiriebasiert entwickelten Lerngegenstandes in kompositorischen Gruppenprozessen anführen. In einem dialektischen Dreischritt gebildet, der zwischen den Polen der Praxis der Akteur:innen und den Normen kompositionsbezogener Fachlichkeit wechselt, fokussiert dieser eben jenes Spannungsfeld und setzt es als zentrales Thema

Spezifizierter Lerngegenstand pro tempore esse

Die Schüler:innen entwickeln in selbstläufigen Aushandlungsphasen eigensinnige, kreative Vorgehensweisen beim gemeinsamen Komponieren und verknüpfen sie mit musikfachlichen Aspekten.

kompositorischer Lernprozesse. Dabei erscheint von besonderer Bedeutung und auch zukünftigem Forschungsinteresse zu sein, in welchen Phasen im Prozess die Konfrontation der Akteur:innen mit der musikalischen Fachlogik erfolgen sollte. So haben die Rekonstruktionen einerseits ergeben, dass sich zunächst eine gemeinsame kompositorische Handlungspraxis etablieren muss, um Impulse der Fachlogik in die zu entwickelnde Komposition zu integrieren. Andererseits könnte es für divergente Prozessverläufe gerade sinnvoll sein, mit Impulsen des musikalischen Fachwissens die Entwicklung einer gemeinsamen Handlungspraxis zu initiieren und zu fördern (vgl. Kap. 10.1.2).

Als besondere Schnittstelle zwischen der Rekonstruktion der Handlungspraxis auf Forschungsebene und der Gestaltung des Lernsettings auf Entwicklungsebene erweist sich das zu ermöglichende Schüler:innenverhalten, welches den spezifizierten Lerngegenstand handlungspraktisch konkretisiert und hieran anknüpfend Unterricht konzipierbar macht. Die rekonstruierten Handlungspraxen der Akteur:innen, in deren Zusammenhang kreatives Handeln und fachliche Lernprozesse rekonstruiert werden konnten (vgl. Kap. 7; Kap. 8), werden in einen Handlungspool zu ermöglichenden Schüler:innenhandelns überführt (vgl. S. 290). An ihm richtet sich die Modifikation der Leit- und Umsetzungsprinzipien aus, welche die musikdidaktische Weiterentwicklung des Designs leiten. Die Rahmenbedingungen und Strukturen des Unterrichtssettings werden dabei so verändert, dass sie möglichst relevante Kontexte für kreatives Handeln und fachliches Lernen darstellen können – in Orientierung an den

Die modifizierten Leit- und Umsetzungsprinzipien

wurden entlang der rekonstruierten gelungenen Praxis in Begegnung mit dem Unterrichtsgegenstand weiterentwickelt. Theoriebasierte Design-Prinzipien wurden so empiriebasiert modifiziert, konturiert oder bestärkt.

rekonstruierten Schüler:innenpraxen. Als zweites Entwicklungsergebnis können folglich die modifizierten Prinzipien zur Gestaltung von Lernsettings kompositorischer Gruppenprozesse genannt werden. Diese beziehen sich auf unterschiedliche Ebenen methodisch-didaktischen Handelns: auf die Ebene der Leitprinzipien, die Hinweise und Orientierung hinsichtlich der Zieldimensionen kreativen und musikalisch-ästhetischen Handelns und Lernens geben sowie auf die Ebene der Umsetzungsprinzipien, welche das methodisch-didaktische Handeln im Unterrichtssetting konkretisiert.

Die aus kompositionspädagogischen, musikpädagogischen sowie unterrichtstheoretischen Diskursen entwickelten Leitprinzipien dienten als Hinweise darauf, welche Aspekte in der Gestaltung kompositorischer Gruppenprozesse hinsichtlich der Zieldimensionen kreativen und musikalisch-ästhetischen Handelns und Lernens insbesondere berücksichtigt werden sollten (vgl. Kap. 6). Grundsätzlich konnte deren Bedeutung für die Gestaltung der Kompositionsprozesse im Verlauf des Entwicklungsprozesses bestätigt werden. Darüber hinaus brachte die reflexions- und rekonstruktionseleitierte Entwicklung empiriebasierte Konkretisierungen hervor. So ließ sich der Aspekt der Anleitung dahingehend ausschärfen, dass diese nicht nur aus Perspektive der musikalischen Sachlogik erfolgen, sondern bereits Elemente schüler:innenseitiger Handlungspraxen integrieren sollte. Dies konnte erst durch die Rekonstruktionen möglich gemacht werden. Auch das Prinzip der Offenheit wurde in dieser Weise modifiziert. So erscheint es aussichtsreich, schon ab der Instruktionsphase einerseits die Relevanzsysteme der Schüler:innen als zentrales Bezugssystem für die Entwicklung

ästhetischer Kriterien zu setzen und andererseits die Verantwortung für den Verlauf des Unterrichts sowie der Arbeitsprozesse an die Schüler:innen zu übergeben.

Hinsichtlich der besonderen Bedeutung **vielfältiger Interaktions- und Kommunikationsanlässe** (LP 3) für musikalische Lernprozesse erwiesen sich insbesondere **kompositorische Entscheidungsprozesse** als einflussreich, da sich an ihnen kreatives Handeln als auch ästhetisches Bewusstsein in besonderem Maße entfalten. Sie zeigen sich in der Handlungspraxis vielgestaltig und oftmals uneindeutig. Betont werden muss, dass sie sich in gemeinsamen Kompositionsprozessen oftmals in der gemeinsamen Interaktion, im Handeln ereignen und es deshalb zu kurz greift, sie als Ergebnis einer verbal verlaufenden Argumentation zu fassen (vgl. u. a. Rolle und Wallbaum 2011). Dabei vollziehen sich kompositorische Entscheidungsprozesse auf Ebene der Sichtstruktur durchaus ‚versteckt‘, sie sind aber maßgeblich an eine hohe interaktionale Intensität gekoppelt. Aus diesem Grund sind sie dem Leitprinzip der Förderung **vielfältiger Interaktions- und Kommunikationsprozesse** (LP 3) zugehörig und hierin integriert.

In Anschluss an den zuletzt spezifizierten Lerngegenstand erfährt das Leitprinzip, das auf die **selbstbestimmte Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand** (LP 2) gerichtet ist, insofern eine Konkretisierung, als dass hier ein verändertes Verständnis von Fachlichkeit zum Tragen kommt. Als Irritation bzw. Konfrontation mit Aspekten der Fachkultur sollen vielfältige und tiefgreifende Lernerfahrungen ermöglicht werden. Selbstbestimmte Auseinandersetzung meint hier nicht eine durch fachliche Normen bestimmte Vorgehensweise, sondern eine von den schüler:innenseitigen Handlungspraxen ausgehende, die sich aber so den Fachinhalten und ihren Normen annähert und sich mit ihnen produktiv auseinandersetzt. Zugrunde liegt dem Leitprinzip also ein Verständnis von Fachlichkeit, das Fachlichkeit in Interaktion entstehend betrachtet, und zwar in symmetrischer Interaktion zwischen Lehrenden und Schüler:innen (vgl. Kap. 4). Das Leitprinzip verweist damit insbesondere auch auf „die Forderung einer kritischen Reflexion gesellschaftlich und (fach-)curricular bestimmter ‚Sachen‘ in Bezug auf die Zielsetzung emanzipativer Bildungsprozesse“ (Spendrin et al. 2018, S. 65).

Empirisch und didaktisch erfahren die Leitprinzipien der **Bedeutung der ästhetischen Qualität eines herzustellenden Produkts** (LP 4) und der **Bedeutung des Hörens** (LP 5) die wohl stärkste Bestätigung im Forschungs- und Entwicklungsprozess. So kann die Fokussierung ästhetischer Qualität als Ausgangspunkt der Kompositionsprozesse in allen Prozessen als relevanter Bezugspunkt rekonstruiert werden. Dass dabei die Relevanzsysteme der Akteur:innen in besonderem Maße berücksichtigt werden, ermöglicht ihnen die Aktualisierung individueller konjunktiver Handlungspraxen und somit die Auseinandersetzung mit dem Fachgegenstand in Verbindung mit ihren individuellen Wissensbeständen. Auch das Hören zeigt sich deshalb für gemeinsame Kompositionsprozesse besonders relevant, weil sich zum einen die Fokussierung der emergenten Musik als maßgebendes Kriterium für die Etablierung einer auf Dauer gestellten musikbezogenen Handlungspraxis erwies, in deren Zusammenhang Lernprozesse rekonstruierbar waren. Zum anderen konnten insbesondere auf das Auditive ausgerichtete Unterrichtsphasen, wie die der auditiven Evaluation, des Peer-Feedbacks oder der nonverbalen Interaktion, als Phasen besonderer Intensität bestimmt werden.

Auch die in der Praxis erprobten, den modifizierten Leitprinzipien zugehörigen Umsetzungsprinzipien bilden wichtige, ökologisch valide Erkenntnisse, die in ihrer Vielfalt hier nicht sinnstiftend dargestellt werden können. Sie können jedoch insofern zu-

„Agilität, Normsensibilität, Kontingenzsensibilität“

können gemeinsam als grundlegendes, übergreifendes Design-Prinzip kompositionspädagogischen Gestaltens und Handelns gefasst werden.

sammengefasst werden, als dass sie sich im Laufe der Entwicklung hinsichtlich eines gemeinsamen, übergeordneten Design-Prinzips entwickelten. Denn in der Betrachtung der durchgeführten Weiterentwicklungen selbst kristallisierte sich als übergeordnetes Design-Prinzip heraus, das **„Agilität, Norm- und Kontingenzsensibilität“** als Bedingungen für kompositionspädagogischen Handeln und Gestalten setzt. Dieses Design-Prinzip ist als ein weiteres wichtiges Ergebnis der fachdidaktischen

Forschungsarbeit dieser Studie festzuhalten. Sein besonderes Merkmal liegt darin, dass es sich auf alle Ebenen kompositionspädagogischen Gestaltens und Handelns gleichermaßen bezieht. Während Agilität dabei die Ausrichtung auf ein selbstbestimmtes, eigenverantwortliches und kooperatives Handeln der Schüler:innen meint, berücksichtigt eine normsensible Herangehensweise dabei, dass in der musikunterrichtlichen Situation neben der musikfachlichen Norm immer unterschiedliche Relevanzsysteme wirksam sind und sein müssen, wenn Schüler:innen an konjunktive Wissensbestände anknüpfen sollen. Ein kontingenzsensibles musikpädagogisches Handeln und Gestalten bedenkt schließlich, dass sich Lerngegenstände in Interaktion erst ausbilden müssen, um verhandelt zu werden. Dabei werden Lernprozesse als weitestgehend unwägbar und nicht instruierbar anerkannt, spontane und unvorhergesehene Wendungen werden als besonderes Potenzial und Ressource betrachtet.

Zuletzt konnten die rekonstruierten Erkenntnisse zu Prozessen kreativen Handelns und fachlichen Lernens mit den hier dargelegten Entwicklungsprodukten verschränkt werden. Dabei ließen sich Wirkungszusammenhänge offenlegen, die sich als Gelegenheitsstrukturen fassen lassen (vgl. Kap. 9.3). Sie sind ganz wörtlich als Gelegenheiten zu verstehen, welche sich den Schüler:innen bieten, ihre konjunktiven musikbezogenen Wissensbestände zu aktualisieren und in Begegnung mit dem fachlichen Gegenstand neue musikbezogene Praxen zu entwickeln. Als Ergebnis konnten drei Gelegenheitsstrukturen herausgearbeitet werden.

Ermittelte

Gelegenheitsstrukturen

bilden mögliche relevante Kontexte für die Emergenz aktionistischer Praxen, einer auf Dauer gestellten musikbezogenen kollektiven Praxis sowie der gelingenden Begegnung mit musikfachlichen Aspekten.

- (1) Demnach könnten Unterrichtssettings dann einen relevanten Kontext für die Emergenz aktionistischer Praxen darstellen, wenn sie agil angeleitet sind, vielfältige Spielanreize gestalten und wertungsfreie Aktionsräume kreieren.
- (2) Zusätzlich sollte die didaktische Inszenierung in besonderem Maße die emergente Musik fokussieren und grundsätzlich für die Kontingenz musikalisch entwickelnder Prozesse sensibilisieren, wenn die Etablierung der neuen musikbezogenen Praxis ermöglicht werden soll.
- (3) Zuletzt erwiesen sich solche Strukturen im Design als besonders fruchtbar für den Kompositionsprozess, welche die Begegnung mit der musikalischen Fachlogik gestalteten. Sie konnten als Konfrontationsmomente im Musikunterricht eine handelnde Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten initiieren, welche von den Schüler:innen erforderte, an ihre etablierten musikbezogenen Handlungspraxen anzuknüpfen und diese zu verändern.

Zusammen mit den Ergebnissen des rekonstruktiven Teils werden die dargelegten Erkenntnisse nun abschließend vor dem Hintergrund unterschiedlicher musikpädagogischer Diskurse diskutiert.

10 Resümee

Dieses abschließende Kapitel ist als Resümee in der ganzen Bandbreite seiner Bedeutung zu verstehen. So greift es erstens die zentralen Ergebnisse dieser Studie auf, fasst sie zusammen und diskutiert sie im Rahmen dreier unterschiedlicher Diskurse: dem Diskurs um Kreativität als eine zentrale Kategorie der Kompositionspädagogik, dem Diskurs um musikalische Lernprozesse vor dem Hintergrund transformatorischer Bildungsprozesse sowie dem Diskurs um kompositionspädagogisches Handeln und Gestalten.

Zum Zweiten beantwortet die Methodenkritik die Frage danach, inwiefern sich die gewählten methodischen Verfahren und das Forschungsformat bezüglich der Beantwortung der Forschungsfrage als angemessen zeigten. Kritisch sollen deren Potenzial, Begrenztheit und Entwicklungsbedarfe ausgeleuchtet werden.

Im dritten Teil dieses Schlusskapitels wird schließlich ein Ausblick darauf gegeben, welche Entwicklungen, Forschungen und Diskussionen die Ergebnisse dieser Arbeit anstoßen könnten bzw. sollten. Auch sie streifen unterschiedliche Felder, so formulieren sie Entwicklungsimpulse für die rekonstruktive Musikunterrichtsforschung, die videobasierte Lehrer:innenbildung sowie für die alltägliche Schulpraxis.

10.1 Diskussion

Die vorliegende Studie trägt mit ihren Ergebnissen, die auf verschiedenen Ebenen rund um gemeinsame Kompositionsprozesse im schulischen Kontext angesiedelt sind, dazu bei, normative und theoretische Setzungen verschiedener Diskurse neu zu beleuchten und deren empirische Grundlagen zu bereichern. Im Zuge dessen werden die Ergebnisse, die bislang eng an den Gegenstand und das didaktische Setting der Studie angebunden dargestellt wurden, abstrahiert und in Zusammenhang mit den folgenden Fragen diskutiert: Wie tritt kreatives musikbezogenes Handeln konkret in Erscheinung und inwiefern kann es hieraus als Zieldimension der Kompositions- resp. Musikpädagogik begründet werden? Was können Schüler:innen in gemeinsamen Kompositionsprozessen lernen und inwiefern können hierbei auch musikalische Bildungsprozesse angestoßen werden? Welche Herausforderungen birgt die Lernendenbegleitung für gemeinsame Kompositionsprozesse und wie kann ihnen begegnet werden? In Auseinandersetzung mit diesen Fragen knüpft die Diskussion an die zentralen Desiderate an, welche den Ausgangspunkt der Studie bildeten (vgl. S. 15).

10.1.1 Kreativität als zentrale Dimension der Kompositionspädagogik

Für die Entscheidung, Kreativität als Forschungsgegenstand und Zieldimension der untersuchten Kompositionsprozesse zu wählen, wurden zu Anfang der Untersuchung zwei unterschiedliche Gründe angeführt. Zum einen mangelte es an einer empirischen „Bestimmung produktiver Handlungen als Prozesse und Produkte musikalischer Kreativität“ (Lothwesen 2014, S. 206), obwohl kreativem Handeln als übergreifender Orientierung für musikbezogenes Handeln und Lernen (Lothwesen 2014; Stöger 2018) eine zentrale Stellung attestiert wird. Zum anderen resultierte ein normatives Begründungsproblem (Sachsse 2020) daraus, dass das Kreative im Sinne eines Dispositivs (Reckwitz 2012, 2016) allzu oft unhinterfragt zur Zieldimension musikalischer wie auch gesamtgesellschaftlicher Bildungs- und Entwicklungsprozesse gesetzt wurde. Beiden Desideraten konnte im Rahmen der vorliegenden Studie begegnet werden. Die hervorgebrachten Erkenntnisse sollen nun diskutiert werden.

Das beobachtete Schüler:innenhandeln konnte dann als kreatives musikbezogenes Handeln rekonstruiert werden, wenn diese im gemeinsamen musikalischen Spiel spontan in eine habituelle Übereinstimmung, also in eine Übereinstimmung auf der Ebene des vorreflexiven Verstehens fanden (vgl. Kap. 8). Dies konnte für die Modi der Behauptung und des kollaborativen Komponierens rekonstruiert werden. Letzteres geschah vornehmlich im Modus des kollaborativen Musikerfindens. Als besonderes Merkmal der kreativen musikbezogenen Handlungsprozesse konnte herausgearbeitet werden, dass die Schüler:innen an ihre individuellen u. a. musikbezogenen impliziten Wissensbestände bzw. Handlungspraxen anknüpften und in Begegnung mit der Kompositionsaufgabe interaktional neues implizites Wissen generierten. Vielfältige neue musikbezogene Handlungspraxen konnten so aus der gemeinschaftlichen Bearbeitung der Aufgabe erwachsen.

Die empirischen Erkenntnisse lassen sich wie folgt an die theoretischen Setzungen und Konzepte des Kreativitätsdiskurses anbinden. Die rekonstruierten generativen Praxen können im Hinblick auf das Kreativitätsmodell der „multiple musical creativities“ von Burnard (Burnard 2012) als Prozesse kreativen Handelns gelesen und verstanden werden, weil sie als gemeinschaftliches innovatives musikbezogenes Handeln stattfinden und musikbezogene Handlungspraxen aus unterschiedlichen Erfahrungsräumen in einen neuen Erfahrungszusammenhang überführen. Das so entstehende generative Handeln vollzieht sich folglich im Zusammenspiel persönlicher, sozialer und kultureller Faktoren und wird im Kompositionsprozess von deren vielschichtigen Übereinanderlagerungen gerahmt. Die in den rekonstruierten Prozessen zum Vorschein gebrachte Vielfalt der eigensinnigen Aneignungsformate der Schüler:innen verweisen darauf, dass sich im generativen Umgang mit Musik schwerlich Kreativität, wohl aber mannigfaltige musikalische Kreativitäten fassen lassen. Eindrücklich zeigt sich dies einerseits in der Ausbildung der unterschiedlichen Lerngelegenheiten, welche die Akteur:innen trotz identischer Aufgabe aus dem Unterrichtsgegenstand ableiten wie der Vertonung einer außermusikalischen Idee, der Entwicklung eines Kanons oder dem Neuarrangement eines bekannten Popsongs. Andererseits differieren die generativen Handlungspraxen der Akteur:innen auch darin stark, auf welcher interaktionalen Ebene und in welchem interaktionalen Verlauf sie hervorgebracht werden. Und schließlich treten selbst musikbezogene aktionistische Praxen nicht gleichförmig auf, sondern sowohl körperbezogen, expressiv und visuell geleitet als auch fokussiert,

konzentriert und auditiv ausgerichtet. Hier von Kreativitäten zu sprechen erscheint also deshalb plausibel, weil sich selbst in einem solch eng gefassten Setting musikbezogenes generatives Handeln auf Ebene der Sache, der Interaktion und der aktionistischen Praxis selbst vielgestaltig zeigt.

Auch an die wohl aktuellste Definition kreativen Handelns im deutschsprachigen Diskurs von Stöger (2018), in der diese an Burnards Kreativitätsmodell anknüpft, sind die empirischen Ergebnisse anschlussfähig. Die Definition sei hier zum besseren Verständnis der nachfolgenden Argumentation nochmals angeführt:

Kreativität äußert sich in generativem Handeln in oder mit Musik, das einzeln oder kollaborativ entwickelt werden kann und innerhalb einer bestimmten musikbezogenen Praxis als nützlich und für die Individuen bedeutsam angesehen wird. Es ist subjektiv und in Hinblick auf eine bestimmte Bezugsgruppe und Anforderung neu und originell (z. B. eine Lerngruppe, eine regionale Hip-Hop-Community) (Stöger 2018, S. 264–265).

Das im Rahmen der Studie rekonstruierte generative Handeln erhält vor dem Hintergrund dieser Definition eine besondere Aussagekraft, konkretisiert es die angeführten Bestimmungsmerkmale kreativen Handelns doch in allen wesentlichen Punkten. Die beobachteten gemeinsamen Kompositionsprozesse im *modus operandi* einer generierenden Haltung zeichnen sich durch ihre kollaborative Entwicklung aus. In Abgrenzung zu Stöger konnten die Kategorien der Nützlichkeit und der Bedeutsamkeit von ihrem normativen Verständnis gelöst werden. So lassen sie sich auf der Ebene der Handlungspraxis für die Individuen insofern als nützlich verstehen, als dass sie ermöglichen, dem Spannungsverhältnis zwischen Fachlichkeit und Schüler:innen-Praxis zu begegnen. Und sie sind deshalb bedeutsam und subjektiv, weil sie Wissen und Praxen aus den individuellen konjunktiven musikbezogenen Erfahrungsräumen aktualisieren und dabei eine neue musikbezogene kollektive Praxis eröffnen. Sie werden im Zuge dessen nicht von außen als kreativ bewertet, sondern aus der Perspektive der Lerngruppe als neu und originell verstanden und z. T. explizit beurteilt, wobei die Rückbindung an die Klassengemeinschaft im Rahmen des Peer-Feedbacks ermöglicht, die als kreativ verstandene und hervorgebrachte musikalische Praxis an die Bezugsgruppe anzubinden. Die rekonstruierten generativen Praxen können somit als empirische Konkretionen kreativen musikbezogenen Handelns nach Stöger herangezogen werden.

Zuletzt erscheint es aufschlussreich, die empirischen Erkenntnisse auch auf die u. a. von Wallbaum (2000) und Lothwesen (2014) herausgearbeitete ästhetische Dimension kreativen Handelns hin zu betrachten. Hierbei verspricht der Blick auf die empirisch rekonstruierten kreativen Handlungsprozesse Hinweise darauf, inwiefern ästhetische Erfahrungen mit einem kreativen musikbezogenen Handeln einhergehen.

Während Wallbaum grundsätzlich dafür plädiert, durch einen gestaltenden und produktiven Umgang mit Musik Möglichkeitsräume für ästhetische Erfahrungen zu schaffen (Wallbaum 2000), spricht Lothwesen „Prozesse[n] ästhetischer Erfahrung, [...] eine zentrale Position als WahrnehmungsfILTER kreativen Verhaltens“ (Lothwesen 2014, S. 204) zu. In seinem fachspezifischen Modell von Kreativität (vgl. ebd. S. 199) spannt er zwischen den Komponenten Können, Handeln und Erfahren ein interdependentes Wirkungsnetz auf. In diesem wird die Erfahrung durch das Handeln und Können einerseits ermöglicht, andererseits erweitert die Erfahrung das Können und

reflektiert wiederum das Handeln. Wenn Lothwesen also von „Wahrnehmungsfiltren kreativen Verhaltens“ (Lothwesen 2014) spricht, versteht er die individuellen und gemeinschaftlichen ästhetischen Erfahrungen als Basis dessen, als was kreatives Handeln verstanden, hervorgebracht und ggf. reflektiert wird. Dies findet sich im Datenmaterial der Untersuchung überall dort bestätigt, wo routinierte musikbezogene Handlungspraxen in die Interaktion eingebracht werden oder auch wo im kollaborativen Modus über die Gelungenheit, Originalität oder Qualität einer Idee bzw. einer Gestaltung verhandelt wird. Prozesse kreativen Handelns werden also u. a. durch die im impliziten Wissen angesiedelten ästhetischen Erfahrungen beeinflusst, sowohl in der interaktionalen Hervorbringung musikalischer Ideen als auch in der reflektierten Diskussion um ästhetische Normen.

Dass Können und Handeln im kreativen Handeln wiederum zur Erfahrung werden, darauf ist auch Wallbaums Perspektive in seiner Prozess-Produkt-Didaktik gerichtet. Er formuliert diesbezüglich als zentrales Kriterium für die Ermöglichung ästhetischer Erfahrung, dass sich die Schüler:innen mit der Qualität der Komposition als ästhetischem Produkt auseinanderzusetzen haben:

Prozess-Produkt-Didaktik insistiert daher auf die Notwendigkeit des ästhetischen Streits bzw. der kommunikativen Interaktion – auch wenn diese nicht in ausformulierten Sätzen oder überhaupt verbal stattfinden muss. Erst im Streit um die ästhetische Attraktivität bzw. Gelungenheit kann sich ein Produkt als ein ästhetisches Produkt (im Gegensatz etwa zum rein privaten Andenken) erweisen, und erst da kann sich die Eigenart ästhetischer Erfahrung einschließlich der Möglichkeit ästhetischer (Selbst-) Kritik den SchülerInnen erschließen. (Wallbaum 2000, S. 225)

Da die o. g. Forderung, die ästhetische Qualität eines Produktes von Anfang an als Bezugspunkt kompositorischen Handelns zu setzen, als Leitprinzip in das entwickelte Unterrichtsdesign integriert und durch die Forschungszyklen hinweg bestärkt wurden, erweisen sich die Erkenntnisse zu den kreativen Handlungsprozessen vor diesem Hintergrund als besonders belastbar. Während Lothwesen mit dem Begriff des ästhetischen Wahrnehmungsfilters betont, dass ästhetische Erfahrungen kreative Prozesse informieren, zielt Wallbaum in erster Linie darauf ab, dass in kreativen Prozessen ästhetische Erfahrungen gemacht werden, genauer gesagt in der Produktion eines als ästhetisch empfundenen Produktes. Die Voraussetzung hierfür sieht er in der Aushandlung bzw. Verhandlung bewusster wie unbewusster ästhetischer Einstellungen. Wenngleich er in obigem Zitat hervorhebt, dass eine solche Aushandlung nicht zwingend verbal verlaufen muss, fokussieren die Studien und Überlegungen zum ästhetischen Streit überwiegend die Ebene des explizierbaren, reflexiven Wissens, wie es bspw. für „argumentative Unterrichtsgespräche“ (Rolle und Wallbaum 2011, S. 507) leitend ist (vgl. Rolle 2014; Rolle und Wallbaum 2011). Die Beobachtungen der vorliegenden Studie verweisen hingegen darauf, dass diese Aushandlungen auf Ebene der Handlungspraxis stattfinden können bzw. es in kreativen Handlungsprozessen auch überwiegend tun.

Hinweise darauf, dass das im Rahmen der vorliegenden Studie rekonstruierte kreative Handeln auf impliziten ästhetischen Einstellungen fußt, wurden schon in Zusammenhang mit Lothwesens Position erläutert: die Schüler:innen bringen implizites, also erfahrungsbezogenes Wissen und Handlungspraxen in die Interaktion ein, wel-

che u. a. im Kontext ästhetischer Erfahrung erworben wurden bzw. in der aktuellen Situation in einem ‚ästhetischen Kontext‘ stehen. Besonders eindrücklich zeigte sich im Material diesbezüglich bspw. die Suche nach einem für alle Schüler:innen zufriedenstellenden Klang des Falles *Waschmaschine* (vgl. Kap. 7.2.3; Kap. 7.4.2). Der Prozess oszillierte zwischen individuellen impliziten Wissensbeständen und Dingmaterialität und konnte letztlich als ästhetischer Suchprozess rekonstruiert werden, welcher in einer für alle ästhetisch gelungenen musikalischen Idee mündete.

Das, was Wallbaum als „Eigenart ästhetischer Erfahrung“ (Wallbaum 2000, S. 225) bezeichnet, lässt sich schließlich durchaus in den kreativen Prozessen dort vermuten, wo musikbezogene Habitualisierungsprozesse stattfinden (vgl. Kap. 8). Diese weisen eine Vielzahl von Merkmalen auf, die im musikpädagogischen Kontext ästhetischen Erfahrungen zugeschrieben sind (vgl. Heß 2018; Kleimann 2002; Zill 2016; Rolle 1999). Hier kommen Schüler:innen in einen sinnlichen Wahrnehmungsmodus (vgl. Heß 2018), wenn sie visuell aufs Engste miteinander verbunden mimetisch agieren oder in auditiver Koordination im musikalischen Spiel Eins werden, wobei sich Körper und Klänge insbesondere über die Materialität des Instrumentariums verbinden. Und hier erfahren Schüler:innen Interaktionalität und Situativität (vgl. Rolle 1999) resp. Gegenwärtigkeit (vgl. Kleimann 2002), wenn sich in aktionistischer Praxis das verstehende Verbundensein spontan und unvorhergesehen entfaltet, wenn die emergente Musik die Aufmerksamkeit auf das im Moment Geschehende bündelt – und sich dies auch von einem Moment zum anderen wieder auflösen kann. Vereinzelt konnten in den Prozessen Momente beobachtet werden, in denen die Schüler:innen gemeinsam, aber doch jede für sich in ein versunkenes, nahezu kontemplatives Spiel gerieten (vgl. Rolle 1999). Kurze Momente, die mit der von Zill (vgl. Zill 2015, 2016) herausgearbeiteten Schlüsselkategorie erfüllter musikalisch-ästhetischer Produktion in Zusammenhang gebracht werden können, zeigten sich eindrücklich in den Daten dort, wo Schüler:innen nach dem Schlusston ihres gemeinsamen musikalischen Spiels spontan und gleichzeitig in ein lautes, expressives Jubeln ausbrachen.

Inwieweit diese Momente als Momente ästhetischer Erfahrung auf die Schüler:innen wirkten und von ihnen verinnerlicht wurden, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Es lässt sich aber festhalten, dass mit Prozessen kreativen Handelns und den damit verbundenen Habitualisierungsprozessen Handlungsmomente einhergehen, welche charakteristische Merkmale ästhetischer Erfahrungen tragen. Das hier rekonstruierte kreative Handeln ist folglich nicht nur durch die ästhetische Erfahrung der Schüler:innen informiert und soll dieses gleichzeitig bewirken, es drückt sich auch als ein ästhetisches Handeln aus.

An dieser Stelle sollen die bis hierhin dargelegten Wesensmerkmale des im Rahmen dieser Studie beobachteten kreativen Handelns in einer eigenen Definition verdichtet werden. Sie soll im Folgenden als Diskussionsgrundlage dienen, über Kreativität als Zieldimension der Kompositionspädagogik nachzudenken:

Die rekonstruierten kreativen musikbezogenen Handlungsprozesse ...

...transformieren unterschiedliche individuelle Erfahrungen in neue gemeinschaftliche musikbezogene Erfahrungen, die überwiegend auf der Ebene des Impliziten angesiedelt sind. Diese Umwandlungen treten vieltätig und spontan in Erscheinung, sie werden in Interaktionen situativ hervorgebracht und können tentativen oder dauerhaften Charakter besitzen. Die neu hervorgebrachten Erfahrungen sind vorreflexiv und können demzufolge nur in Teilen reflektiert werden.

Kreative Handlungsprozesse werden u. a. von individuellen ästhetischen Erfahrungen beeinflusst und evozieren dabei neue ästhetische Erfahrungen. Aus diesem Grund können sich die Prozesse unter anderem durch einen sinnlichen Wahrnehmungsmodus, der Konzentration auf das gegenwärtige Tun bis hin zu Momenten der Versunkenheit ebenso wie der Erfülltheit im gemeinsamen musikalischen Spiel auszeichnen.

Auf Grundlage dieser Definition kreativen Handelns lassen sich empiriebasierte und theoriegeleitete normative Ziele ableiten, sodass der „besondere[n] Begründungsnotwendigkeit für das Musik-Erfinden“ (Sachsse 2020, S. 17) nachgekommen werden kann. Wie zu Beginn der Arbeit ausgeführt resultiert diese aus Betrachtungen einer soziokulturellen Entwicklung, welche Kreativität als weitgehend unhinterfragtes und allumfassendes Handlungs- und Entwicklungsziel kritisieren und im Streben nach dem Neuen um seiner selbst willen ein Kreativitätsdispositiv ausmachen (vgl. Reckwitz 2016; Sachsse 2020; Reckwitz 2014). Man mag der Vorstellung eines solchen Kreativitätsimperativs für den musikpädagogischen Bereich zustimmen oder auch nicht. Auffallend sind jedenfalls im Zusammenhang mit dem Musik-Erfinden die vielfältigen, oftmals nicht musikbezogenen Begründungsdiskurse rund um den Kreativitätsbegriff und das damit einhergehende „verschwommene[...]“ Bedeutungsfeld, das mit seiner inflationären Verwendung erzeugt wird“ (Stöger 2007, S. 103). Aus diesem Grund bedarf es aktuell der vorgelegten gegenstandsbezogenen empiriebasierten Konkretisierung kreativen Handelns wie hiervon abgeleiteter Begründungen, Kreativität im Rahmen des Musikunterrichts zu fördern. Drei Begründungslinien gehen m. E. aus den empirischen Erkenntnissen der Studie hervor, welche die Förderung kreativen Handelns in Kompositionsprozessen in der Schule legitimieren.

Zum Ersten lässt sich aus dem Blickwinkel rekonstruktiver Lernforschung anführen, dass mit den hier herausgearbeiteten kreativen Handlungsprozessen fachliche Lernprozesse einhergegangen sind. Die Schüler:innen begegneten der fachlichen Anforderung des Komponierens u. a., indem sie auf ihre impliziten Wissensbestände und routinierten Handlungspraxen zurückgriffen und diese gemeinsam in eine neue musikbezogene Praxis überführten. Ausgangspunkt für diese Habitualisierungsprozesse waren stets aktionistische Praxen. Diese konnten in Wirkungszusammenhang mit den für das Musik-Erfinden charakteristischen Merkmale offener Aufgaben- und Anleitungsstrukturen sowie vielfältiger Spielimpulse gebracht werden. Zu schlussfolgern ist, dass in der fachlichen Auseinandersetzung mit dem Komponieren in der Schule kreatives Handeln gefördert und damit fachliche Lernprozesse initiiert werden können (vgl. Kap. 10.1.2).

Zum Zweiten erhält die kompositionspädagogische Arbeit im schulischen Setting auch vor dem Hintergrund musikalisch-ästhetischer Praxis ihren legitimierten Stel-

lenwert. Dabei können die dargelegten empirischen Erkenntnisse einen virulenten Punkt in der Diskussion neu beleuchten. Denn das Bestreben, ästhetische Erfahrung im Kontext Schule zu ermöglichen, muss sich immer mit dem Einwurf auseinandersetzen, dass „schulisches Handeln immer in funktionale, zweckrationale und normative Kontexte eingebunden ist“ (Sachsse 2020, S. 33), ästhetischem und auch kreativem Handeln hingegen freie und ungebundene Handlungsspielräume zugrunde liegen. Mit der Vorstellung von Unterricht als einer polykontextuellen Struktur (vgl. Jansen und Vogd 2013; Vogd 2011) konnte in dieser Studie herausgearbeitet werden, dass im System Unterricht verschiedene Logiken gleichzeitig wirksam sind (vgl. Kap. 5.2.1). Schüler:innen können demnach der schulischen Aufgabenerledigung nachkommen und trotzdem kreativ handeln, sie können sich an den Rahmenbedingungen schulischer Ordnung orientieren und trotzdem resp. gleichzeitig ästhetische Erfahrungen machen. Die in diesem Kapitel bereits dargelegte Verknüpfung zwischen kreativen Handlungsprozessen und Hinweisen auf Momente ästhetischer Erfahrungsqualitäten belegen dies. Kreatives Handeln durch das Komponieren in der Schule zu fördern sollte also auch deswegen weiterhin das Anliegen der Musikpädagogik sein, da die rekonstruktiven Analysen nahelegen, dass die produktive Auseinandersetzung mit Musik ästhetisch bildende Momente evoziert – auch im schulischen Kontext.

Zuletzt möchte ich für das kreative musikbezogene Handeln selbst als musikpädagogischer Zieldimension plädieren, das insbesondere im hier rekonstruierten Modus des kollaborativen Komponierens ein musikbezogenes Handeln der Schüler:innen ermöglicht, welches durch keinen anderen Handlungsmodus ersetzt werden könnte. Dadurch hervorgerufen, dass sich die Schüler:innen in einer für sie uneindeutigen Situation kaum auf die Routinen ihres Alltagshandelns berufen können, zeichnet sich der kollaborativ-kreative Handlungsmodus durch Spontaneität, Ungerichtetheit und Interaktion aus. Obwohl routinierte musikbezogene Handlungspraxen aktualisiert werden, werden diese in einem hochkontingenten Prozess interaktional bearbeitet und in neue musikbezogene kollektive Praxen überführt. Diese handelnde Auseinandersetzung mit dem Fachgegenstand und der Praxisgemeinschaft gleichermaßen kann m. E. nur dann als ein selbstreferentielles Streben nach dem Neuen betrachtet werden (vgl. Sachsse 2020), wenn man den eigentlichen Kern der Prozesse und ihr künstlerisches wie bildendes Potenzial außer Acht lässt. So bildet die Ausrichtung auf das Neue zweifelsohne den Initialmoment im Kompositionsprozess, im Kern jedoch stehen die Prozesse der Weiterentwicklung und Transformation, die altes Wissen zu neuem und individuelles zu gemeinsamen Wissen machen können. Das neu hervorgebrachte Wissen und die situativ entstehende Praxis schließlich sind für die Akteur:innen nicht ein als objektiv beurteiltes Neues. Vielmehr sind sie ein für und durch die Gruppe gewordenes Neues und als solches um ihrer selbst willen bedeutsam. Dies legen die kreativen Prozesse insofern offen, als dass die Genese des Neuen vielfach mit identitätsberührenden Behauptungen des Eigenen einhergehen, deren Überwindung Mut und Entwicklungswille benötigt. Im kollaborativ-kreativen Handlungsmodus müssen Schüler:innen ‚Würfe‘ machen, sie sind auf sich und ihr implizites Wissen zurückgeworfen und gerade dadurch in der Lage, aus dem Vollen ihrer musikbezogenen Erfahrungen zu schöpfen. Als Ermöglichung eines Handelns, das sich so in keinem anderen (musikbezogenen) Handeln zeigt, ist die Musikpädagogik folglich in der Pflicht, vielfältige Anlässe zum kreativen Umgang mit Musik zu kreieren und zu fördern.

10.1.2 Musikbezogene Lernprozesse beim gemeinsamen Komponieren im Lichte transformatorischer musikalischer Bildungsprozesse

Als ein wichtiges Ergebnis dieser Studie kann neben der Rekonstruktion kreativen musikbezogenen Handelns auch die Rekonstruktion musikbezogener Lernprozesse angeführt werden, welche insbesondere durch die Gestaltung und Weiterentwicklung des Unterrichtsdesigns initiiert wurden. In Kap. 4.2.3 wurde die enge Bezüglichkeit zwischen dem zugrunde liegenden wissenssoziologischen Lernbegriff und einem transformatorischen Bildungsbegriff herausgearbeitet. Aus diesem Grund sollen nun die Forschungsergebnisse dieser Arbeit vor dem Theoriehintergrund transformatorischer Bildung diskutiert werden. Mit Blick auf den erziehungswissenschaftlichen Diskurs und empirische Arbeiten anderer Fachdidaktiken wird zunächst erörtert, was Unterricht grundsätzlich zur Ermöglichung transformatorischer Bildungsprozesse beitragen kann und wie dies auch im musikbezogenen Kontext gelingen könnte. Auf dieser Grundlage und in Anlehnung an die biografische rekonstruktive Bildungsforschung wird in einem zweiten Schritt aufgezeigt, inwiefern die entwickelten und beforschten Unterrichtsinterventionen als Beiträge zur Anregung transformativer musikbezogener Bildungsprozesse gelesen werden können.

In Kap. 4.2.3 wurde bereits der Begriff transformatorischer Bildung und dessen Entwicklung der letzten Jahre ausführlich dargelegt. In diesem Zusammenhang wurde auch angeführt, dass Wissenschaftler:innen an der Schnittstelle von Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik seit geraumer Zeit darum bemüht sind, der paradoxen Aufgabe zu begegnen, die Ermöglichung unverfügbarer transformatorischer Bildungsprozesse zu beforschen und zu entwickeln.

Transformationen sind in pädagogischer Absicht nicht machbar, man kann sie als Lehrer oder Lehrerin nicht initiieren. Sie treten im hier beobachteten schulischen Kontext vielmehr allenfalls akzidentiell auf. Aber: Wir sehen durchaus Grundformen und Strukturen solcher Prozesse. Wir erkennen Gelingens- und Misslingensbedingungen, Gelegenheiten und Anlässe. Wir sehen Prozesse, die sich anbahnen und wieder abbrechen. Dies alles zeigt, dass der Theorie transformatorischer Bildung in der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung eine ernst zu nehmende Relevanz zukommt, an der man nicht vorbeikommt, wenn man das, was Unterricht und Schule in pädagogischer Hinsicht ausmacht, nicht verfehlen will. (Müller-Roselius und Hericks 2013b, S. 8)

Als Scharnier zwischen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse und ihrer didaktischen Wendung fungiert die Irritation. So sprechen Bähr et al. von einem irritationsfreundlichen Fachunterricht (vgl. Bähr et al. 2019b), der Bildungsmomente als Angebote inszenieren möchte, indem Anlass und Raum für irritierende Erfahrungen mit Fachgegenständen gegeben werden. Die Irritation soll zu einer Verunsicherung der Schüler:innen führen, wobei der damit einhergehende Umgang mit Ungewissheit, Kontingenz und Widersprüchlichkeit bildungsrelevant wird (vgl. Bähr et al. 2019b, S. 6). Dabei werden in bewusster Zumutung „fachliche Gegenstände als Widersprüchliches, Seltsames, Ungewöhnliches, eben Irritierendes“ (Bähr et al. 2019a, S. 12) in den Unterricht integriert, die auf eine handelnde Auseinandersetzung und aktive Bearbeitung drängen. Dies kann durch „Durchbrechung institutioneller Routinen, im Verlangsamten schneller Deutungsprozesse, in der Konfrontation mit Ungelöstem,

Unfertigem, Widersprüchlichem, in der Konfrontation mit radikal Neuem, aber auch im Zeigen von bereits Bekanntem in verfremdeter Weise“ (Bähr et al. 2019b, S. 31) geschehen. In dieser Aufzählung zeigen sich etliche Parallelen zu dem in dieser Studie entwickelten didaktischen Setting bzw. der zugehörigen Design-Prinzipien, was im Folgenden explizit gemacht werden soll.

Im Verständnis eines solchen irritationsfreundlichen Fachunterrichts waren auch im Rahmen dieser Arbeit die Schüler:innen mit einem Handlungsauftrag konfrontiert, bei dem sie in besonderem Maße mit Ungewissheit und Kontingenzen umzugehen hatten. Am offensichtlichsten wird dies in Betrachtung des Arbeitsauftrags. Hier sollte etwas entwickelt werden, was es noch nicht gab, und zwar auf eine Art und Weise, welche den Schüler:innen fremd war. Mit institutionellen Routinen wurde also insofern gebrochen, als dass die Schüler:innen etablierte schulische und musikbezogene Handlungspraxen zur Erledigung der Aufgabe nicht reproduzieren konnten. Und sie waren dahingehend mit Ungelöstem und Unfertigen konfrontiert, als dass sie der Offenheit der Aufgabenstellung und dem Auftrag, einen bekannten Alltagsgegenstand möglichst vielfältig und innovativ als Instrument umzudeuten, handelnd begegnen mussten. Insbesondere die Tatsache, dass die Beurteilung der ästhetischen Qualität ihres Arbeitsproduktes entgegen der Logik von Schule ihnen selbst übertragen wurde und sich dabei objektiven Kriterien entzog, führte zu intensiven und widersprüchlichen Deutungsprozessen. Dass das entwickelte Musikunterrichtsdesign auch als irritationsfreudiger Fachunterricht verstanden werden kann, zeigt sich letztlich in besonderem Maße im herausgearbeiteten, übergeordneten Design-Prinzip: Ein agiler, kontingenz- und normsensibel gestalteter Musikunterricht ist darauf ausgerichtet, die Schüler:innen in ihren eigenen Deutungsprozessen zu begleiten, sie in den erst entstehenden unvorhersehbaren Begegnungen mit dem Fachgegenstand zu unterstützen und Widersprüchlichkeiten insbesondere zwischen unterschiedlichen Normen, die in den Fachunterricht hineingetragen werden, auszuhalten (vgl. auch Gruschka 2019).

Derart gestaltete Begegnungen mit fachlichen Gegenständen wie in dem entwickelten Unterrichtssetting tragen nach Bähr et al. (2019a) nicht nur das Potenzial in sich, transformatorische Lernprozesse zu initiieren, wie sie auch in den Kompositionsprozessen rekonstruiert werden konnten, sondern eben auch transformatorische Bildung zu ermöglichen. Obzwar die Untersuchung nicht auf die Rekonstruktion bildungsrelevanter Irritationsmomente ausgerichtet war, liefern die rekonstruierten Lernprozesse hierzu interessante Hinweise. So verweisen einige Forschungsergebnisse in Zusammenhang mit der biografischen Bildungsforschung auf zentrale Bedingungen von Bildungsprozessen. Von besonderer Bedeutung können diesbezüglich die aktionistischen Praxen, der Modus des kollaborativen Komponierens sowie das Spannungsfeld zwischen Behauptung und Kollaboration angesehen werden (vgl. Kap. 8). Diese Aspekte seien im Folgenden mit den Erkenntnissen von Nohl et al. (2015a, 2015b) zu biografischen Bildungsverläufen in Beziehung gesetzt.

Nohl et al. (Nohl et al. 2015a, 2015b) konnten in der Auswertung von über 50 narrativen Interviews rekonstruieren, dass transformatorische Bildungsprozesse dann vollzogen wurden, wenn auch die in den Biografien rekonstruierten Lernprozesse bestimmte Strukturen aufwiesen. Dabei unterschieden sie bestimmte Herangehensweisen an Lerngegenstände – sog. Lernhabits (ebd.) – und bestimmte Umgangsweisen, wie bisheriges Wissen mit potenziell neuem Wissen in Beziehung gesetzt wurde – sog. Lernerorientierungen (ebd.). Interessant und auffällig sind die Parallelen, die sich zu

den Ergebnissen der rekonstruierten Lernprozesse in den Kompositionsprozessen auf Ebene der Lernhabits ziehen lassen. So rekonstruieren Nohl et al. als „Bedingungen der Möglichkeit von Bildung“ (Nohl et al., S. 2015b, S. 8) die Lernhabits der Exploration und des Aktionismus. Beide Lernhabits zeichnen sich – im Gegensatz zu den Lernhabits des strukturierten Wissenserwerbs, der Protektion oder der Suspendierung – durch ihre „erkundungsfreudige und teils risikobereite Offenheit für neue Erfahrungsräume“ (Nohl et al. 2021a, S. 176) aus. Während ein exploratives Vorgehen durchaus reflexive Anteile besitzen kann, zeichnet sich der Aktionismus, wie er auch in dieser Studie durchaus exponiert zutage tritt, durch eine durch und durch spontane, überstürzte und impulsive Praxis aus. Beide Lernhabits lassen sich als zentrale Merkmale der Handlungspraxen beim gemeinsamen Komponieren wiederfinden, bei denen kreative Handlungsprozesse bzw. Lernprozesse rekonstruiert werden konnten (vgl. Kap. 7; Kap. 8). So konnten aktionistische Praxen grundsätzlich als Kennzeichen des *modus operandi* der generierenden Haltung bestimmt werden, während die Merkmale des explorativen Lernhabits mit dem Handeln der Schüler:innen im **Modus des kollaborativen Komponierens** übereinstimmen. Im vorliegenden Setting konnten demnach Schüler:innen in Begegnung mit einem Fachgegenstand eine Handlungspraxis entwickeln, welche für die Ermöglichung transformatorischer Bildungsprozesse konstitutiv ist. Interessant erscheint hierbei auch der Aspekt, dass die Kompositionsprozesse sich vor allem im Spannungsfeld zwischen dem kollaborativen und behauptenden Modus bewegen. Letzterer zeigt wiederum große Überschneidungen mit dem von Nohl et al. rekonstruierten Lernhabit der Protektion, der „zur Folge [hat], dass bereits bestehende Wissens- und Handlungsmuster konsolidiert und geschützt werden“ (Nohl et al. 2015a, S. 181). Hierdurch werden Lern- und Bildungsprozesse verhindert, wie im Rahmen dieser Studie die Prozessrekonstruktionen hinsichtlich musikbezogener Lernprozesse bestätigen. Wenn aber Schüler:innen in gemeinsamen Kompositionsprozessen zwischen behauptenden und kollaborativen Modi pendeln, dann kann dies auch als probenhafte Suchbewegung gelesen werden, in der die Schüler:innen unterschiedliche Herangehensweisen mit fremden Lerngegenständen erproben können. Gerade die Kompositionspädagogik erweist sich dann folglich auch deswegen als vielversprechendes Feld, Schüler:innen vielfältige Erfahrungen im unterschiedlichen Umgang mit uneindeutigen Lerngegenständen zu ermöglichen, weil diese nicht nur Herangehensweisen an Musik, sondern auch an das Lernen selbst erproben können. Was hier als wichtige Erkenntnis zusammengeführt werden kann, ist, dass den Akteur:innen in den untersuchten Kompositionsprozessen und mit zunehmender didaktischer Weiterentwicklung ein Handeln ermöglicht wird, das als explorative oder aktionistische Herangehensweise an Lerngegenstände die mögliche Grundlage für transformatorische Bildungsprozesse schafft. Transformatorische Bildungsprozesse selbst bleiben aber weiterhin insofern unverfügbar, als dass sie sich nicht vorstrukturieren, instruieren, inszenieren oder prognostizieren lassen (vgl. hierzu Lübke et al. 2019). Es lassen sich aber Interaktionsräume gestalten, in denen Akteur:innen sich immer wieder von Neuem darin üben können, miteinander und mit Musik aktionistisch und/oder explorativ im o. g. Sinne zu agieren. Inwiefern sich in gemeinsamen Kompositionsprozessen transformatorische Bildungsprozesse tatsächlich entwickeln, hängt nach Nohl et al. (2015a) auch von der individuellen Lernorientierung ab, die hier nicht rekonstruiert wurde. Dies könnte möglicherweise eine künftige rekonstruktive musikbezogene Forschung beantworten.

An dieser Stelle sei noch ein weiterführender Gedanke angefügt. Für die Musikpädagogik, insbesondere der schulischen, erscheint es in Folge der vorangegangenen Ausführungen sinnvoll und konsequent, die musikalischen Schlüsselereignisse von ihrem Vorkommen als „singuläre biografische Begebenheiten“ (Lessing 2021, S. 32) zu lösen und „das Kriterium des Sich-als-anders-Erfahrens biografisch wesentlich kleinteiliger zu fassen“ (Lessing 2021, S. 33). In Anlehnung an die Erziehungswissenschaft könnten so auch Transformationen als bildungsrelevant beforscht werden, welche das grundlegende „Verhältnis der Schülerinnen und Schüler zur Sache, zum Fachgegenstand“ (Müller-Roselius 2013, S. 87) in den Blick nähmen und dabei auch die „kleineren Perspektivverschiebungen“ (Lübke et al. 2019, S. 182) fokussierten. Diese könnten sich dann auch in der Beobachtung der Handlungspraxis selbst offenbaren, in der Schüler:innen einem als irritierend empfundenen Fachgegenstand handelnd entgetreten (vgl. Kap. 9.2.3). In abschließender Betrachtung der bildungstheoretischen Ausführungen sollte grundsätzlich in Erwägung gezogen werden, Lernen und Bildung stärker in Übergängen zwischen unterschiedlich starken Erfahrungen zu denken (vgl. Schwarz und Westfall-Greiter 2012; Bähr et al. 2019b). Dann könnten musikbezogene Lern- und Bildungsprozesse als Kontinuum verstanden werden, welches sich zwischen der Transformation musikalischer Gegenstände als Ausschnitte von Welt auf der einen Seite und der Transformation der gesamten Struktur, wie Welt und Musik verstanden wird auf der anderen Seite, aufspannt (vgl. Nohl et al. 2015b). Diesen Gedanken weitergeführt erwiesen sich insbesondere auch Kompositionsprozesse in der Schule als Räume, in denen aktionistisch und explorativ verschieden tiefgreifende Perspektivverschiebungen initiiert und erfahren würden. Diese sowohl in der unterrichtlichen Handlungspraxis als auch anhand biografischer Verläufe zu rekonstruieren, eröffnet sich als vielversprechende und drängende Aufgabe empirischer musikpädagogischer Forschung in Anschluss an diese Arbeit.

10.1.3 Kompositionspädagogisches Handeln und Gestalten im Musikunterricht

Aus den fachdidaktischen Entwicklungsergebnissen dieser Arbeit resultieren Konsequenzen für das kompositionspädagogische Handeln und Gestalten, die einer Ausführung und Einordnung in den Diskurs bedürfen. Im Zentrum steht die Verbindung zwischen den empirischen Entwicklungsprodukten dieser Studie (vgl. Kap. 9) und den empirischen Erkenntnissen der Musikpädagogik sowie Erziehungswissenschaft hinsichtlich des Lehrendenhandelns. Der hier folgenden Diskussion sei sogleich eine These vorangestellt: Musiklehrende sind in kompositionsdidaktischen Settings mit besonderen, dilemmatischen Herausforderungen konfrontiert. Dabei kann ein agiles, norm- und kontingenzsensibles pädagogisches Handeln und Gestalten (vgl. Kap. 9.2) nicht nur kreatives Handeln und musikbezogenes Lernen der Schüler:innen initiieren und unterstützen, sondern auch Möglichkeiten eröffnen, mit den charakteristischen widersprüchlichen Anforderungen der Lernbegleitung umzugehen.

Die Argumentation erfolgt entlang der Felder der Kompositionspädagogik, der Projektarbeit und des kooperativen Lernens, deren Erkenntnisse die besonderen Herausforderungen des kompositionspädagogischen Lehrendenhandelns fokussieren. Im Anschluss wird erörtert, inwiefern **Agilität, Norm- und Kontingenzsensibilität** für das Leh-

rendenhandeln und seine Herausforderungen auf einer grundlegenden Ebene neue Handlungsmöglichkeiten und Entwicklungspotenziale eröffnen kann.

Besonders aufschlussreich hinsichtlich der Anforderungen des Lehrendenhandelns im kompositionspädagogischen Kontext erscheinen die Forschungsergebnisse an der musikpädagogischen Forschungsstelle der TU Dortmund angesiedelten Studie LinKO (Lernbegleitung in Gruppenkompositionsprozesse) (vgl. Mause 2020; Kranefeld und Mause 2018; Kranefeld et al. 2018; Jeismann und Kranefeld 2021). Kranefeld und Mause konnten durch eine mikroanalytische Interaktionsanalyse offenlegen, dass sich das Lehrendenhandeln zwischen schulischer Logik (im Sinne begrenzender Rahmung) und der Logik des Komponierens (im Sinne von Freiheit und Selbstbestimmung) entfaltet (vgl. Kranefeld & Mause, 2019). Weiter konnte konkretisiert werden, dass Lehrende innerhalb der Prozesse immer wieder in ihrer Rolle als „Regelsetzer“ (Mause, 2020, S. 62, Herv. i. Original) adressiert werden. Sie sehen sich dann immer wieder aufs Neue damit konfrontiert, „zwischen der Vorgabe von konkreten Richtlinien und gleichzeitig der Ermöglichung von Freiheit für den Arbeitsprozess der Schüler*innen“ (Mause, 2020, S. 62) zu entscheiden – und tun dies meist spontan. Dabei lassen sich situative und spontane Regelverhandlungen beobachten, die sich in einer höchst kontingenten Situation im Spannungsfeld zwischen Anleitung und Offenheit ereignen. Jeismann und Kranefeld identifizierten diese Momente der Regelnachverhandlungen zuletzt als „Autonomieantinomie“ (Jeismann und Kranefeld 2021, S. 148). Diese kann als charakteristische und zentrale Anforderung an die Lernendenbegleitung in kompositorischen Prozessen gelten. Dabei legt die Interaktionsanalyse offen, „wie sich in der Gleichzeitigkeit von konkreten kompositorischen Vorschlägen und ihrer unmittelbaren Relativierung und ihrer Aufhebung durch Alternativen der entsprechend notwendige Balanceakt auch auf interaktionaler Ebene vollzieht“ (Jeismann und Kranefeld 2021, S. 149). Die Lehrenden entwickeln in den beobachteten Prozessen demnach Handlungsmuster, die ihnen erlauben, sich weder für die Vorgabe im Sinne von Anleitung noch die Ermöglichung von Freiheit handelnd entscheiden zu müssen. Nach Weber führt die darin deutlich werdende „Tabuisierung von Einmischung [...] mitunter dazu, dass manipulative Steuerungsprozesse stattfinden können, womit Handlungsweisen gemeint sind, bei denen die Intention der anleitenden Person vor den Schüler*innen verborgen wird“ (Weber 2021a, S. 144). Für die Lehrenden bedeutet dies aber zudem, dass sie in die pädagogischen, schulischen und künstlerischen Normen derart verstrickt bleiben, dass ihr pädagogischer Handlungsspielraum stark begrenzt wird (vgl. Helsper 2016).

Eng mit dem Dilemma verknüpft, sowohl Vorgaben zur Orientierung als auch Freiräume zur Selbstständigkeit gestalten zu wollen (vgl. auch Weber 2021a), ist der durchaus problembehaftete Anforderungsbereich der Lehrendenrollen in Projekten bzw. im projektorientierten Unterricht. So konnte Malmberg (2012) darlegen, dass sich im Rahmen von Projekten auffällige Rollenwechsel insbesondere von Lehrenden vollziehen. In retrospektiver Betrachtung unterschiedlicher musikpädagogischer Projektarbeiten arbeitete sie Anforderungen an Musiklehrende aus. Als zentrale Erkenntnis offenbarte sich, dass sich insbesondere (Musik-)lehrende im projektorientierten Arbeiten mit der besonderen Herausforderung konfrontiert sehen, ein besonders breites Methoden- und Rollenrepertoire beherrschen zu müssen (vgl. Malmberg 2012, S. 290). Dabei spannt sich das Feld möglicher Rollen zum einen zwischen transaktionaler und transformationaler Führung auf (vgl. Malmberg 2012, S. 289), also zwischen

Lenkung und Geschehenlassen, zum anderen zwischen den drei Bereichen der wissenschaftlichen, pädagogischen und künstlerischen Begleitung. Charakteristisch für einen Projektverlauf ist nach Malmbergs Untersuchungen, dass das Lehrendenhandeln in diesem mehrdimensionalen Feld situationsgebunden und phasenweise erheblich changiert (vgl. Malmberg 2012, S. 288). Gerade für den Bereich der transformativen, also moderierenden Führung betont Malmberg in Anlehnung an Watzlawick, dass sich hier ein systembedingtes Dilemma abzeichnet. So werden hier immer wieder Arbeitsbereiche berührt, in denen alle Akteur:innen gleichberechtigt, sozusagen auf Augenhöhe miteinander arbeiten, gleichzeitig könne im schulischen System die konstitutive Hierarchie nicht übergangen werden. Dieses dilemmatische Verhältnis wird dann zur „problematisch eingestuften Meta-Komplementarität [...], wenn man sich innerhalb eines komplementären Gefälles zwar so verhalten soll, als wäre man gleich, es aber tatsächlich nicht ist“ (Malmberg 2012, S. 285).

Bezüglich eben jener Rollenausgestaltung konnte Godau für ein informell orientiertes musikunterrichtliches Setting, das dem Projekt Musical Futures nach Lucy Green (Green 2012) nachempfunden wurde, weitere Anforderungen benennen, die sich aus der Rolle des sog. „Coachs“ ableiteten (vgl. Godau 2016). So ergibt sich eine neue Herausforderung in diesem Setting selbstständigen Lernens für Lehrende insofern, als dass sie „mit Situationen umgehen [müssen], in denen sie von Lernenden abgelehnt werden müssen, damit jene selbstständig arbeiten“ (Godau 2016, S. 164). Das Spannungsfeld von Anleitung und Offenheit eröffnet also ein weiteres Spannungsfeld von Distanz und Nähe, wenn Lehrende in einer Rolle als Begleitende Entwicklungsimpulse setzen sollen. Mit Godau stellt sich dann die Frage, „inwiefern Lehrerinnen vorbereitet sind, selbstständiges Lernen nicht allein im Sinne positiver Beziehung zu betrachten, sondern auch mit distanzierter Haltung zur Förderung von Selbstständigkeit umzugehen“ (Godau 2016, S. 167).

Die empirischen Erkenntnisse aus der Musikpädagogik für Kompositionsprozesse und -projekte sehen wir ganz grundsätzlich in der erziehungswissenschaftlichen Forschung hinsichtlich kooperativer Lernformen bestätigt, wobei sie die bisherigen Dilemmata vor dem Hintergrund polykontextueller Unterrichtsstrukturen noch einmal neu fassen. Wie in Kap. 2 dargestellt, konnte für das kooperative Lernen eine Veränderung des ‚Schülerjobs‘ beobachtet werden (vgl. Rabenstein 2007). Diese Veränderung geht aber auch mit einer bislang hier noch nicht thematisierten Veränderung des ‚Lehrerjobs‘ einher. So müssen Lehrende „ihr Verhältnis zur Organisation und Institution Schule neu justieren“ (Bonnet & Hericks, 2018, S. 228f.), wenn sie Kooperatives Lernen als eine umfassende auf Selbsttätigkeit und Interaktion ausgerichtete Lernform etablieren wollen und sich dabei nicht nur an dessen methodischer Inszenierungsform orientieren. Bonnet und Hericks können in ihrer Langzeitstudie zum Einsatz kooperativer Lernformen im gymnasialen Englischunterricht herausarbeiten, wie stark eine grundlegende Ausrichtung an Kooperation mit der gymnasialen Ordnung kollidiert:

Eine konsequente Orientierung an den Basiselementen greift hingegen tief in diese gymnasiale Struktur ein und bringt das Primat des Sozialen und Motivationalen gegenüber den inhaltlichen Standards zur Geltung. Damit birgt KL das Potenzial, bestehende schulische Strukturen in Frage zu stellen und zu verändern. (Bonnet & Hericks, 2014, S. 98)

Auch Musiklehrende sehen sich also in der Umsetzung kooperativer Lernformen dazu herausgefordert, eine unterrichtliche Logik etablieren zu wollen, die entgegen der gleichzeitig geltenden institutionellen Logik ausgerichtet ist. Somit haben wir es im Bereich kompositionspädagogischen Handelns und Gestaltens rückblickend mit einem Anforderungsbereich zu tun, der durch seine dilemmatischen Strukturen geradezu gekennzeichnet ist: Die schulisch-institutionelle, inhaltsorientierte Struktur kollidiert mit der Fokussierung auf die gemeinschaftliche fachliche Auseinandersetzung; die institutionell verankerte hierarchische Rollenstruktur steht entgegen einem Rollenverständnis, das den Lehrenden als gleichberechtigten Begleitenden selbsttätiger Prozesse zu etablieren sucht; das Bestreben, Entwicklungsprozesse anzuleiten bzw. eine fachlich-künstlerische Orientierung zu bieten, befindet sich in stetem Widerspruch zur Ermöglichung eines aktiven und gemeinschaftlichen Selbstlernens bzw. einem künstlerisch freien Schaffen.

Dass diese „Dilemmasituationen“ (Paseka & Hinzke, 2014, S. 14) für Lehrende entstehen bzw. Handlungsaufforderungen, die auf unterschiedliche Referenzsysteme gleichzeitig rekurrieren, ist indes nicht neu. So fasst Helsper jene charakteristische Anlage unterrichtlichen Agierens in Widersprüchen als „konstitutive Strukturmomente professionellen pädagogischen Handelns“ (Helsper, 2004, S. 49). Jeismann und Kranefeld betonen diesbezüglich, dass in „der ästhetischen Bildung und damit auch in der Musik [...] der Anspruch von Autonomie stärker als in anderen Fächern durch eine pädagogische und künstlerische Zuschreibung von Seiten der Anleitenden begründet“ (Jeismann und Kranefeld 2021, S. 149) ist. Die Widersprüchlichkeiten für die Lernendenbegleitung in Kompositionsprozessen erfahren demnach eine Zuspitzung.

Vor allem für Prozesse des Musik Erfindens erweist sich das Handeln in Antinomien gerade für diejenigen, welche die Prozesse initiieren und begleiten, also als besondere Herausforderung. Betrachten wir rückblickend die ganz zu Anfang konstatierte Schiefelage zwischen fachdidaktischer Erwartung an das Komponieren und marginaler schulpraktischer Umsetzung, steht zu vermuten, dass die Gründe hierfür in den hoch komplexen Anforderungen und Widersprüchlichkeiten liegen. Lehrenden fehlt es also nicht nur an Handlungsrouniten und an expliziten Anhaltspunkten auf normativ-didaktischer Ebene, die eine Orientierung darüber geben, was einen gelungenen kompositorischen Gruppenprozess ausmacht. Darüber hinaus beruht kompositionspädagogisches Handeln und Gestalten auf vielfältigen Antinomien und stellt damit immer eine grundsätzliche außerordentliche Unsicherheitssituation dar.

Entscheidend ist nun aber, wie mit den konstitutiven Widersprüchen umgegangen wird und werden kann. Paseka und Hinzke geben diesbezüglich zu bedenken, um „solche Antinomien zu bewältigen, benötigen Professionelle die subjektive Fähigkeit und Bereitschaft, die Ungewissheit des Handelns nicht nur zu ertragen, sondern aktiv als konstitutives Moment ihres Handelns anzuerkennen und damit zu arbeiten“ (Paseka und Hinzke 2014, S. 16). Hier verspricht ein **agiles, norm- und kontingenzsensibles pädagogisches Handeln und Gestalten** ein vielversprechender Weg zu sein, die charakteristischen widersprüchlichen Anforderungen anzunehmen und innerhalb des kompositionsdidaktischen Settings produktiv zu bearbeiten.

Statt sich als Lehrende in den normativen Zwängen schulischer Aufgabenkultur, fachlicher Lernkultur und künstlerischer Schaffenskultur zu verstricken und diese situativ auszusitzen bzw. nachzuverhandeln, könnte ein erster Weg sein, die zugrunde liegenden konkurrierenden normativen Bezüge nicht hinzunehmen, sondern zu re-

flektieren. Ein **normsensibles pädagogisches Handeln** könnte dann die unterschiedlichen pädagogischen, fachlichen, institutionellen und künstlerischen Normen weitestmöglich offenlegen und mit den Schüler:innen zur Disposition stellen. Ein Beispiel aus dem Entwicklungsteil der Arbeit sieht bspw. vor, die fachliche Norm als solche zu thematisieren und die Schüler:innen explizit damit zu konfrontieren (vgl. S. 297), dass sich um diese Norm auch streiten lässt. Eine andere Möglichkeit wäre auch die schulische Norm der Leistungsbewertung oder des Primats des Inhalts in den Prozessen immer wieder verhandeln zu lassen. Und auch deutlich zu machen, wo aus strukturellen Gründen die Grenzen des Verhandlungsspielraums liegen. Referenzsysteme und deren normativen Gehalte würden im Rahmen des Machbaren transparent gemacht und damit Handlungsspielräume geweitet. Dabei ermöglicht gerade ein **agiles** Vorgehen, diesen Prozessen in ihrer Genese zu folgen. Lehrende könnten dann Schüler:innen in ihren Lern- und kreativen Handlungsprozessen agil unterstützen, wenn sie sich nicht als Normbewahrende verstehen würden, sondern als Prozessbegleitende, welche normative Bezüge zur Sprache bringen und Aushandlungen hierzu initiieren. Situative und spontane Veränderungen können dann zum Anlass genommen werden, flexibel innerhalb eines großen Rollen- und Methodenrepertoires zu agieren, sowohl auf fachlicher, sozialer, methodischer wie personaler Ebene. Hierfür müssen Lehrende dann auch in der Lage sein, **kontingenzsensibel** zu handeln. Das bedeutet auch, sich von vorstrukturierbaren Stundenzielen und Arbeitsergebnissen lösen zu müssen und anzuerkennen, dass sich das Thema des Unterrichts erst in Interaktion aller entfalten kann. Lehrende, die immer wieder Wege suchen, **agil, norm- und kontingenzsensibel** zu gestalten und zu handeln, werden zunehmend „mit den für den Lehrerberuf konstitutiven Ungewissheiten, der Unmöglichkeit des Nicht-Handelns sowie der Abwesenheit von Standardlösungen umgehen [...] können“ (Paseka und Hinzke 2014, S. 16). Dabei kann es nie darum gehen, die konstitutiven Antinomien auflösen zu wollen, sondern die Unmöglichkeit, dieses Spannungsverhältnis aufzulösen, anzuerkennen. Eine **agile, norm- und kontingenzsensible Haltung** würde gewiss eine wichtige Voraussetzung hierfür sein.

10.2 Rückblick: Methodenkritik

Das methodische Vorgehen dieser Arbeit zeichnet sich durch seine doppelte Zielsetzung und seinen Innovationscharakter aus. Im Format der Design-Based Research bzw. der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung angelegt war es darauf ausgerichtet, sowohl Forschungs- als auch Entwicklungsergebnisse zu generieren. Die Integration eines rekonstruktiven Ansatzes in ein entwickelndes Forschungsformat, wie es hier mit der Dokumentarischen Methode geschehen ist, war bis dato noch nicht erprobt und musste erst entworfen werden. Dabei ist auch die Adaption der Dokumentarischen Methode für das Feld musikbezogener Interaktionen neuartig und erst in Zusammenarbeit mit verschiedenen Studien im Forschungsprojekt KoMuF (Kooperative MusiklehrerInnenbildung Freiburg) entwickelt worden. Umso wichtiger erscheint es, das Forschungsvorgehen kritisch zu hinterfragen und Stärken, Herausforderungen und Entwicklungspotenziale im Hinblick auf die Fragestellungen der Studie herauszuarbeiten.

10.2.1 Die dokumentarische Interpretation von Schüler:innenpraxen im Musikunterricht

Die Adaption einer Forschungsmethode auf einen neuen Gegenstandsbereich ist immer ein ungewisses und aufwendiges Unterfangen, vor allem wenn es sich dabei um ein methodologisch so komplexes Vorgehen wie das der Dokumentarischen Methode handelt. Die Bemühungen, die Dokumentarische Methode resp. Unterrichtsforschung auf das Feld musikbezogener Praxen zu übertragen, haben sich angesichts der differenzierten Forschungsergebnisse durchaus als fruchtbar erwiesen. Dabei wurden empirische Zugänge zu Aspekten musikunterrichtlichen Handelns eröffnet, welche für den kompositionspädagogischen sowie musikpädagogischen Diskurs von Relevanz sind.

Mit ihrem Fokus auf den Wissensstrukturen der Akteur:innen eröffnete die dokumentarische Interpretation einen differenzierten Blick auf musikbezogene kreative Handlungs- als auch Lernprozesse. Zunächst ließen sich implizite Wissensbestände und routinierte Handlungspraxen durch den mikroanalytischen Zugang identifizieren. Die Rekonstruktion der Interaktionsorganisation legte dann offen, wie dieses Wissen in Auseinandersetzung mit dem fachlichen Gegenstand prozessiert wurde. In kreativen musikbezogenen Handlungsprozessen schlossen die Akteur:innen an handlungspraktisches Wissen an und entwickelten in aktionistischer Praxis eine neue tentative oder auf Dauer gestellte konjunktive Praxis. Mithilfe der Dokumentarischen Methode konnte also zugänglich gemacht werden, wie neues musikbezogenes Wissen spontan in Interaktion hervorgebracht wurde. Darüber hinaus ließ sich durch die Dokumentarische Methode rekonstruieren, ob das neue musikbezogene Wissen in einer neuen konjunktiven Praxis überführt wurde und sich damit konjunktives Wissen veränderte. Diese Veränderungen konnten dann als fachliche Lernprozesse rekonstruiert werden. Die Methode erwies sich demnach als angemessen und zielführend, die Frage nach kreativen Handlungsprozessen und Lernprozessen beim gemeinsamen Komponieren zu untersuchen.

Wenngleich Musik bzw. musikalische Praxen im Rahmen der praxeologischen Wissenssoziologie noch nicht hinreichend konzeptualisiert erscheinen, ließen sich die musikbezogenen Praxen der Schüler:innen mit den Forschungsschritten der Dokumentarischen Methode also gewinnbringend herausarbeiten. Dabei mussten jedoch einige Adaptionen vorgenommen werden, die sich im Forschungsprozess zwar als zielführend, gleichzeitig aber als besonders aufwendig erwiesen. Der Musikspezifität der Prozesse wurde begegnet, indem neben der verbalen und korporierten Interaktionsebene eine musikalische eingeführt wurde. Dies zog sowohl die Entwicklung eines eigenen Transkriptionsverfahrens nach sich, das die Gleichzeitigkeit aller Ebenen abbildete, als auch die Berücksichtigung dieser Ebene in allen Auswertungsschritten der dokumentarischen Methode (vgl. Kap. 6.2). Insbesondere das Transkriptionsverfahren beanspruchte viel Kapazitäten und erforderte eine äußerst intensive Auseinandersetzung mit den Rohdaten, was sich auf den Interpretationsprozess zwar auch positiv auswirkte, grundsätzlich aber ein durchaus schwerwiegendes Problem der Forschungspraxis darstellt. Wie musikalische Interaktionen methodologisch und methodisch forschungsoökonomisch berücksichtigt werden könnten, bleibt m. E. die zentrale Entwicklungsaufgabe videografischer bzw. dokumentarischer musikpädagogischer Forschung. Hierfür kann diese Arbeit mit der Weiterentwicklung der do-

kumentarischen Entwicklungsforschung in den Fachdidaktiken ein methodologisch fundiertes und methodisch erprobtes Forschungsdesign vorlegen, das einen hilfreichen Ausgangspunkt für Folgestudien darstellt.

Als relevant und zielführend kann der Einsatz der videografischen Erhebungsmethode betrachtet werden, der insbesondere die Auswertung der musikalischen Interaktionsebene unterstützte. Durch den videografischen Zugang konnten zentrale Untersuchungsaspekte zugänglich gemacht werden: Schüler:innenpraxen ließen sich *in situ* beobachten, wobei Blickkontakte, mimetische Anähnlichungen, koordinative Momente, Enaktierungen des Artefakts sowie szenisch-räumliche Choreografien erst durch den videografischen Zugang empirisch berücksichtigt werden konnten. Als besonders hilfreich gestaltete sich dabei die Arbeit mit MaxQDa, die aber noch systematischer in Verbindung mit der dokumentarischen Videointerpretation gestaltet werden könnte. So ließe sich das Programm noch stärker zur Systematisierung einzelner Auswertungsschritte nutzen, indem insbesondere Interaktionsverläufe, Verbaltranskripte und Interpretationen zu einzelnen Interaktionen direkt mit den Sequenzen verknüpft würden. Gerade die Kodierungsmöglichkeiten direkt in die Videos erwies sich aber als große Hilfe, interpretatorische Fährten zu legen sowie Analyseaspekte zu generieren und zu bündeln. Grundsätzlich ist zu überlegen, wie die videografische Erfassung von Gruppeninteraktionen noch umfassender gestaltet werden könnte, ohne dabei zu sehr in die Interaktionsräume einzugreifen. Gerade die überwiegende Formation des Gruppenkreises gewährte nicht für alle Interaktionen einen zufriedenstellenden Einblick, sodass mit drei Standkameras oder kleinen Kameras aus dem Innenkreis herausgearbeitet werden könnte. Dies zöge aber einerseits eine aufwendigere Auswertung nach sich, andererseits stellen Kameras auch immer eine Beeinflussung des Interaktionsgeschehens dar, welche mit der Vergrößerung der Anzahl zunähme. Eine dokumentarische Musikunterrichtsforschung verlangt demnach nach einer zeitintensiven, akribischen und anspruchsvollen Auseinandersetzung mit den Daten, wie es jedoch für jedwede mikroanalytische Interpretationsverfahren in der Natur der Sache liegt. Ihre große Stärke liegt jedoch vor allem für den Musikunterricht darin, implizites Wissen und Prozesse der Wissensgenese im Verbalen und Körperlichen sowie insbesondere bezogen auf musikalisch-performative Akte zugänglich machen zu können. Damit leistet das methodische Vorgehen dieser Arbeit einen Beitrag, musikalischen Handlungs-, Lern- und Bildungsprozesse in ihrer Fachspezifität angemessen und zukunftsweisend zu begreifen.

10.2.2 Die dokumentarische Entwicklungsforschung in der Musikdidaktik

Das gewählte Vorgehen, fachdidaktische Entwicklungsergebnisse zu generieren und gleichzeitig Einsichten in die Schüler:innenpraxen des Komponierens zu erhalten, erschien deshalb notwendig, weil Formate kompositorischen Arbeitens trotz ihrer musikdidaktischen Sonderstellung nur wenig im schulischen Alltag Beachtung fanden und Kompositionsprozesse in ihrer Eigenlogik empirisch noch unzureichend erforscht waren. Das neu entwickelte Format der dokumentarischen Entwicklungsforschung hat sich hierfür im Rahmen der vorliegenden Studie aus vier Gründen als fruchtbar erwiesen.

Zuerst erschien ein entwickelndes Vorgehen deshalb als zielführend, weil noch keine spezifizierten Forschungsfragen hinsichtlich der Eigenlogik kompositorischer Gruppenprozesse vorlagen. Die zyklische Anlage ermöglichte, sowohl eine Forschungsfrage als auch den damit verknüpften Lerngegenstand entlang der zunehmenden Einblicke in die Praxis der Schüler:innen zu spezifizieren (vgl. Kap. 9.1). Dieser Prozess spiegelt eindrücklich wider, wie sich Forschungs- und Entwicklungsgegenstand im Spannungsfeld zwischen Theorie, fachdidaktisch-normativen Setzungen und rekonstruierter Praxis entwickelten. Hier bewährte sich ein stark systematisiertes iteratives Vorgehen: ausgehend von gelingender Praxis wurden Lerngegenstand, Entwicklungs- und Forschungsfrage spezifiziert und ein zu ermöglichendes Schüler:innenhandeln reformuliert, woran sich die Modifikation der Leit- und Umsetzungsprinzipien anschloss, die schließlich in die konkrete Gestaltung des didaktischen Settings als Re-Design mündete. Rekonstruierte Praxis und fachdidaktische Norm wurden in diesem Vorgehen klar voneinander getrennt und dann systematisch aufeinander bezogen. So konnten Erkenntnisse über die Eigengesetzlichkeit der Praxis mit musikdidaktischen Folgerungen verbunden und in kompositionsdidaktische Entwicklungsprodukte überführt werden. Die Weiterentwicklung des Re-Designs in dieser Systematik stellte eine Herausforderung dar, als Forschende die vor dem Hintergrund langjähriger Schulerfahrung ausgebildeten didaktisch-normativen Setzungen immer wieder zu reflektieren und an die explizierten Leit- und Umsetzungsprinzipien anzubinden. Hier könnte sich im Zuge weiterer Forschungen als hilfreich erweisen, nicht nur die dokumentarischen Interpretationen, sondern auch die eigenen didaktischen Reflexionen von außen noch stärker in Forschungswerkstätten triangulieren bzw. reflektieren zu lassen.

Zum Zweiten konnten als kompositionsdidaktische Entwicklungsprodukte Leit- und Umsetzungsprinzipien generiert werden, die sich auch in Form von Gestaltungselementen wiederfinden. Zu einer gezielten und fundierten Gestaltung eines kompositionsdidaktischen Settings (vgl. van den Akker 1999), das den Schüler:innen ermöglichen soll, in selbstläufigen musikbezogenen Aushandlungsphasen ein eigenes Anliegen zu entwickeln und fachliche Impulse aufnehmen zu können, empfiehlt sich demnach die Berücksichtigung bestimmter Gestaltungselemente wie bspw. die flexibilisierte Prozessgestaltung und -begleitung oder die Fokussierung emergenter Musik (vgl. S. 283).

Zum Dritten ermöglichte das Forschungsformat insbesondere, dass die entwickelten Design-Prinzipien mit den rekonstruktiven Ergebnissen zu kreativen Handlungs- und Lernprozessen in Wirkungszusammenhänge gebracht werden konnten. Interaktionen, welche sich für die Ausbildung kreativer musikbezogener Praxen oder musikbezogener Lernprozesse als relevant zeigten, wurden im Hinblick auf deren Gestaltung bzw. neu designten Gestaltung untersucht. Auffällige Zusammenhänge konnten rekonstruiert und so als Gelegenheitsstrukturen für musikbezogenes kreatives Handeln und Lernen gefasst werden (vgl. S. 293). Damit ermöglicht die dokumentarische Entwicklungsforschung nicht nur die Weiterentwicklung schulischer Praxis auf Grundlage der Eigengesetzlichkeit von Schüler:innenpraxen, sie eröffnet ein empirisch belastbares Vorgehen zur Ermittlung von didaktischen Gelegenheitsstrukturen. Zur Bestärkung der Gelegenheitsstrukturen würde sich anbieten, mit mehreren Vergleichsgruppen gleichzeitig zu arbeiten, also das Re-Design in zwei unterschiedlichen Klassen durchzuführen. Eine Weiterentwicklungsmöglichkeit wäre auch, längerfristig zu arbeiten

und die Gelegenheitsstrukturen in einem ähnlichen Setting mit der gleichen Lerngruppe nach einiger Zeit erneut zu untersuchen.

Zuletzt gilt hervorzuheben, dass das hier durchgeführte rekonstruktiv-entwickelnde Vorgehen auch einen Beitrag zur Weiterentwicklung von Didaktik als wissenschaftlicher Disziplin leistet. Nicht nur mit der Ermittlung der Gelegenheitsstrukturen, sondern vor allem mit der Bestimmung eines grundlegenden, übergreifend wirksamen didaktischen Prinzips kommt diese Arbeit der „erkenntnisbezogene[n] Anforderungen der Disziplin“ (Prose 2015, S. 16) nach. In eine Diskussion um Merkmale einer praxeologischen Didaktik lassen sich die rekonstruktiv-entwickelten Aspekte der **Agilität, Norm- und Kontingenzsensibilität** schließlich ebenso vielversprechend einbringen wie in folgende musikdidaktisch entwickelnde Forschungsprojekte, die schulische Praxis praxeologisch orientiert und ökologisch valide innovieren wollen.

Das Modell der dokumentarischen Entwicklungsforschung hat sich als ein Forschungsformat bewährt, das es ermöglicht, an die Eigenlogik der Schüler:innenpraxen anzuknüpfen und sie mit den fachspezifischen Bildungs- und Erziehungsanliegen des Musikunterrichts zusammenzuführen. Mit diesem Potenzial, Musikunterricht, der an den handlungsleitenden Wissensbeständen der Schüler:innen ansetzt, entwickeln zu können, eröffnet das Forschungsformat zahlreiche Entwicklungs- und Forschungsperspektiven für alle Handlungsfelder des Musikunterrichts. Eine rekonstruktive musikdidaktische Entwicklungsforschung verspricht nicht nur Musikunterricht auf neuartige Weise zu innovieren, sondern könnte in der Zukunft dazu beitragen, auch Curricula ausgehend von den musikalischen Praxen der Schüler:innen weiterzuentwickeln und damit Unterricht an den Logiken der Schüler:innen ausgerichtet zu denken.

10.3 Ausblick

Mit der Diskussion der zentralen Ergebnisse der Arbeit (vgl. Kap. 10.1) sowie des forschungsmethodischen Vorgehens (vgl. Kap. 10.2) wurden schon einzelne Impulse gegeben, in welche Richtungen die Ergebnisse der Arbeit weitere Forschungen und Praxisentwicklungen anstoßen könnten. Abschließend sollen hier drei Bereiche beleuchtet werden, für welche im Rahmen dieser Arbeit neue Ansätze eröffnet wurden bzw. für die sich aus einzelnen Beobachtungen konkrete Forderungen ergeben.

10.3.1 Rekonstruktive Musikunterrichtsforschung

Eine rekonstruktive Musikunterrichtsforschung, wie sie hier mit einem adaptierten Verfahren der dokumentarischen Unterrichtsforschung durchgeführt wurde, eröffnet Bereiche musikunterrichtlichen Handelns, die bislang nur schwer zugänglich gemacht werden konnten. Mit ihrem Fokus auf dem handlungsleitenden Wissen der Akteur:innen sowie auf der Genese von Wissensko-konstruktionen können interaktive Sinn- und Bedeutungskonstruktionen rekonstruiert werden, die sich v. a. auch in der Analyse musikalischer Performanz auf tun.

Weiterführende Forschungen sollten sich deshalb der Fachspezifität musikalischer Handlungs-, Lern- und Bildungsprozesse zuwenden und Schüler:innenpraxen dahingehend untersuchen, welche implizite Wissensbestände darin zum Ausdruck kommen, wie dieses Wissen in Begegnung mit musikalischen Fachinhalten prozessiert

wird und wie sich vor diesem Hintergrund musikbezogene Lern- und Bildungsprozesse ereignen können (zum Bildungsbegriff vgl. Kap. 10.1.2). Die untersuchten Daten bieten für solcherart ausgerichtete weiterführende Forschungen interessante Ansatzpunkte, wovon drei hier näher ausgeführt seien.

Als zentraler Aspekt der Kompositionsprozesse konnte **das Hören** herausgearbeitet werden. Mit der Fokussierung emergenter Musik gingen wichtige Momente der Habitualisierung einher, in denen sich Akteur:innen auf der Ebene des Impliziten miteinander und mit Musik verbanden. Dabei konnten unterschiedliche Praxen des Hörens erahnt bzw. im Material beobachtet werden, die als verinnerlichter Vorgang empirisch unerreichtbar scheinen. Es wäre aber von großem Interesse, jene performative Erscheinung des Hörens näher zu untersuchen und sich vor allem den damit körperlichen und musikalisch-performativen Akten zuzuwenden, die in Verbindung mit expliziten Höraufträgen oder Phasen des musikalischen Spiels auftreten. Nicht minder interessant, aber besonders herausfordernd könnten sich auch **Praxen des Hörens** in jenen Interaktionen herausstellen, in denen die verbale, korporierte und musikbezogene Interaktionsebene dynamisch wechselt. Hier könnte sich eine weitere grundsätzliche Forschungsperspektive anschließen, wie sich auditive und visuelle Abstimmungsmomente zueinander verhalten.

Für die Erziehungswissenschaft ebenso interessant wie für die Musikpädagogik gilt das Feld der soziomateriellen Praxen. In diesem Zusammenhang konnten unterschiedlichste materielle Bezugnahmen des Artefakts Stuhl beobachtet werden. Die Forderung nach einer musikbezogenen Auseinandersetzung mit dem Latourschen Begriff der ‚zirkulierenden Referenz‘ geht m. E. direkt daraus hervor, dass sich der **Prozess zirkulierender Bezugnahme** als Hervorbringung einer geteilten ästhetischen Erkenntnis rekonstruieren ließ (vgl. Kap. 7.5.3). Hier eröffnen sich etliche Forschungsfelder, die sich mit dem Umgang mit Materialien und Medien in unterschiedlichen musikbezogenen Kontexten beschäftigen. Das o. g. Phänomen zirkulierender Bezugnahme betrifft einen reproduktiven wie produktiven Umgang mit Artefakten (wenn man diese Unterscheidung in dieser Form noch aufrechterhalten will), es ist für Musizierende allen Alters und Könnens relevant und anschlussfähig an Desiderate aller musikbezogenen wissenschaftlichen Disziplinen. Prozesse zirkulierender Bezugnahmen als ästhetisches Handeln könnten darüber hinaus insbesondere für andere künstlerische Domänen im erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Kontext zum vielversprechenden Forschungsinteresse werden.

Mit dem Fokus auf den kompositorischen Gruppenprozessen wurden in dieser Studie die Interaktionen mit den Lehrenden in der rekonstruktiven Analyse weitestgehend außenvor gelassen. Sie spielen aber eine zentrale Rolle für mögliche kreative Handlungs- und Lernprozesse, wie im Entwicklungsteil der Arbeit ausführlich dargelegt werden konnte. Auch aus den Arbeiten von Jeismann und Kranefeld (2021) sowie Weber (2021b) resultiert für die Kompositionspädagogik die grundsätzliche Forderung danach, die Interaktionen der Lehrenden stärker in den Fokus zu rücken, „die Prozesse, die in der Anleitung von Kompositionsprozessen ablaufen, noch besser zu verstehen [und] [zu] ergründen, welche Rolle Anerkennung spielt und welche Rolle die Lehrenden hierbei einnehmen“ (Weber 2021a, S. 144). Die dokumentarische Unterrichtsforschung erweist sich im Hinblick auf diese Fragen deshalb als vielversprechende Forschungsmethode, weil sie nicht nur den methodischen Weg eröffnet, die **Anleitungsprozesse und handlungsleitenden Orientierungen der Lehrenden** zu erforschen, sondern dies-

bezüglich auch erste Forschungsergebnisse vorweisen kann. Im Rahmen eines Unterrichtsforschungsprojektes im Lernbereich Globale Entwicklung (vgl. Kater-Wettstädt 2015; Wettstädt und Asbrand 2013) konnten Kater-Wettstädt und Asbrand zwei unterschiedliche Lehrmodi herausarbeiten, „die als Habitus der Lehrpersonen rekonstruiert wurden“ (Asbrand und Martens 2018, S. 232). Sowohl in den Interaktionen als auch in den Aufgabenstellungen und Arbeitsmaterialien dokumentierte sich entweder ein themenvermittelnder Lehrmodus, der sich überwiegend durch Geschlossenheit und Instruktion auszeichnete oder ein themen-ko-konstruktiver Lehrmodus, der nur die Strukturen zur Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsthema organisierte (ebd.). Inhalte wurden im ersten Modus „nicht kontrovers und vielfältig thematisiert“, während im themen-ko-konstruktiv orientierten Unterricht „unterschiedliche Perspektiven auf einen Gegenstand erarbeitet wurden“ (Asbrand und Martens 2018, S. 232). Der letztgenannte Aspekt erweist sich in Bezug auf die in dieser Arbeit entwickelten Design-Prinzipien und Vorstellungen eines praxeologisch verstandenen Musikunterrichts als anschlussfähig. Nun wurde im Rahmen dieser Arbeit kein Lehrmodus rekonstruiert, sondern auf Grundlage von Interpretationen und Analysen Merkmale für ein fruchtbares kompositionspädagogisches Handeln und Gestalten entwickelt. Inwieweit dieses sich in der kompositions- bzw. musikpädagogischen Lehrpraxis auch als Lehrhabitus rekonstruieren lässt, ist eine zukunftsweisende Aufgabe rekonstruktiver Musikunterrichtsforschung. Dabei gilt zum einen danach zu fragen, ob und wie sich in der Performanz des Lehrens Agilität, Norm- und Kontingenzsensibilität ereignet. Zum anderen könnte die dokumentarische Musikunterrichtsforschung aber auch grundsätzliche Einblicke in die fachspezifischen Lehrhabitus von Musiklehrenden eröffnen.

10.3.2 Potenziale videobasierter Fallarbeit in der Lehrer:innenbildung

Die videobasierte Fallarbeit hat sich in den letzten Jahren in der hochschulischen Lehrer:innenausbildung zu einem gut beforschten und didaktisch facettenreichen Bereich herausgebildet (vgl. Hauenschild et al. 2020; Wolff 2020). Die Gründe hierfür liegen im besonderen Potenzial, das Unterrichtsvideos zur Aneignung wissenschaftlicher Beobachtungs- und Reflexionsmethoden sowie pädagogischen und allgemeindidaktischen Grundlagenwissens bereithält (vgl. Fabel-Lamla und Lindner-Müller 2020; S. 12). So können sie erstens in drei Anforderungsbereichen gleichermaßen eingesetzt werden: dem grundlegenden wissenschaftlichen Beobachten, dem Erfassen didaktischer Strukturelemente von Unterricht und der Auseinandersetzung mit dem Lehrendenhandeln im Kontext von Unterricht als sozialem Geschehen (vgl. Fabel-Lamla und Lindner-Müller 2020). Zum Zweiten vereinen Unterrichtsvideos dabei Merkmale, die für eine professionsorientierte Auseinandersetzung mit Unterricht zielführend und hilfreich sind, bspw.

- (1) fokussieren sie einzelne Interaktionen ohne die konkrete unterrichtliche Praxis aus dem Blick zu verlieren,
- (2) ermöglichen sie Wiederholungen, Zeitlupen, Zeitraffer, Zoomeinstellungen und immer wieder neue Analyseschwerpunkte auf schon Geschehens und damit Reflexionsschleifen und Interpretationsprüfungen,
- (3) können mit der Vorauswahl einzelner Sequenzen virulente Momente und Phasen des Unterrichts direkt angesteuert und eine thematische Schwerpunktsetzung vorausgeplant werden,
- (4) „kann eine analytische Beobachter*innenhaltung methodisiert und gezielter angebahnt werden“ (Fabel-Lamla und Lindner-Müller 2020, S. 12), indem methodische Schritte qualitativer Videointerpretation (Stand-Bild-Analyse, Fokussierung der Handlungsebene durch Muten, Abgleich mit Transkripten) eingeübt werden.

Grundsätzlich ermöglicht der befremdende Blick durch die Kamera, eigene normative Setzungen distanziert zu betrachten und zu reflektieren. Damit führt die videobasierte Fallarbeit zu einer fruchtbaren Theorie-Praxis-Relationierung in der Gestaltung von Praxisphasen, um „die Ausbildung eines forschenden oder wissenschaftlich-reflexiven Habitus“ (Liegmann et al. 2018, S. 9) zu fördern, die in den letzten Jahren als zentrales Ziel hochschulischer Lehrer:innenbildung betrachtet wird (vgl. Artmann et al. 2018; Neuhaus und Schellenbach-Zell 2019).

Aus diesen Gründen erscheint es vielversprechend, die beforschten Unterrichtsvideografien gerade für die Lehrer:innenbildung didaktisch aufzubereiten, um bereits in dieser Phase der Lehramtsausbildung Studierende für die Eigenlogik der Schüler:innenpraxen zu sensibilisieren. Wie von Heberle bereits vorgeschlagen, können die im Forschungsprozess ausgewählten Sequenzen, Transkriptionen und Interpretationsergebnisse als Ausgangspunkte „für die Reflexion von Zielen, Planung und Vollzug von Unterricht [dienen] und [...] durch die Interpretation und Diskussion von entsprechenden Situationen eine Folie zur Reflexion über eigene pädagogische Überzeugungen zum (Musik-)Unterricht“ (Heberle 2019, S. 177) eröffnen.

Im Zuge dessen wurden bereits im Rahmen von fachdidaktisch-fachwissenschaftlichen Seminaren im Rahmen des KoMuF-Projektes in Freiburg Datenmaterial und Forschungsergebnisse eingesetzt. Darüber hinaus hat sich das hochschulübergreifende Forschungs- und Entwicklungsprojekt ‚ModusM – Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens‘ (<https://modusm.de> zuletzt aufgerufen am 24.09.21) zum Ziel gesetzt, Konzepte für die Lehrer:innenaus- und -weiterbildung forschungsbasiert zu entwickeln. Hier entstand bislang in Zusammenarbeit mit Katharina Höller ein Seminarkonzept zu Versatzstücken in Kompositionsprozessen, in dessen Zentrum ebenfalls Materialien der vorliegenden Arbeit standen. Das Seminar wurde bereits durchgeführt und befindet sich zurzeit in der Auswertungsphase. Ziel der weiteren Zusammenarbeit ist es, unterschiedliche empirische Ergebnisse und Daten in u. a. videobasierte Seminarkonzepte zum Musik-Erfinden zu überführen und diese im Format der Design-Based Research zu beforschen und weiterzuentwickeln. Die hier dargelegten Mikroanalysen und gegenstandsbezogenen Interpretationen können sich in Zusammenhang mit den kurz gefassten Videosequenzen so als hilfreiche und gewinnbringende Einblicke in die schulische Praxis gemeinsamen Komponierens erweisen.

10.3.3 Implikationen für die Schulpraxis

Während diese Arbeit entstand, haben sich weitere Forschungen mit dem Komponieren in der Schule beschäftigt und wichtige neue Erkenntnisse hervorgebracht (vgl. Weber 2021b; Jeismann und Kranefeld 2021; Janczik und Voit 2020; Rolle et al. 2018; Meisterernst 2020; Duve 2020; Lessing und Handschick 2020; Handschick und Lessing 2020). Sie bestätigen allesamt das hier entfaltete Bild eines komplexen Gestaltungsprozesses, der von unterschiedlichen Antinomien und besonderen Herausforderungen an alle Akteur:innen geprägt ist. Gleichzeitig bekräftigen die Studien die besonderen Möglichkeiten für Lern- und Bildungsprozesse beim gemeinsamen Komponieren in der Schule.

Unbeantwortet bleibt in den o. g. Studien wie auch in der fachdidaktischen Literatur weitestgehend die Frage danach, welche konkreten Forderungen sich für die Praxis des Schulalltags ergeben. Während Erkenntnisse zu Vorstellungen über und zum Handeln in Kompositionsprozessen vorliegen und auch viele Aufgabenimpulse, Hinweise zur Instruktion und Begleitung oder auch Arbeitsmaterialien zur Verfügung stehen, sind die allgemeinen Rahmenbedingungen zur Umsetzung überwiegend unerforscht. Erfahrungen aus der Musikunterrichtspraxis zeigen aber, dass es auch organisationale Schwierigkeiten sind, die eine kompositionspädagogische Arbeit in der Schule verhindern. Das Komponieren in Gruppen braucht Platz, ungestörten Raum, Aufnahmemöglichkeiten und Flexibilität, was Räume, Gruppen, Medien und Materialien anbelangt. Dies sind Faktoren, die in den wenigsten Schulen Berücksichtigung finden können. Damit Schüler:innen selbsttätig in Gruppen musikbezogen arbeiten können, werden ausreichend schallgeschützte Arbeitsräume benötigt, in denen musiziert und gehört werden kann und die eine unkomplizierte Möglichkeit bieten sollen, Arbeitsprodukte aufzunehmen und abzuspielen. Wenngleich mancherorts solche Lernorte entstehen, kann von solchen Rahmenbedingungen nicht ausgegangen werden. Dies wäre aber für jedwede interaktive Auseinandersetzung im Musikunterricht ein großer Gewinn.

Die organisationalen Hürden verweisen darüber hinaus auf die grundsätzliche Strukturebene von Schule, welche auf eine interaktive, selbsttätige und explorative Auseinandersetzung mit Fachinhalten unzureichend ausgelegt ist. Insofern möchte diese Arbeit auch als Impuls verstanden werden, Lernen und Bildung im schulischen Kontext grundsätzlich **agil, norm- und kontingenzsensibel** zu verstehen und zu gestalten. Ein solches pädagogisches Handeln und Gestalten kann nicht nur beschränkt auf den Musikunterricht einer Lehrkraft vonstattengehen, sondern steht immer in Verbindung mit der Institution, in die dieser eingebettet ist. Aus diesem Grund sollte sich Unterrichtsentwicklung stärker dahingehend verstehen, Lernkulturen zu gestalten und zu transformieren. Der Begriff der Lernkultur wird im erziehungswissenschaftlichen Diskurs verwendet, „um dem gesamten pädagogischen Geschehen in seiner Breite und möglicherweise auch gerade in der Differenz unterschiedlicher pädagogischer Praxen auf die Spur zu kommen“ (Reh et al. 2015, S. 15). Insofern bringt die organisationale und methodische Gestaltung von Musikunterricht Lernkultur hervor, welche auf weitere Ebenen des Schullebens wirken kann. Ausgehend von der Ermöglichung kompositorischen Handelns im Unterricht sollten sich Musikfachschaften gemeinsam beraten, wie sich ein **agiles, norm- und kontingenzsensibles Handeln** auch auf andere Arbeitsbereiche des Musikunterrichts transferieren lässt und dabei kollaborativ und

innovativ entwickeln, welche organisationalen Strukturen und Rahmenbedingungen hierfür nötig sind. So ließen sich schließlich Veränderungen initiieren, die auf die Lernkultur der gesamten Schule wirken und eine Schulentwicklung anstößt, die von innen heraus aus der Praxisgemeinschaft selbst, aus einer Praxis gemeinsamen Lernens und agilen Innovierens erwächst. Wünschenswert wäre in jedem Fall, dass die in dieser Arbeit entwickelte kompositionspädagogische Haltung weiter Kreise zieht: für das Musikkernen, die Lernkulturen und das Schulleben.

10.4 Gesamtschau: Zusammenfassung der Studie

Im Folgenden sollen abschließend der Gang der Arbeit umrissen sowie die Erträge der einzelnen Schritte zusammengefasst werden.

Ausgangspunkt der Arbeit stellte ein Problem der schulischen Praxis dar. Hier zeigte sich, dass Lehrende dem Komponieren im Musikunterricht zögerlich und unsicher entgegentreten. Gleichzeitig wird dem Komponieren vonseiten der Musikpädagogik ein besonders hoher Stellenwert eingeräumt, musikalische Lern- und Bildungsprozesse zu ermöglichen. Hinsichtlich dieser Differenz zwischen fachdidaktischer Erwartung und schulpraktischer Umsetzung konnten zwei aufeinander bezogene, zentrale Desiderate eröffnet werden. Zum einen fehlte es an Einblicken in Prozesse des gemeinsamen Komponierens in ihrem Vollzug, zum anderen an empirischen Erkenntnissen dazu, in welchem Verhältnis fachdidaktische Erwartungen und die Schüler:innenpraxis des Komponierens stehen. Insbesondere für das kreative Handeln als einer zentralen Zieldimension der Kompositionspädagogik konnte ein drängender Forschungsbedarf attestiert werden. Diese Desiderate legten die Einnahme einer praxeologischen Perspektive auf Lernen und kreatives Handeln in gemeinsamen Kompositionsprozessen im Musikunterricht nahe.

Die Ziele der Arbeit bestanden zunächst darin, gemeinsame Kompositionsprozesse hinsichtlich der dort stattfindenden musikbezogenen, peerkulturellen und institutionellen Praxen zu untersuchen sowie Praxen musikbezogenen kreativen Handelns und musikbezogene Lernprozesse zu rekonstruieren. Mit diesen Aspekten verknüpft sollte darüber hinaus ein Unterrichtsdesign entwickelt werden, dessen didaktische Strukturen und Rahmenbedingungen einen relevanten Kontext darstellen, Praxen kreativen Handelns und fachlichen Lernens beim gemeinsamen Komponieren zu ermöglichen.

Zusammen mit anderen Studien des Freiburger KoMuF-Projektes wurde mit der dokumentarischen Entwicklungsforschung ein Forschungsformat entwickelt, das die Gestaltung von Praxis und die Generierung von Forschungsergebnissen rekonstruktionslogisch verzahnt. Zur Erfassung der Unterrichtssituation und Rekonstruktion der Handlungspraxis wurden videobasierte Verfahren der dokumentarischen Unterrichtsforschung (vgl. Asbrand und Martens 2018) genutzt, die musikbezogen spezifiziert wurden. Das didaktische Design wurde ausgerichtet an den Handlungspraxen der Schüler:innen in drei Zyklen weiterentwickelt, wofür auf entwickelnde Verfahren wie die Arbeit mit Design-Prinzipien (vgl. Euler 2014) oder Conjecture Maps (vgl. Sandoval 2014) zurückgegriffen wurde.

In den Rekonstruktionen bildeten sich fünf fachliche Vergleichsdimensionen heraus, an denen die Schüler:innen ihre Handlungsorientierung in gemeinsamen Kompositionsprozessen entfalteten: Im **Umgang mit kompositorischen Vorgehensweisen**, im **Umgang mit musikalischen Referenzen**, in den **Merkmale des gemeinsamen musikalischen Spiels**, im **Umgang mit dem Artefakt** und im **Umgang mit kompositorischen Entscheidungen**. In der komparativen Analyse der Fälle entlang der verschiedenen Vergleichsdimensionen ließen sich drei Modi des gemeinsamen Komponierens typologisch verdichten: der **Modus des Pragmatismus**, der **Modus der Behauptung** und der **Modus des kollaborativen Komponierens**. Musikbezogene Lernprozesse konnten für Prozesse im **Modus des kollaborativen Komponierens** rekonstruiert werden, wobei sich auch im **Modus der Behauptung** Lernprozesse

eröffneten, deren Abschluss aber nicht rekonstruiert werden konnte. Das Handeln der Akteur:innen in diesen beiden Modi wies auch eine Vielzahl musikbezogener kreativer Handlungspraxen auf. Letztere konnten im Rahmen dieser Arbeit als aktionistische Praxen rekonstruiert werden. Darüber hinaus zeigte sich im **Modus des kollaborativen Komponierens** ein gemeinschaftliches, musikbezogenes kreatives Handeln, das Praxen aus unterschiedlichen Erfahrungsräumen in eine neue musikbezogene kollektive Praxis überführte. Die Rahmenbedingungen der kooperativen Lernform ermöglichten den Akteur:innen insbesondere, vielfältige Wissensbestände aus unterschiedlichen Kontexten zu aktualisieren. Hierbei konnten verstärkt Anschlüsse an unterschiedliche Praxen beobachtet werden, die Lern- sowie kreative Handlungsprozesse begünstigten. In der fachdidaktischen Entwicklung wurden in Verzahnung mit den o. g. Erkenntnissen ein empiriebasiertes Lehr-Lern-Arrangement sowie modifizierte Leit- und Umsetzungsprinzipien herausgearbeitet. Sie beziehen sich auf den spezifizierten Lerngegenstand *pro tempore esse*: **Die Schüler:innen entwickeln in selbstläufigen Aushandlungsphasen eigensinnige, kreative Vorgehensweisen beim gemeinsamen Komponieren und verknüpfen sie mit musikfachlichen Aspekten.** Aus der Entwicklung der Prinzipien und des Arrangements wurde zudem ein grundlegendes Design-Prinzip ‚**Agilität, Normsensibilität, Kontingenzsensibilität**‘ abstrahiert. Zuletzt konnten Gelegenheitsstrukturen ermittelt werden, die einen relevanten Kontext darstellen: für die Emergenz aktionistischer Praxen eine **agile Anleitung, vielfältige Spielimpulse** und **wertungsfreie Aktionsräume**; für die Etablierung einer neuen musikbezogenen kollektiven Praxis die **Fokussierung emergenter Musik** und eine **kontingenzsensible Haltung**; für eine gelingende Begegnung mit musikalischer Fachlogik die **Inszenierung von Konfrontationsmomenten** und **Irritation als didaktisches Prinzip.**

Abschließend wurden die Ergebnisse im Rahmen unterschiedlicher Diskurse diskutiert. Herausgearbeitet wurde hierbei zum einen, dass kreatives Handeln in den Kompositionsprozessen gefördert und fachliches Lernen initiiert werden konnte, wobei auch ästhetisch bildende Momente evoziert werden konnten. Diese Aspekte legitimieren die Förderung kreativen Handelns beim schulischen Komponieren ebenso wie die Erkenntnis, dass es sich beim **Modus des kollaborativen Komponierens** um einen Handlungsmodus handelt, der in seinem spezifischen Umgang mit Musik durch keinen anderen zu ersetzen ist. Zum anderen wurde dargelegt, dass die beobachteten Lernprozesse große Überschneidungen zu bereits rekonstruierten Merkmalen transformatorischer Bildungsprozesse aufweisen. Dass die untersuchten Kompositionsprozesse auch transformatorisch bildend wirken könnten, kann im Rahmen dieser Studie zwar nicht empirisch bewiesen, auf Grundlage der ausgearbeiteten Erkenntnisse durchaus aber angenommen werden. Zuletzt wurde entfaltet, inwieweit das Designprinzip ‚**Agilität, Normsensibilität, Kontingenzsensibilität**‘ als zentrale Grundlage für kompositionspädagogisches Handeln und Gestalten gedacht werden kann, um den konstitutiven Antinomien pädagogischen Handelns produktiv begegnen zu können. In der Arbeit wurde gezeigt, wie eine praxeologische, genauer: wissenssoziologische Forschungsperspektive ermöglicht, kreatives Handeln und fachliches Lernen in schulischen Kompositionsprozessen zu rekonstruieren. Mit dieser Perspektive wurden im entwickelnden Forschungsformat verschiedene didaktische Entwicklungsergebnisse generiert, die hinsichtlich der rekonstruierten Handlungspraxen der Schüler:innen einen relevanten Kontext darstellen, um eine gelingende Praxis gemeinsamen Komponierens zu ermöglichen.

Anhang

Abbildungsverzeichnis

(aus Gründen der Übersichtlichkeit sind die Fotogramme und Transkriptausschnitte des empirischen Teils in Kap. 7 nicht im Abbildungsverzeichnis geführt)

Abb. 1: Das didaktische Dreieck nach Sünkel (2002)	82
Abb. 2: Das didaktische Dreieck aus praxeologischer Perspektive (Eigene Darstellung)	83
Abb. 3: Der konjunktive Erfahrungsraum nach Bohnsack (2013,2017)	94
Abb. 4: Emergenz von Handlungsorientierungen im polykontextuellen Gefüge unterrichtlicher Interaktion (Eigene Darstellung)	97
Abb. 5: Zyklus der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell (nach Prediger et al. 2012)	102
Abb. 6: Generic model for conducting educational design research (nach Mc Kenney und Reeves 2012)	103
Abb. 7: Trichtermodell zur Grundstruktur dokumentarischer Entwicklungsforschung (Eigene Darstellung)	104
Abb. 8: Die Fälle des Zyklus I (Eigene Darstellung)	111
Abb. 9: Die Fälle des Zyklus II (Eigene Darstellung).....	112
Abb. 10: Die Fälle des Zyklus III (Eigene Darstellung).....	113
Abb. 11: Arbeitsblatt Kompositionsaufgabe ‚Eine kleine Klopfmusik‘ (Buchborn 2011b)	119
Abb. 12: Ausschnitt aus Screenshot direkte Codierungen in Videosequenzen in MaxQDa.....	123
Abb. 13: ‚Ausschnitt aus Screenshot Entwicklung von Codierungen in MaxQDa (Stand: II. Zyklus)	124
Abb. 14: Ausschnitt Volltranskript Fall Bett ‚Untersequenz ‚Original‘ (#38:30–38:56#)	127
Abb. 15: Fotogrammanalyse Fall Bett ‚Untersequenz ‚Original‘ (#38:30#)	127
Abb. 16: Die fünf fachlichen Vergleichsdimensionen gemeinsamen Komponierens (Eigene Darstellung)	144
Abb. 17: Figur aus der Fernsehserie Magic Winx mit charakteristischer Geste	193
Abb. 18: Die drei Modi gemeinsamen Komponierens (Eigene Darstellung)	244
Abb. 19: Emergenz der drei Modi gemeinsamen Komponierens (Eigene Darstellung).....	255
Abb. 20: Trichtermodell des Forschungsvorgehens mit konkreten Forschungs- und Entwicklungsergebnissen der Arbeit (Eigene Darstellung)	264
Abb. 21: Fotos der Flip aus Zyklus II am dritten Unterrichtstag	272
Abb. 22: Fotos Aufstellung der Stühle zu Beginn der Instrukionsphase	282
Abb. 23: Impulskarten für Zyklus III	285
Abb. 24: Das übergeordnete Design-Prinzip ‚Agilität, Normsensibilität, Kontingenzsensibilität‘ (Eigene Darstellung)	291

Für die professionelle grafische Umsetzung meiner Skizzen-Entwürfe der Abbildungen 1, 2, 3, 4, 7, 16, 18, 19, 20, 23 und 24, der Pfeil- und Zettelelemente sowie der Icons der Fälle und Typen danke ich Sarah Winkler (www.en-d.de).

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Leit- und Umsetzungsprinzipien für Zyklus I (Eigene Darstellung)	114
Tabelle 2: Anlage der Unterrichtseinheit für Zyklus I (Eigene Darstellung).....	117
Tabelle 3: Ablauf der Instrukionsphase für Zyklus I (vgl. Buchborn 2011b, S. 78)	118
Tabelle 4: Übersicht Handlungs- und Interaktionsverlauf – Ausschnitt (Eigene Darstellung).....	125
Tabelle 5: Formulierende Interpretation Fall Bett, Untersequenz ‚Original‘ (Eigene Darstellung)	129

Tabelle 6: Reflektierende Interpretation Fall Bett, Untersequenz ‚Original‘ - Ausschnitt (Eigene Darstellung).....	131
Tabelle 7: Ausschnitt Conjecture Map für das Re-Design von Zyklus II zu Zyklus III (Eigene Darstellung)	140
Tabelle 8: Systematische Gegenüberstellung der Modi des gemeinsamen Komponierens entlang der fachlichen Vergleichsdimensionen (Eigene Darstellung)	256
Tabelle 9: Das neue Leitprinzip 6 für Zyklus II (Eigene Darstellung)	271
Tabelle 10: Gesamtübersicht Leit- und Umsetzungsprinzipien für Zyklus III (Eigene Darstellung)	279
Tabelle 11: Geplante Instruktionsphase für Zyklus III (Eigene Darstellung)	283
Tabelle 12: Aufgabenimpuls für Zyklus III (Eigene Darstellung).....	284
Tabelle 13: Verlauf der Unterrichtseinheit in Zyklus III (Eigene Darstellung).....	286

Transkriptionsrichtlinien

Transkriptnotationen für Gespräche

ja	Beginn einer Überlappung (gleichzeitiges Sprechen von zwei oder mehr Sprechenden)
Ja-ja	Schneller Anschluss, Zusammenziehung
(3)	Pause; Dauer in Sekunden
(.)	Kurzes Absetzen, etwa eine Sekunde
Jaaa	Dehnung, je mehr Vokale aneinandergereiht sind, desto länger die Dehnung
Nein	Betonung
Nein	laut gesprochen
°Text°	leise gesprochen
Vie-	Abbruch
(kein)	Unsicherheit bei der Transkription
()	Äußerung ist unverständlich; Länge der Klammer entspricht ungefähr der Dauer der unverständlichen Äußerung
[räuspern]	Parasprachliche Äußerungen
@Text@	Text wird lachend gesprochen
@(.)@	Kurzes Auflachen
@(3)@	3 Sekunden Lachen
Verwendung von Satzzeichen	
.	Stark sinkende Intonation
;	schwach sinkende Intonation
?	stark steigende Intonation
,	schwach steigende Intonation

Transkriptionsnotationen für Gespräche (TiQ) nach Bohnsack 2014, S. 235f.

Überblick über die Daten

Die folgende Übersicht zeigt die erhobenen und analysierten Daten, sowie die für eine Interaktionsanalyse daraus entnommenen ausgewählten Sequenzen in ihrer Zugehörigkeit zu den einzelnen Zyklen. Die stark zunehmende Anzahl an Daten mit voranschreitenden Zyklen hängt einerseits mit der Anzahl der Kameras zusammen. So wurden im Laufe der Forschung mehrere Kameras in den Gruppen- und Plenumsräumen platziert, um aus verschiedenen Blickwinkeln möglichst das ganze Geschehen einfangen zu können. Andererseits wurden bei Phasenwechseln oftmals manuell die Aufnahmen sequenziert, u. a. weil dort auch oft Umbauten mit den Kameras stattfanden.

Zyklus/ Schule	Erhobene und aus- gewertete Videodaten GA=Gruppenarbeit PL=Plenumsphase I/II/III/IV“ Tag der UE	Rekonstruktiv ausgewertete / in die <u>Darstellung integrierte</u> Sequenzen der Videoaufnahmen
GYM 1 Stufe 7 Zusatzmaterial Zyklus I <ul style="list-style-type: none"> • Tonaufnahmen der Kompositionen • Arbeitsbögen der Gruppe Teilnehmende Beobachtungen der Tage I/II/III	IGARaum1a (1:44:20) IPL/GARaum1b (1:43:57) IIPL/GA Raum1 (1:41:39) IIGA Raum2a (0:20:12) IIGA Raum2b (0:26:26) IIPEvaluationRaum1 (0:16:32) IIIPL/GARaum 1 (1:31:15) IIIGARaum2 (0:20:08) IPL IIPL/Reflexion Raum1 (0:46:45)	IIGA Sequenz ‚Leute mein Stift‘ (#31:30–32:28#)  IIGA Sequenz ‚andersmachen‘ (#33:45–37:48#) IIGA- Sequenz ‚Pokémon-Go-Song‘ (35:24–36:24) IIGA Sequenz ‚Eichhörnchen‘ (#38:56–39:45#) IIGA Sequenz ‚Pinke‘ (#40:00–43:00#) IIGA Sequenz ‚Gänsehaut‘ (#43:20–45:48#) IIGA Sequenz ‚Kanon‘ IIGA Sequenz ‚Kanon‘ (#32:55–34:48#)  IIGA Sequenz ‚eins, zwei, drei‘ (#41:46–42:34#) IIGA Sequenz ‚wegwerfen‘ (#33:33–36:40#) IIGA Sequenz ‚Schlagzeug‘ (#37:07–39:34#)
GYM 2 Stufe 7 Zusatzmaterial Zyklus II <ul style="list-style-type: none"> • Tonaufnahmen der Kompositionen • Flipchartpapiere der Gruppen • Teilnehmende Beobachtungen der Tage I/II/III/IV 	IPLRaum1a (0:35:38) IPLRaum 1b(0:37:29) IPGARaum1a (0:26:29) IPL/GARaum1b (0:26:30) IPL/GARaum1c (0:23:44) IPLAbschluss1a(0:37:22) IPLAbschluss1b (0:37:29) IIPLRaum 1a (0:36:24) IIPLRaum 1b (0:37:59) IIGARaum 1a (0:36:27) IIGARaum 1b(0:04:19)	IIGA Sequenz ‚und dann‘ (#03:03–03:56#)  IIGA Sequenz ‚Auf die Plätze fertig los‘ (#4:20–5:24#) IIGA Sequenz ‚scheiss egal?‘ (#5:20–5:40#) IIGA Sequenz ‚Demokratie‘ (#24:48–26:08#) IIGA- Sequenz ‚Lederhosen‘ (#28:08–29:46#) IIGA Sequenz ‚So hört man gar nicht‘ (#36:40–37:36#) IVPL Sequenz ‚in Klammern‘ (4:00–4:17) IIGA Sequenz ‚Fans‘ (#10:20–12:38#) IIGA Sequenz ‚Rodeo‘ (#15:08–15:42#) IIGA Sequenz ‚Das kennt jeder‘ (#26:15–27:44#) IIGA Sequenz ‚Diggas‘ (#22:20–26:15#) 

Zyklus/ Schule	Erhobene und aus- gewertete Videodaten GA=Gruppenarbeit PL=Plenumsphase I/II/III/IV“ Tag der UE	Rekonstruktiv ausgewertete / in die <u>Darstellung integrierte</u> Sequenzen der Videoaufnahmen
GYM 3 Stufe 8 Zusatzmaterial Zyklus III <ul style="list-style-type: none"> • Tonaufnahmen der Kompositionen • Arbeitspapiere der Gruppen • Lehrendeninterviews I/II/III/IV • Teilnehmende Beobachtungen der Tage I/II/III/IV 	IIGARaum 2a (0:31:53) IIGARaum 2b (0:01:00) IIGARaum 3a (0:26:30) IIGARaum 3b (0:18:37) IIIPLRaum 1a (0:36:48) IIIPLRaum 1b(0:37:06) IIIPL Raum 1c (0:37:02) IIGARaum 1a (0:17:30) IIIGARaum 1b (0:19:30) IIIGARaum 2a (0:36:50) IIIGARaum 2b(0:19:50) IIIGA Raum3a (0:26:29) IIIGARaum 3b (0:16:01) IIIPLPräsentation 1a (0:17:30) IIIPLPräsentation 1b (0:26:30) IVPLRaum 1a (0:37:01) IVPLRaum 1b (0:36:08) IVGARaum 1 (0:36:41) IVGARaum 2 (0:36:04) IVGARaum 3 (0:36:29) IVPLPräsentation 1a (0:10:01) IVPLPräsentation 1b (0:26:39) IVPLPräsentation 1c (0: 28:40) IPLRaum 1a (0:24:20) IPLRaum 1b (0:03:34) IPLRaum 1c (0:05:45) IPLRaum 1d (0:24:20) IPLRaum 1e (0:24:04) IPLRaum1f (0:34:02) IPLRaum1g (0:34:30) IGARaum2a (0:24:22) IGARaum2b (0:10:11) IGARaum3 (0:34:30) IIPLRaum1a (0:07:19) IIPLRaum1b (0:09:27) IIGARaum2ali (0:24:22) IIGARaum2bli (0:19:51) IIGARaum2cli (0:16:36) IIGARaum2are (1:07:41) IIGARaum2bre (0:25:34) IIGARaum3ali (0:26:29)	IIGA Sequenz ‚Irgendwie‘ (#08:11–10:54#)  IIGA Sequenz ‚Hagel‘ (#12:03–13:50#) IIGA Sequenz ‚passt‘ (#12:55–13:33#) IIGA Sequenz ‚Quelle‘ (#13:34–13:52#) IIGA Sequenz ‚wie macht des denn so komisch‘ (#14:15–14:23#) IIGA Sequenz ‚durchgängig‘ (#14:53–15:22#) IGA Sequenz ‚Crescendo‘ (#6:38–8:14#)  IGA Sequenz ‚Crescendo‘ (#8:31–9:51#) IGA Sequenz ‚Dimdüdüdüm‘ (#7:40–9:32#)  IGA Sequenz ‚Offbeat‘ (#9:50–11:30#)

Zyklus/ Schule	Erhobene und aus- gewertete Videodaten GA=Gruppenarbeit PL=Plenumsphase I/II/III/IV“ Tag der UE	Rekonstruktiv ausgewertete / in die <u>Darstellung integrierte</u> Sequenzen der Videoaufnahmen
	IIGARaum3bli (0:26:30) IIGARaum3cli (0:14:28) IIGARaum3are (0:34:24) IIGARaum3bre (0:34:24) IIGARaum3cre (0:17:33) IIPLRaum 1 audit.Ev. (0:11:35) IIIPLRaum1 (0:06:09) IIIIGARaum- 2ali(0:34:24) IIIIGARaum2bli (0:17:20) IIIIGARaum2cli (0:03:44) IIIIGARaum2are (0:34:23) IIIIGARaum2bre (0:33:02) IIIIGARaum2cre (0:27:25) IIIIGARaum- 3ali(0:21:09) IIIIGARaum3bli (0:12:12) IIIIGARaum3cli (0:03:44) IIIIGARaum3are (1:01:17) IIIIGARaum3bre (0:33:02) IIIPL-Raum1a Peer-Feedback (0:11:22) IIIPL-Raum1b Peer-Feedback (0:12:31) IIIPLRaum1a audit. Ev.(0:17:54) IIIPLRaum1b audit. Ev.(0:18:48) IIIPLRaum1c audit. Ev.(0:07:29) IVPLRaum1a (0:24:20) IVPLRaum1a Hüllkurve (0:05:34) IVPLRaum1b (1:00:19) IVGARaum2are (0:21:01) IVGARaum2ali (0:34:24) IVGARaum2bre (0:26:29) IVGARaum2bre (0:20:07) IVGARaum3are (0:24:20) IVGARaum3bre (0:24:21) IVGARaum3li (1:07:50) IVPLRaum1 Präsentation (0:22:08) IVPLRaum2 Präsentation (0:09:21) IVPLRaum3 Präsentation (0:37:31) IVPLRaum1a Reflexion (0:19:25) IVPLRaum1b Reflexion (0:17:21) IVPLRaum1c Reflexion (0:21:36)	

Lehrenden-Impulskarten aus Zyklus III (vgl. S. 294)

1 Spielorientierte Gruppen

- Kann jemand von euch pausieren? Derjenige hört zu und gibt der Gruppe eine Rückmeldung.
- Was gefällt euch an eurem Stück? Wäre das etwas, was ihr auch dem Zuhörer näher bringen wollt? Wie könnte das aussehen?
- Könnt ihr euer Stück in verschiedene Abschnitte einteilen? Könnten diese Überschriften tragen? Wodurch unterscheiden sich die Abschnitte? Macht die Unterschiede deutlicher.

2 Konzeptorientierte Gruppen

- Spielt euer Stück, brecht nicht ab. Spielt es zu Ende. Danach beschreibt reihum, was ihr noch verändern wollt.
- Kann jemand von euch pausieren? Derjenige hört zu und gibt der Gruppe eine Rückmeldung.
- Sucht euch eine Stelle, die ihr verändern wollt. Probiert einzeln aus (wenn das möglich ist), wie das anders gespielt werden könnte. Oder entwickelt drei unterschiedliche Varianten. Spielt diese nacheinander und hört euch zu. Entscheidet und diskutiert am Ende.
- Übt!

3 Rhythmusorientierte Gruppen

- Spielt mit geschlossenen Augen. Ist das möglich?
 - Wenn etwas durchgängig gleichbleibt, könnte es interessant sein, anderes immer wieder zu verändern. Überlegt, was das Durchgängige in eurer Komposition ist. Was ließe sich dafür alles verändern?
 - Verändert während ihr spielt immer wieder die Handhaltung. Was passiert?
 - Verändert während eures Spiels die Bewegungsgröße. Was passiert?
 - Stellt euch vor, ihr habt einen Pitcher und könnt stufenlos die Geschwindigkeit eures Stückes verändern. Wie würdet ihr ihn einsetzen. Probiert aus.
 - Was gefällt euch an eurem Stück? Wäre das etwas, was ihr auch den Zuhörenden näherbringen wollt? Wie könnte das aussehen?
 - Musik arbeitet immer mit Klang und Stille. Wie ist das in eurer Komposition?
 - Bestimmt für jeden neuen Abschnitt eine Orientierungsperson. Sie wird zu Beginn des neuen Abschnitts angeschaut und leitet den Abschnitt in ihrem Spiel an.
 - Spielt zwei Durchgänge: Seht beim ersten Durchgang nur auf eure Hände. Seht beim zweiten Durchgang nur auf die Hände der anderen. Wie unterscheiden sich die beiden Durchgänge voneinander?
-

Mögliche Impulse für die Begleitung von Gruppenprozessen

4 Klangorientierte Gruppen

- Kann jemand von euch pausieren? Derjenige hört zu und gibt der Gruppe eine Rückmeldung.
 - Könnt ihr euer Stück in verschiedene Abschnitte einteilen? Könnten diese Überschriften tragen? Wodurch unterscheiden sich die Abschnitte? Macht die Unterschiede deutlicher.
 - Spielt mit geschlossenen Augen. Ist das möglich?
 - Verändert während des Spielweises eure Spielbewegungen. Könnten sie noch extremer werden? Beobachtet euren Oberkörper. Was macht er während des Spiels? Beobachtet eure Füße und Beine. Was machen sie während des Spiels?
 - Bestimmt für jeden neuen Abschnitt eine Orientierungsperson. Sie wird zu Beginn des neuen Abschnitts angeschaut und leitet den Abschnitt in ihrem Spiel an.
-

5 Gruppen, die keinen Anfang finden

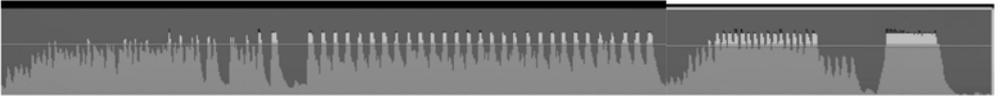
- Überlegt euch einen interessanten Klang, mit dem das Stück beginnen könnte. Spielt ihn und steigt gemeinsam und spontan ein. Brecht ab, wenn ihr etwas gefunden habt, was ihr beibehalten wollt. Beschreibt es der Gruppe und wiederholt es. So weiterverfahren.
-

6 Gruppen, die schon schnell fertig sind

- Verändert die Aufstellung eurer Gruppe und überlegt genau, warum und wie. Spielt euer Stück. Was hat sich verändert? Gibt es jetzt Passagen, die ihr verändern wollt?
 - Sucht euch einen anderen Ort, an dem ihr euer Stück probt. Was verändert sich durch den neuen Raum? Gibt es Passagen, die ihr jetzt noch verändern würdet?
 - Überlegt euch, was das Interessante an eurem Stück ist. Wird das auch für den Zuschauer interessant sein? Kann man das noch deutlicher herausarbeiten? Wie müsst ihr euer Stück aufführen, damit es für die Zuschauer interessant wird.
 - Was muss noch geübt werden? Übt!
 - Musik arbeitet immer mit Klang und Stille. Wie ist das in eurer Komposition? Könnt ihr an dem Verhältnis noch etwas verändern? Wollt ihr noch etwas verändern?
 - Verändert während des Spielweises eure Spielbewegungen. Könnten sie noch extremer werden? Beobachtet euren Oberkörper. Was macht er während des Spiels? Beobachtet eure Füße und Beine. Was machen sie während des Spiels?
 - Spielt weit Durchgänge: Sehr beim ersten Durchgang nur auf eure Hände. Seht beim zweiten Durchgang nur auf die Hände der anderen. Wie unterscheiden sich die beiden Durchgänge voneinander?
 - Bestimmt für jeden neuen Abschnitt eine Orientierungsperson. Sie wird zu Beginn des neuen Abschnitts angeschaut und leitet den Abschnitt in ihrem Spiel an.
-

Die Hüllkurve aus Zyklus III

Die Hüllkurven wurden aus der wav-Datei der aufgenommenen Kompositionen exzerpiert und für die Reflexion bestimmter Kriterien in die Gruppe gegeben. Hier ein Beispiel der Gruppe *Mütze* aus Zyklus III (s. S. 287).



Literaturverzeichnis

- Aigner, Wilfried (2018): Komponieren zwischen Schule und Social Web. Dissertation (Wißner Musikbuch, Band 144).
- Alkemeyer, Thomas (2010): Verkörperte Gemeinschaftlichkeit. Bewegungen als Medien und Existenzweisen des Sozialen. In: Fritz Böhle und Margit Wehrich (Hg.): Die Körperlichkeit sozialen Handelns. Soziale Ordnung jenseits von Normen und Institutionen. s.l.: transcript Verlag (Materialitäten, 13), S. 331–348.
- Allsup, Randall Everett (2002): Crossing over: Mutual learning and democratic action in instrumental music education. Unpublished doctoral dissertation. Teachers College, Colombia University, NY.
- Amling, Steffen; Vogd, Werner (Hg.) (2017): Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Anderson, Terry; Shattuck, Julie (2012): Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? In: Educational Research 14 (1), S. 16–25. Online verfügbar unter DOI: 10.3102/0013189X11428813, zuletzt geprüft am 15.06.2020.
- Arn, Christof (2020): Agile Hochschuldidaktik. 3., überarbeitete Auflage. Weinheim: Juventa Verlag ein Imprint der Julius Beltz GmbH & Co. KG.
- Arno Delhij & Rini Solingen (2015): The eduScrum Guide EN.docx. Online verfügbar unter http://eduscrum.nl/en/file/CKFiles/Der_eduScrum_Guide_DE_1.2.pdf, zuletzt geprüft am 13.09.2017.
- Artmann, Michaela; Berendonck, Marie; Herzmann, Petra; Liegmann, Anke (Hg.) (2018): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Verlag Julius Klinkhardt. 1. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Herausgegeben von Axel Gehrmann, Till-Sebastian Idel, Manuela Keller-Schneider und Katharina Kunze).
- Asbrand, Barbara (2008): Wie erwerben Jugendliche Wissen und Handlungsorientierungen in der Weltgesellschaft? Globales Lernen aus der Perspektive qualitativ-rekonstruktiver Forschung. In: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (31), S. 4–8.
- Asbrand, Barbara (2009): Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. Teilw. zugl.: Erlangen-Nürnberg, Univ., Habil.-Schr., 2007. Münster: Waxmann (Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft, 1).
- Asbrand, Barbara; Hackbarth, Anja (2018): Fachliche Lernprozesse in Interaktionen. Wissenssoziologische Modellierung und Rekonstruktion am Beispiel des Schriftspracherwerbs. In: Matthias Martens, Kerstin Rabenstein, Karin Bräu, Marei Fetzer, Helge Gresch, Ilonca Hardy und Carla Schelle (Hg.): Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 139–152.
- Asbrand, Barbara; Martens, Matthias (2018): Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, zuletzt geprüft am 18.06.2018.
- Asbrand, Barbara; Martens, Matthias (2020a): Rekonstruktion von Lernprozessen im Unterricht. Herausforderungen und Vorschläge aus der Perspektive der dokumentarischen Unterrichtsforschung. In: Michael Corsten, Katrin Hauenschild, Mela-

- nie Pierburg, Barbara Schmidt-Thieme, Ulrike Schütte und Dennis Wolff (Hg.): *Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht*. Weinheim: Juventa Verlag ein Imprint der Julius Beltz GmbH & Co. KG, S. 112–125.
- Asbrand, Barbara; Martens, Matthias (2020b): Replik auf den Beitrag „Wozu Kollektivität? Zur Problematisierung dokumentarischer Perspektiven auf Unterricht“ von Daniel Goldmann (FQS, Volume 20, No. 3, Art. 26 – September 2019). In: *Forum qualitative Sozialforschung* 21 (1), Art. 2. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-21.1.3458>.
- Asbrand, Barbara; Martens, Matthias; Petersen, Dorte (2013): Die Rolle der Dinge in schulischen Lehr-Lernprozessen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16 (S2), S. 171–188. DOI: 10.1007/s11618-013-0413-1.
- Asbrand, Barbara; Nohl, Arnd-Michael (2013): Lernen in der Kontagion: Interpretieren, konjunktives und aktionistisches Verstehen im Aufbau gegenstandsbezogener Erfahrungsräume. In: Peter Loos, Arnd-Michael Nohl, Aglaja Przyborski und Burkhard Schäffer (Hg.): *Dokumentarische Methode. Grundlagen - Entwicklungen - Anwendungen*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 154–168.
- Auer-Rizzi, Werner (1998): *Entscheidungsprozesse in Gruppen*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Bähr, Ingrid; Gebhard, Ulrich; Krieger, Claus; Lübke, Britta; Pfeiffer, Malte; Regenbrecht, Tobias et al. (Hg.) (2019a): *Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken*. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. Wiesbaden, Germany: Springer VS.
- Bähr, Ingrid; Gebhard, Ulrich; Krieger, Claus; Lübke, Britta; Pfeiffer, Malte; Regenbrecht, Tobias et al. (2019b): *Irritation im Fachunterricht. Didaktische Wendungen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. In: Ingrid Bähr, Ulrich Gebhard, Claus Krieger, Britta Lübke, Malte Pfeiffer, Tobias Regenbrecht et al. (Hg.): *Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken*. Wiesbaden, Germany: Springer VS, S. 3–40.
- Bakker, Arthur (2018a): Design principles in design research: A commentary. In: Angelika Bikner-Ahsbans und Maria Peters (Hg.): *Unterrichtsentwicklung macht Schule. Fachdidaktische Forschung und Innovation im Fachunterricht*. 1. Auflage 2018. Wiesbaden: Springer; Springer VS, zuletzt geprüft am 08.10.2018.
- Bakker, Arthur (2018b): *Design research in education. A practical guide for early career researchers*. First published. New York: Routledge.
- Baltruschat, Astrid (2017): Die „Sache“ des Unterrichts in der Unterrichtsforschung. In: Hedda Bennewitz, Bernd Hackl und Torsten Pflugmacher (Hg.): *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung. Empirische Beiträge aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik*. Opladen: Verlag Barbara Budrich (*Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung / Empirische Beiträge aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik*, 5), S. 93–110.
- Baltruschat, Astrid (2018): *Didaktische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden, Germany: Springer VS.
- Barab, Saha; Squire, Kurt (2004): Design-Based research: Putting a Stake in the Ground. In: *THE JOURNAL OF THE LEARNING SCIENCES* 13 (1), S. 1–14.
- Barrett, Margaret (1996): Children's aesthetic decision-making: an analysis of children's musical discourse as composers. In: *International Journal of Music Education* (28), S. 37–62, zuletzt geprüft am 16.01.2017.

- Bartonitz, Martin; Lévesque, Veronika; Michl, Thomas; Steinbrecher, Wolf; Vonhof, Cornelia; Wagner, Ludger (Hg.) (2018): Agile Verwaltung. Wie der Öffentliche Dienst aus der Gegenwart die Zukunft entwickeln kann. Springer-Verlag GmbH. [1. Auflage]. Berlin, Germany: Springer Gabler.
- Bäßler, Hans; Nimczik, Ortwin (2005): Neue Musik vermitteln. In: Hans Bäßler, Ortwin Nimczik und Peter W. Schatt (Hg.): Neue Musik vermitteln [Medienkombination]. Analysen - Interpretationen - Unterricht. Mainz: Schott, S. 9–20.
- Baumert, Jürgen; Köller, Olaf (2000): Unterrichtsgestaltung, verständnisvolles Lernen und multiple Zielerreichung im Mathematik- und Physikunterricht der gymnasialen Oberstufe. In: Jürgen Baumert, Wilfried Bos und Rainer Lehmann (Hg.): Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit. Opladen: Leske + Budrich (TIMSS/III, dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie; mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn / Jürgen Baumert ... (Hrsg.); Bd. 1), S. 229–270.
- Beck, Kent; Beedle, Mike; van Bennekum, Arie; Cockburn, Alistair; Cunningham, Ward; Fowler, Martin et al. (2001): Manifesto for Agile Software Development. Online verfügbar unter <https://agilemanifesto.org/>, zuletzt geprüft am 16.12.2021.
- Benjamin, Wagener; Wagner-Willi, Monika (2017): Leistungsdifferenzen im ‚inklusi-ven‘ und im gymnasialen Unterricht – Dokumentarische Videointerpretation mit Fokus auf Raum und Erfahrungsraum. In: Zeitschrift für Inklusion (4), zuletzt geprüft am 09.11.2017.
- Berdelmann, Kathrin; Fritzsche, Bettina; Rabenstein, Kerstin; Scholz, Joachim (Hg.) (2019): Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung. Unter Mitarbeit von Sabine Reh. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. [1. Auflage] 2019. Wiesbaden: Springer VS.
- Berkeley, Rebecca (2004): Teaching composing as creative problem solving: conceptualising composing pedagogy. In: Brit. J. Mus. Ed. 21 (3), S. 239–263.
- Bikner-Ahsbahr, Angelika; Peters, Maria (Hg.) (2018): Unterrichtsentwicklung macht Schule. Fachdidaktische Forschung und Innovation im Fachunterricht. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. 1. Auflage 2018. Wiesbaden: Springer; Springer VS.
- Böhle, Fritz; Weihrich, Margit (Hg.) (2010): Die Körperlichkeit sozialen Handelns. Soziale Ordnung jenseits von Normen und Institutionen. s.l.: transcript Verlag (Materialitäten, 13).
- Bohnsack, Ralf (Hg.) (1995): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen. Opladen: Leske und Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2004): Rituale des Aktionismus bei Jugendlichen. In: Christoph Wulf (Hg.): Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Beiheft, 2), S. 81–90.
- Bohnsack, Ralf (2011): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. 2. durchges. und aktualisierte Aufl. Stuttgart, Opladen: UTB; Budrich (UTB, 8407).
- Bohnsack, Ralf (2012): Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In: Karin Schittenhelm (Hg.): Qualitative Bildungs-

- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden. Wiesbaden: Springer VS, S. 119–155.
- Bohnsack, Ralf (2013): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 241–270.
- Bohnsack, Ralf (2014a): Habitus, Norm und Identität. In: Rolf-Torsten Kramer, Sven Thiersch und Werner Helsper (Hg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 50), S. 33–55.
- Bohnsack, Ralf (2014b): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9., überarb. und erw. Aufl. Opladen: Budrich (UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft, 8242).
- Bohnsack, Ralf (Hg.) (2015): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. 2., durchgesehene Aufl. Opladen u.a.: Budrich (Sozialwissenschaftliche Ikonologie: Qualitative Bild- und Videointerpretation, 3).
- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich (UTB, 8708).
- Bohnsack, Ralf (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik. 1. Auflage. Leverkusen, Leverkusen: UTB; Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf; Hoffmann, Nora Friederike; Nentwig-Gesemann, Iris (Hg.) (2018): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Barbara Budrich. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (Hg.) (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, Ralf; Nohl, Arnd-Michael (2001): Jugendkulturen und Aktionismus - Eine rekonstruktive empirische Analyse am Beispiel des Breakdance. In: Hans Merckens und Jürgen Zinnecker (Hg.): Jahrbuch Jugendforschung. 1. Ausgabe 2001. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; Imprint, S. 17–37.
- Bohnsack, Ralf; Przyborski, Aglaja; Schäffer, Burkhard (Hg.) (2010): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. 2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Opladen, Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich.
- Bolden, Benjamin (2011): A Model of the Teaching-Composing Process. Developed from analysis of the personal knowledge of three secondary school music teachers. Online verfügbar unter <http://benjaminbolden.ca/wp-content/uploads/2011/06/teaching-composing-model.pdf>, zuletzt aktualisiert am 19.01.2021.
- Bonnet, Andreas (2004): Chemie im bilingualen Unterricht. Kompetenzerwerb durch Interaktion. Wiesbaden: Springer Fachmedien (Studien zur Bildungsgangforschung, 4).
- Bonnet, Andreas (2011): Erfahrung, Interaktion, Bildung. In: Wolfgang Meseth, Matthias Prose und Frank-Olaf Radtke (Hg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. [der Band geht zurück auf eine Tagung ... „Die Bedeutung der Theorie des

- Unterrichts für die Lehrerbildung“ ... vom 22. - 23. September 2010 in Bensberg bei Köln]. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 189–208.
- Bonnet, Andreas (2019): Die Rolle von Fachlichkeit für die Professionalität und Professionalisierung von Lehrer_innen - theoretische Überlegungen und empirische Befunde. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 8, S. 164–177.
- Bonnet, Andreas; Hericks, Uwe (2018): Kooperativ lernen. In: Matthias Proske und Kerstin Rabenstein (Hg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten - beschreiben - rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 221–239.
- Bönsch, Manfred (2006): Allgemeine Didaktik. Ein Handbuch zur Wissenschaft vom Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer.
- Borsch, Frank (2010): Kooperatives Lehren und Lernen im schulischen Unterricht. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer (Lehren und Lernen).
- Bourdieu, Pierre (Hg.) (2014): Soziologische Fragen. Unter Mitarbeit von Hella Beister und Bernd Schwibs. 5. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 1872 = N.F., Band 872).
- Bourdieu, Pierre; Russer, Achim (2018): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Unter Mitarbeit von Bernd Schwibs. 26. Auflage 2018. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 658).
- Brassel, Ulrich (2008): Musik gestalten. Zur Planung, Formulierung und Bewertung von Gestaltungsaufgaben im Musikunterricht der Sekundarstufe II. In: AfS-Magazin 7, S. 85–99.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Studien zu Schul- und Bildungsforschung, Band 24), zuletzt geprüft am 12.10.2018.
- Breidenstein, Georg (2008): Peer-Interaktion und Peer-Kultur. In: Werner Helsper und Jeanette Böhme (Hg.): Handbuch der Schulforschung. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 945–964.
- Breidenstein, Georg (2009): Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung. In: Meinert A. Meyer, Stephanie Hellekamps und Manfred Prenzel (Hg.): Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft, 9), S. 201–215.
- Breidenstein, Georg (2016): Qualitative Unterrichtsforschung und (fach-)didaktische Reflexion. In: Andreas Petrik (Hg.): Formate fachdidaktischer Forschung in der politischen Bildung. Schriftenreihe der GPJE. Schwalbach: Wochenschau Verlag (Schriftenreihe der GPJE), S. 17–33.
- Breidenstein, Georg (2018): Schülerpraktiken. In: Matthias Proske und Kerstin Rabenstein (Hg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten - beschreiben - rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 189–206.
- Breidenstein, Georg; Kelle, Helga (2002): Die Schulklasse als Publikum. Zum Verhältnis von Peer Culture und Unterricht. In: Die deutsche Schule 94 (3), S. 319–329.

- Breidenstein, Georg; Tyagunova, Tanja (2012): Ethnomethodologie und Konversationsanalyse. In: Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer und Albert Scherr (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS (Bildung und Gesellschaft), S. 387–404.
- Brettschneider, Volker (2000): Entscheidungsprozesse in Gruppen. Theoretische und empirische Grundlagen der Fallstudienarbeit. Zugl.: Paderborn, Univ., Habil.-Schr., 2000. 1. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt (Klinkhardt Forschung).
- Broadcast Mirror (2017): Caillou Intro. Online verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=D-sUoM8RFQ>, zuletzt geprüft am 16.12.2021.
- Buchborn, Thade (2022): Zwischen Konstruktion und Rekonstruktion. Zur Anwendung der Dokumentarischen Methode in einem entwickelnden Forschungsformat. In: Matthias Martens, Barbara Asbrand, Thade Buchborn und Jürgen Menthe (Hg.): Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis: Springer.
- Buchborn, Thade (2011a): Neue Musik im Musikunterricht mit Blasinstrumenten. Zugl.: Hochschule für Musik Detmold, Diss., 2011. Essen: Die Blaue Eule (Detmolder Hochschulschriften, 6).
- Buchborn, Thade (2011b): Ta, ta, ta, taaaa! Annäherungen an Beethovens fünfte Sinfonie durch das Musizieren und Gestalten mit Klopfmotiven. In: Musik & Bildung 11 (3), S. 76–80.
- Buchborn, Thade (2021): Wie Schüler*innen in Unterrichtspausen mit musikalischen Versatzstücken musizieren und Musik erfinden. Rekonstruktion eines informell geprägten musikalischen Interaktionsprozesses mithilfe der dokumentarischen Videointerpretation. In: Valerie Krupp, Anne Niessen und Verena Weidner (Hg.): Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung Ways and Perspectives in Music Education Research. 1. Auflage. Münster: Waxmann (Musikpädagogische Forschung Research in Music Education, 42), S. 167–180.
- Buchborn, Thade; Theisohn, Elisabeth (2021): Komponieren zwischen Vorgaben und Freiheit - Kompositionspädagogik zwischen Anleitung und Offenheit. In: Georg Brunner, Charlotte Lietzmann, Silke Schmid und Johannes Treß (Hg.): Mastery & Mystery. Musikunterricht zwischen Lehrgang und offenem Konzept: Helbling, S. 209–226.
- Buchborn, Thade; Theisohn, Elisabeth; Treß, Johannes (2019): Kreative musikalische Handlungsprozesse erforschen. Einblicke in ein Verfahren der videobasierten Rekonstruktion von Gruppenimprovisations- und -kompositionsprozessen von Schülerinnen und Schülern. In: Verena Weidner und Christian Rolle (Hg.): Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung Practices and Discourses from the Perspective of Music Educational Research. 1. Auflage. Münster: Waxmann (Musikpädagogische Forschung Research in Music Education, 40), S. 69–86.
- Budde, Jürgen; Hietzge, Maud Corinna; Kraus, Anja; Wulf, Christoph (Hg.) (2017): Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bugiel, Lukas (2021a): Musikalische Bildung als Transformationsprozess. Zur Grundlegung einer Theorie. Bielefeld: transcript-Verlag (Theorie Bilden, Band 42).
- Bugiel, Lukas (2021b): Musikalische Bildung auf dem Boden der Tatsachen. Skizzierung einer bildungstheoretisch orientierten musikbezogenen Biografieforschung. In: Valerie Krupp, Anne Niessen und Verena Weidner (Hg.): Wege und Perspekti-

- ven in der musikpädagogischen Forschung *Ways and Perspectives in Music Education Research*. 1. Auflage. Münster: Waxmann (Musikpädagogische Forschung Research in Music Education, 42), S. 67–82.
- Bullerjahn, Claudia (2011): Musikalische Kreativität - eine Universalie? Ein Forschungsüberblick zum alltäglich-spielerischen musikalischen Erfindungsreichtum von Kindern und musikpädagogischen Konsequenzen. In: Philipp Vandré und Benjamin Lang (Hg.): *Komponieren mit Schülern. Konzepte, Förderung, Ausbildung*. Regensburg: ConBrio, S. 23–40.
- Büring, Markus (2010): Melodien erfinden mit authentischen Aufgaben. Der Einfluss von Aufgabeninstruktionen auf Gruppenkompositionen. In: *Beiträge empirische Musikpädagogik* Vol. 1, Nr. 1. Online verfügbar unter <http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=26&path%5B%5D=48>, zuletzt geprüft am 16.01.2017.
- Burnard, Pamela (2012): Rethinking ‘musical creativity’ and the notion of multiple creativities in music. In: Oscar Odena (Hg.): *Musical creativity. Insights from music education research*. Burlington VT: Ashgate (SEMPRE studies in the psychology of music), S. 5–28.
- Burnard, Pamela (2016): The individual and social worlds of children’s musical creativity. In: Gary McPherson (Hg.): *The child as musician. A handbook of musical development*. Second edition. Oxford: Oxford University Press, S. 353–375.
- Burnard, Pamela; Boyack, Jenny; Howell, Gillian (2013): Children Composing. Creating communities of musical practice. In: Pamela Burnard, Regina Murphy, Emilly Akuno, James Biddulph, Deborah Blair, Jenny Boyack et al. (Hg.): *Teaching music creatively*. New York: Routledge (The learning to teach in primary school series), S. 37–54.
- Burnard, Pamela; Younker, Betty Anne (2002): Mapping Pathways: fostering creativity in composition. In: *Music Education research* 4 (2), S. 245–261.
- Burnard, Pamela; Younker, Betty Anne (2016): Towards a Broader Conception of Creativity in the Music Classroom: A Case for using Engeström’s Activity Theory as a Basis for Researching and Characterizing Group Music-Making Practices. In: Ruth Wright (Hg.): *Sociology and music education*. [Place of publication not identified]: Routledge, S. 165–192, zuletzt geprüft am 24.05.2017.
- Campos, Samuel (2015): Subjekte der Praxis - Praxis der Subjekte. In: Anne Niessen und Jens Knigge (Hg.): *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung*. Theory framework and development in music education research. Münster, New York: Waxmann (Musikpädagogische Forschung, Band 36), S. 111–123.
- Campos, Samuel (2019): Praktiken und Subjektivierung im Musikunterricht. Zur musikpädagogischen Relevanz praktiken- und subjekttheoretischer Ansätze.
- Carlsburg, Gerd-Bodo von; Wehr, Helmut (2013): Themenzentrierte Interaktion (TZI) als Wegbereiter kooperativer Lernprozesse. In: Helmut Wehr und Gerd-Bodo von Carlsburg (Hg.): *Kooperatives Lehren und Lernen lernen. Kreativität entfalten anhand kooperativer Lernprozesse*. 1. Aufl. Augsburg: Brigg Pädagogik (Pädagogik und Psychologie), S. 42–60.
- Cohn, Ruth C. (2007): *Lebendiges Lehren und Lernen*. TZI macht Schule. 5. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Collins, Harry (2012): Drei Arten impliziten Wissens. In: Jens Loenhoff (Hg.): *Implizites Wissen. Epistemologische und handlungstheoretische Perspektiven*. 1. Aufl. Weilerswist: Velbrück-Wiss, S. 91–107.
- Collins, Harry M. (2010): *Tacit and explicit knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Davies, Coral (1986): Say it till a song comes (reflections on songs invented by children 3–13). In: *British Journal of music education* 3 (3), S. 279–293.
- Davies, Coral (1992): Listen to my song: a study of songs invented by children aged 5 to 7 years. In: *Brit. J. Mus. Ed.* 9 (1), S. 19–48.
- Dell, Christopher; Vossebrecher, David; Schmidhuber, Holger; Stark, Wolfgang (Hg.) (2017): *Improvisation und Organisation. Muster zur Innovation sozialer Systeme*. 1. Aufl. Bielefeld: transcript-Verlag (Kultur und soziale Praxis).
- DeLorenzo, L. C. (1989): A field study of sixth-grade students' creative music problem-solving processes 3 (37), S. 188–200.
- DeNora, Tia (2010): *Music in everyday life*. 9. print. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewey, John; Velten, Christa (1980): *Kunst als Erfahrung*. 1. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Theorie).
- Dinkelaker, Jörg (2020): Potentiale der Theorieentwicklung durch erziehungswissenschaftliche Videographie. In: Michael Corsten, Katrin Hauenschild, Melanie Pierburg, Barbara Schmidt-Thieme, Ulrike Schütte und Dennis Wolff (Hg.): *Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht*. Weinheim: Juventa Verlag ein Imprint der Julius Beltz GmbH & Co. KG, S. 18–37.
- Dinkelaker, Jörg; Herrle, Matthias (2009): *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Qualitative Sozialforschung). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91676-7>.
- Doff, Sabine; Komoss, Regine (Hg.) (2017): *Making Change Happen. Wandel im Fachunterricht analysieren und gestalten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dreßler, Susanne (Hg.) (2016): *Zwischen Irritation und Erkenntnis. Zum Problemlösen im Fachunterricht*. Universität Siegen; Waxmann Verlag; Arbeitstagung zum Problemorientierten Unterricht; Problem - Aufgabe - Kompetenz - Widerfahrnis? Perspektiven zum Problemlösen im (Musik-)Unterricht - eine Interdisziplinäre Arbeitstagung. Münster, New York: Waxmann (Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, Band 1).
- Dreßler, Susanne; Eibach, Benjamin; Zenk, Christina (2016): Gestaltet eine Musik, die richtig gut zur Modenschau passt! Überlegungen zur Gestaltung problemhaltiger Situationen im Musikunterricht. In: Stephan Habscheid, Gero Hoch, Hildegard Schröteler-von Brandt und Volker Stein (Hg.): *Gestalten gestalten*. DIAGONAL, Jg. 2015. 1st ed. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (DIAGONAL, v.36/2015), S. 101–121.
- Duve, Jan (2020): *Komponieren am Raster. Fallanalytische Perspektiven auf Prozesse des Musik-Erfindens mit digitalen Medien*. In: Ulrike Kranefeld und Johannes Voit (Hg.): *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven*. 1. Auflage. Münster: Waxmann, S. 97–109.
- Eckermann, Torsten (2017): *Kinder und ihre Peers beim kooperativen Lernen. Differenz bearbeiten - Unterschiede herstellen*. Dissertation. Wiesbaden: Springer VS.

- Emig, Elisabeth; Hellmer, Julia (2005): Gelegenheitsstrukturen des Lernens in Bildungsgängen: die Lernorte Schule und Betrieb. In: Barbara Schenk (Hg.): Bausteine einer Bildungsgangtheorie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Studien zur Bildungsgangforschung, 6), S. 108–126.
- Emmons, Scott Everett (1998): Analysis of musical creativity in middle school students through composition using computer-assisted instruction: a multiple case study. Unveröffentlichte Dissertation. University of Rochester, Eastman school of music, Rochester.
- Euler, Dieter (2014): Design Principles als Kristallisationspunkt für Praxisgestaltung und wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung. In: Dieter Euler und Peter F. E. Sloane (Hg.): Design-based research. Stuttgart [Germany]: Franz Steiner Verlag, S. 97–112, zuletzt geprüft am 03.04.2017.
- Euler, Dieter (2017): Design principles as bridge between scientific knowledge production and practice design. *EDeR. Educational Design Research*, Vol 1, No 1 (2017). DOI: 10.15460/eder.1.1.1024.
- Euler, Dieter; Sloane, Peter F. E. (Hg.) (2014): Design-based research. Stuttgart [Germany]: Franz Steiner Verlag.
- Eusterbrock, Linus; Rolle, Christian (2020): Zwischen Theorien ästhetischer Erfahrung und Praxistheorien. Überlegungen zum Subjekt musikalischer Praxis aus musikpädagogischer Perspektive. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. Online verfügbar unter <http://www.zfkm.org/>.
- Fabel-Lamla, Melanie; Lindner-Müller, Carola (2020): Förderung von Beobachtungs- und Analysekompetenzen bei Studienanfänger*innen mit Hilfe von Unterrichtsvideografien. Erfahrungen aus den Schulpraktischen Studien (SPS) an der Universität Hildesheim. In: Katrin Hauenschild, Barbara Schmidt-Thieme, Dennis Wolff und Sabrina Zourelidis (Hg.): Videografie in der Lehrer*innenbildung. Aktuelle Zugänge, Herausforderungen und Potenziale: UVH - Universitätsverlag Hildesheim (Hildesheimer Beiträge zur Schul- und Unterrichtsforschung), S. 11–24.
- Falkenberg, Monika (2016): Stumme Praktiken. Die Schweigsamkeit des Schulischen. Stuttgart: Lucius & Lucius (Qualitative Soziologie, Band 15).
- Faulkner, Robert (2003): Group Composing: pupil perceptions from a social psychological study. In: *Music Education research* 5 (2), S. 101–124.
- Figuerola, Silvana (2016): Improvisieren. Material, Interaktion, Haltung und Musik aus soziologischer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS (Wissen, Kommunikation und Gesellschaft Schriften zur Wissenssoziologie).
- Förtsch, Matthias; Stöffler, Friedemann (2020): Die agile Schule. 10 Leitprinzipien für Schulentwicklung im Zeitalter der Digitalisierung. 1. Auflage. Hamburg: AOL-Verlag.
- Freed-Garrod, Joi (1999): Assessment in the Arts: Elementary-Aged Students as Qualitative Assessors of Their Own and Peers' Musical Compositions. In: *Bulletin of the Council for research in music education* (139), S. 50–63.
- Friedemann, Lilli (1974): Gemeinsame Improvisation auf Instrumenten. Mit ausführlichen Spielregeln ein praktischer Beitrag zur Musiklehre. 2. Aufl. Kassel: Bärenreiter-Verl.
- Friedemann, Lilli (2006): Einstiege in neue Klangbereiche durch Gruppenimprovisation. Wien: Universal Edition (Rote Reihe, 50).

- Friedrich, Burkhard (2016): Klangwelten des 21. Jahrhunderts in der musikalischen Bildung. *Kompositionspädagogik in Theorie und Praxis*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač (Schriftenreihe Didaktik in Forschung und Praxis, Band 86).
- Fritzsche, Bettina (2011): Pop-Fans. Studie einer Mädchenkultur. Zugl.: Berlin, Freie Univ., Diss., 2002 u.d.T.: Fritzsche, Bettina Catherine: Fans süßer Jungs und starker Frauen. 2. Aufl. (Geschlecht & Gesellschaft, 31).
- Fritzsche, Bettina; Idel, Till-Sebastian; Rabenstein, Kerstin (2011): Ordnungsbildung in pädagogischen Praktiken. *Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution und Beobachtung von Lernkulturen*. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 31, S. 28–44.
- Fritzsche, Bettina; Wagner-Willi, Monika (2015): Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien. In: Ralf Bohnsack (Hg.): *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis*. 2., durchgesehene Aufl. Opladen u.a.: Budrich (Sozialwissenschaftliche Ikonologie: Qualitative Bild- und Videointerpretation, 3), S. 131–152.
- Gaffer, Yvonne; Liell, Christoph (2013): Handlungstheoretische und methodologische Aspekte der dokumentarischen Interpretation jugendkultureller Praktiken. In: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl (Hg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gardner, Howard (1982): *Art, mind and brain. A cognitive approach to creativity*. New York.
- Gebauer, Gunter; Wulf, Christoph (1998): *Spiel - Ritual - Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Orig.-Ausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rororo Rowohlts Enzyklopädie, 55591).
- Gebauer, Heike (2011): „Es sind Kamera-Themen.“ Potenziale und Herausforderungen videobasierter Lehr-Lernforschung in der Musikpädagogik. In: *Beiträge empirische Musikpädagogik* Vol. 2, No. 2, S. 1–58. Online verfügbar unter <http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=57&path%5B%5D=147>, zuletzt geprüft am 16.01.2017.
- Gebauer, Heike (2012): „Wir beginnen mit unserem normalen Warm-up...“. Inszenierungsmuster kognitiver Aktivierung im Musikunterricht - ein Fallbeispiel aus einer Videostudie. In: Horst Bayrhuber (Hg.): *Formate fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte - historische Analysen - theoretische Grundlegungen*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann (Fachdidaktische Forschungen, Band 2 // 2), S. 219–236.
- Geier, Thomas; Pollmanns, Marion (Hg.) (2016): *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form*. Wiesbaden: Springer VS (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 53).
- Geimer, Alexander; Fiege, Jule (2016): Innovation vs. Reproduktion? Relation von Grundlagentheorie, Methodologie und gegenstandsbezogener Theorie in der qualitativen Forschung am Beispiel der Dokumentarischen Methode. In: Ingrid Miethe, Anja Tervooren und Robert Kreitz (Hg.): *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich (Schriftenreihe der DGfE-Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung, 1), S. 157–175.

- Gillies, Robyn M. (2008): *The Teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom*. New York: Springer (Computer-supported collaborative learning, volume 7).
- Glover, Joanna (2000): *Children composing*. 4 - 14.
- Godau, Marc (2016): „Am besten ist, der Musiklehrer geht einen Kaffee trinken oder was weiß ich...“. Zur Lehrer_innenrolle in selbstständigen Lernprozessen. In: Jens Knigge und Anne Niessen (Hg.): *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft. Music education and educational science*. Münster, New York: Waxmann (Musikpädagogische Forschung, Band 37), S. 155–169.
- Godau, Marc (2018a): *Gemeinsam allein. Klassenmusizieren mit Populärer Musik*. Dissertation (Empirische Forschung zur Musikpädagogik, Band 9).
- Godau, Marc (2018b): *Kollaboration und Kooperation beim Klassenmusizieren mit Populärer Musik. Musikmachen in der Schule im Spannungsfeld von Lernen mit der Gruppe und für die Gruppe*. In: Bernd Clausen und Susanne Dreßler (Hg.): *Soziale Aspekte des Musiklernens. Social aspects of music learning*. Münster, New York: Waxmann (Musikpädagogische Forschung, Band 39), S. 131–144.
- Godau, Marc (2018c): *Wie kommen die Dinge in den Musikunterricht? Zur Materialität musikpädagogischer Praxis am Beispiel divergierender Orientierungen im Kontext unterrichtsbezogenen Handelns angehender Lehrkräfte*. In: Bernd Clausen und Susanne Dreßler (Hg.): *Soziale Aspekte des Musiklernens. Social aspects of music learning*. Münster, New York: Waxmann (Musikpädagogische Forschung, Band 39), S. 43–56.
- Godau, Marc; Haenisch, Matthias (2019): *How Popular Musicians Learn In The Post-digital Age. Ergebnisse einer Studie zur Soziomaterialität des Songwritings von Bands in informellen Kontexten*. In: Verena Weidner und Christian Rolle (Hg.): *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung Practices and Discourses from the Perspective of Music Educational Research*. 1. Auflage. Münster: Waxmann (Musikpädagogische Forschung Research in Music Education, 40), S. 51–68.
- Graefe-Hessler, Dorothee (2002): *Response 2002. Neue Musik macht Schule*. In: *Üben und Musizieren*, S. 70–72.
- Graf, Nele; Gramß, Denise; Edelkraut, Frank (2019): *Agiles Lernen - inkl. Augmented-Reality-App. Neue Rollen, Kompetenzen und Methoden im Unternehmenskontext*. 2. Auflage. Stuttgart: Haufe (Haufe Fachbuch).
- Green, Lucy (2012): *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Repr. Farnham: Ashgate (Ashgate popular and folk music series).
- Green, Norm; Green, Kathy (2018): *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch*. 8. Auflage. Seelze, Seelze: Klett/Kallmeyer; Friedrich Verlag.
- Grow, Joana (2018): *Komponieren im Musikunterricht der Grundschule*. Dissertation (Empirische Forschung zur Musikpädagogik, Band 10).
- Grow, Joana; Ziegenmeyer, Annette (Hg.) (2021): *International perspectives on composition pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Gruschka, Andreas (2019): *Ungewissheit, der innere Feind für unterrichtliches Handeln*. In: Ingrid Bähr, Ulrich Gebhard, Claus Krieger, Britta Lübke, Malte Pfeiffer, Tobias Regenbrecht et al. (Hg.): *Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken*. Wiesbaden, Germany: Springer VS, S. 159–176.

- Hackbarth, Anja (2017): Inklusionen und Exklusionen in Schülerinteraktionen. Dissertation. Bad Heilbrunn (Perspektiven sonderpädagogischer Forschung), zuletzt geprüft am 08.11.2017.
- Hackl, Bernd; Stifter, Alois (2018): In Bewegung. Körperliche Performanz im Unterricht. In: Matthias Proske und Kerstin Rabenstein (Hg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten - beschreiben - rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 299–318.
- Haenisch, Matthias; Godau, Marc (2016): Improvisierendes Wissen / Improvising Knowledge. Perspektiven einer systemisch-konstruktivistischen Improvisationsforschung / Perspectives of systemic-constructivist approach to improvisation research. In: Reinhard Gagel und Matthias Schwabe (Hg.): Improvisation erforschen - improvisierend forschen. Beiträge zur Exploration musikalischer Improvisation = Researching Improvisation - Researching by Improvisation: Essays About the Exploration of Musical Improvisation. 1. Aufl. Bielefeld: transcript-Verlag (Musik und Klangkultur, 14), S. 67–101.
- Hafen, Roland; Hartogh, Theo; Kehrer, Ulrike; Kleine-Huster, Daniel; Bohn, Andreas (2011): Musikunterricht auf dem Prüfstand - ästhetische Erfahrung im Fokus der Empirie. In: Karl-Oswald Bauer und Niels Logemann (Hg.): Unterrichtsqualität und fachdidaktische Forschung. Modelle und Instrumente zur Messung fachspezifischer Lernbedingungen und Kompetenzen. Münster u.a.: Waxmann, S. 187–220.
- Hahn, Stefan (2005): Gelegenheitsstrukturen zum Kompetenzerwerb und zur Identitätskonstruktion. Ein Kontextualisierungskonzept bildungsgangbezogener Lernprozesse. In: Barbara Schenk (Hg.): Bausteine einer Bildungsgangtheorie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Studien zur Bildungsgangforschung, 6), S. 91–107.
- Handschick, Matthias (2015): Musik als „Medium der sich selbst erfahrenden Wahrnehmung“. Möglichkeiten der Vermittlung Neuer Musik unter dem Aspekt der Auflösung und Reflexion von Gestalthaftigkeit. Zugl.: Freiburg i. Br., Hochsch. für Musik, Diss. 2014. Hildesheim: Olms (Schriften der Hochschule für Musik Freiburg, 3).
- Handschick, Matthias; Fiedler, Daniel (2014): Produktive Methoden im Test. Zum Stellenwert und zur Attraktivität produktiver Methoden im Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen. Pädagogische Hochschule Freiburg.
- Handschick, Matthias; Lessing, Wolfgang (2020): „... und dann wird's etwas Erstaunliches“. Schulisches Komponieren zwischen Poiesis und Performativität. In: Jörn Peter Hiekel (Hg.): ÖFFENTLICHprivat - (Zwischen)Räume in der Gegenwartsmusik. Mainz: Schott (Veröffentlichungen des Instituts für Neue Musik und Musikerziehung, Darmstadt, Band 60), S. 126–146.
- Hargreaves, David J.; Galton, Maurice J. (1992): Aesthetic learning: Psychological theory and educational practice. In: Bennet Reimer und Ralph A. Smith (Hg.): The arts, education, and aesthetic knowing. Chicago, S. 124–150.
- Hauenschild, Katrin; Schmidt-Thieme, Barbara; Wolff, Dennis; Zourelidis, Sabrina (Hg.) (2020): Videografie in der Lehrer*innenbildung. Aktuelle Zugänge, Herausforderungen und Potenziale: UVH - Universitätsverlag Hildesheim (Hildesheimer Beiträge zur Schul- und Unterrichtsforschung). Online verfügbar unter <https://hildok.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/1051>.

- Heberle, Kerstin (2019): Zur Konstruktion von Leistungsdifferenz im Rahmen musikpädagogischer Unterrichtspraxis. Eine Videostudie zum instrumentalen Gruppenunterricht in der Grundschule (Perspektiven musikpädagogischer Forschung, 10).
- Heinrich, Martin; Wernet, Andreas (Hg.) (2018): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. Wiesbaden: Springer VS (Rekonstruktive Bildungsforschung, Band 13), zuletzt geprüft am 14.11.2018.
- Heizmann, Felix (2018): Literarische Lernprozesse in der Grundschule. Dissertation.
- Hellberg, Bianca (2018): Zwischen klingenden Rohdaten und sprachlicher Transformation. Zur videobasierten Analyse von Klang und Bewegung bei der Untersuchung gemeinsamen Musizierens im Unterricht. In: Christine Moritz und Michael Corsten (Hg.): Handbuch Qualitative Videoanalyse. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 217–234.
- Hellberg, Bianca (2019a): Interpersonale Koordination. Perspektiven auf mikroprozessuales Handeln beim gemeinsamen Musizieren im Unterricht. In: Verena Weidner und Christian Rolle (Hg.): Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung Practices and Discourses from the Perspective of Music Educational Research. 1. Auflage. Münster: Waxmann (Musikpädagogische Forschung Research in Music Education, 40), S. 119–136.
- Hellberg, Bianca (2019b): Koordinationsprozesse beim Musizieren im Instrumentalen Gruppenunterricht (Perspektiven musikpädagogischer Forschung).
- Helmholz, Brigitta (2008): Musikdidaktische Konzeptionen nach 1945. In: Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber (Hg.): Kompendium der Musikpädagogik. 4. Auflage. Kassel: Gustav Bosse Verlag, S. 42–63.
- Helsper, Werner (2016): Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In: Michael Dick, Winfried Marotzki und Harald A. Mieg (Hg.): Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (UTB, Band-Nr. 8622), S. 50–62.
- Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Studien zur Bildungsgangforschung, 8).
- Hericks, Uwe (2009): Bildungsgangforschung und die Professionalisierung des Lehrerberufs. Perspektiven für die Allgemeine Didaktik. In: Meinert A. Meyer, Stephanie Hellekamps und Manfred Prenzel (Hg.): Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft, 9), 61–75.
- Herzmann, Petra (2018): Lernen sichtbar machen. In: Matthias Proske und Kerstin Rabenstein (Hg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten - beschreiben - rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 171–188.
- Heß, Frauke (2018): Ästhetische Erfahrung. In: Michael Dartsch, Jens Knigge, Anne Niessen, Friedrich Platz und Christine Stöger (Hg.): Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen - Forschung - Diskurse. 1. Auflage. Münster, New York: Waxmann (UTB, 5040), S. 181–186.

- Hillebrandt, Frank (2014): *Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS (Soziologische Theorie).
- Hirschauer, Stefan (2004): *Praktiken und ihre Körper. Über materielle Partizipanden des Tuns*. In: Julia Reuter und Karl H. Hörning (Hg.): *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. s.l.: transcript Verlag (Sozialtheorie), S. 73–91.
- Hollstein, Oliver; Meseth, Wolfgang; Proske, Matthias (2016): „Was ist (Schul)unterricht?“. Die systemtheoretische Analyse einer Ordnung des Pädagogischen. In: Thomas Geier und Marion Pollmanns (Hg.): *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form*. Wiesbaden: Springer VS (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 53), S. 43–75.
- Huber, Günter L.; Gruber, Hans; Renkl, Alexander (1997): *Entscheidungsprozesse bei individuellem und kooperativem Lernen*. In: Hans Gruber (Hg.): *Wege zum Können. Determinanten des Kompetenzerwerbs*. 1. Aufl. Bern u.a.: Huber (Psychologie-Forschung).
- Idel, Till-Sebastian; Meseth, Wolfgang (2018): *Wie Unterricht verstehen? Zur Methodologie qualitativer Unterrichtsforschung*. In: Matthias Proske und Kerstin Rabenstein (Hg.): *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten - beschreiben - rekonstruieren*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 63–84.
- Janczik, Lukas; Voit, Johannes (2020): *Das Portfolio als Instrument musikpädagogischer Unterrichtsforschung. Eine methodenkritische Exploration anhand von Fallanalysen aus der Unterrichtsreihe „Komponieren mit virtuellen Doppelgänger*innen“*. In: Ulrike Kranefeld und Johannes Voit (Hg.): *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven*. 1. Auflage. Münster: Waxmann, 127–152.
- Jank, Werner; Bähr, Johannes; Breitweg, Jörg (Hg.) (2017): *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 6. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Jansen, Till; Schlippe, Arist von; Vogd, Werner (2015): *Kontexturanalyse. Ein Vorschlag für rekonstruktive Sozialforschung in organisationalen Zusammenhängen*. In: *Forum qualitative Sozialforschung* 16 (1), Art. 4, zuletzt geprüft am 30.03.2020.
- Jansen, Till; Vogd, Werner (2013): *Polykontexturale Verhältnisse – disjunkte Rationalitäten am Beispiel von Organisationen*. In: *Zeitschrift für theoretische Soziologie* 1 (2), S. 82–97.
- Jeismann, Anna-Lisa; Kranefeld, Ulrike (2021): *(Un-)Eindeutige Anregungen. Zur Rekonstruktion von Handlungsmustern bei der Begleitung von Prozessen des Musik-Erfindens*. In: Johannes Hasselhorn (Hg.): *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention. = Music education between (self-)reflections and interventions*. Münster: Waxmann (Musikpädagogische Forschung, Band 41), S. 135–154.
- Johnson, David W.; Johnson, Roger T.; Holubec, Edythe Johnson (2005): *Kooperatives Lernen, kooperative Schule. Tipps - Praxishilfen - Konzepte*. Mülheim an der Ruhr: Verl. an der Ruhr.
- Kaiser, Hermann J. (Hg.) (1992): *Musikalische Erfahrung. Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen* [Tagung des „Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung“ (AMPF) vom 4. bis zum 6. Oktober in Hamburg]. Arbeitskreis Musikpädagogische For-

- schung; Jahrestagung des Arbeitskreises Musikpädagogische Erfahrung. Essen: Verl. Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 13).
- Kalthoff, Herbert; Kelle, Helga (2000): Pragmatik schulischer Ordnung. Zur Bedeutung von „Regeln“ im Schulalltag. In: Zeitschrift für Pädagogik 46, S. 691–710.
- Kalthoff, Herbert; Rieger-Ladich, Markus; Alkemeyer, Thomas (2015): Bildungspraxis - eine Einleitung. In: Thomas Alkemeyer, Herbert Kalthoff und Markus Rieger-Ladich (Hg.): Bildungspraxis. Körper, Räume, Objekte. Erste Auflage. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 9–33.
- Kaschub, Michele (1999): Sixth Grade Student's Descriptions of Their Individual and Collaborative Music Composition Processes and Products Initiated from Prompted and Unprompted Task Structures. Unveröffentlichte Dissertation. Northwestern University, Evanston, Illinois.
- Kater-Wettstädt, Lydia (2015): Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung. Dissertation. Münster: Waxmann (Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft, Band 8).
- Kleimann, Bernd (2002): Das ästhetische Weltverhältnis. Zugl.: Gießen, Univ., Diss., 2000. Fink, München.
- Kleiner, Bettina; Koller, Hans-Christoph (2013): Transformatorische Bildungsprozesse und Subjektivation - exemplarische Analyse eines Schülerinterviews. In: Katharina Müller-Roselius und Uwe Hericks (Hg.): Bildung – Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit. 34 Bände. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, S. 15–34.
- Klose, Peter (2019): DOINGS AND PLAYINGS? Eine praxeologische Sicht auf Musik und musikbezogenes Handeln in musikpädagogischer Perspektivierung. In: Verena Weidner und Christian Rolle (Hg.): Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung Practices and Discourses from the Perspective of Music Educational Research. 1. Auflage. Münster: Waxmann (Musikpädagogische Forschung Research in Music Education, 40), S. 19–34.
- Kokemohr, Rainer (1989): Bildung als Begegnung? In: Otto Hansmann und Winfried Marotzki (Hg.): Diskurs Bildungstheorie II. Weinheim: Dt. Studien-Verl., S. 327–373.
- Kolbe, Fritz-Ulrich; Reh, Sabine; Fritzsche, Bettina; Idel, Till-Sebastian; Rabenstein, Kerstin (2008): Lernkultur. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: ZfE 11 (1), S. 125–143. DOI: 10.1007/s11618-008-0007-5.
- Koller, Hans-Christoph (Hg.) (2007): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript (Theorie Bilden, Bd. 7).
- Koller, Hans-Christoph (2013): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Komorek, Michael; Duit, Reinders (2004): The teaching experiment as a powerful method to develop and evaluate teaching and learning sequences in the domain of non-linear systems. In: International Journal of Science Education 26 (5), S. 619–633. DOI: 10.1080/09500690310001614717.
- Komorek, Michael; Prediger, Susanne (Hg.) (2013): Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme. 1. Aufl. s.l.: Waxmann Verlag GmbH.

- Kopiez, Reinhard; Roedehorst-Oehus, Luisa (2010): „Eigentlich komponiert man immer,„ Ein offenes Leitfadenterview zum kreativen Prozess mit dem Komponisten Johannes Schöllhorn, dem Jazzmusiker Herbert Hellhund und dem Musikproduzenten Johann Weiß Vol. 1, No. 1. Online verfügbar unter <http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=28&path%5B%5D=55>, zuletzt geprüft am 16.01.2017.
- Kramer, Rolf-Torsten; Helsper, Werner; Thiersch, Sven; Ziems, Carolin (2013): Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere? Wiesbaden: Springer (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 48). Online verfügbar unter <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-531-19713-5.pdf>, zuletzt geprüft am 31.08.2017.
- Kranefeld, Ulrike (2008a): Musikalische Bricolage als Kompositionsstrategie. In: Bernd Clausen (Hg.): Schnittstellen - Musik und Kunst vermittelt. Festschrift für Klaus-Ove Kahrman. Unter Mitarbeit von Klaus-Ove Kahrman. Aachen: Shaker (Berichte aus der Pädagogik), S. 147–161, zuletzt geprüft am 19.10.2018.
- Kranefeld, Ulrike (2008b): Zwischen explorativem Musizieren und ästhetischer Reflexion - Ergebnisse einer Studie über Gruppenkompositionsprozesse zu Bildern im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe. In: Lehmann, Andreas C. [Hrsg.], Weber, Martin [Hrsg.], Andreas C. Lehmann und Martin Weber (Hg.): Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule. Essen: Verl. Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 29), S. 77–96.
- Kranefeld, Ulrike (2015): Lernaufgaben im Prozess. Zum Potenzial qualitativer Zugänge bei der Erforschung von (Musik-)Unterrichtsqualität. In: Diskussion Musikpädagogik 15 (68), 39–44.
- Kranefeld, Ulrike; Heberle, Kerstin (2020): Passungsprozesse im Musikunterricht. Videobasierte Fallanalysen zur Differenzbearbeitung in musikpädagogischen Angeboten der 5. und 6. Klasse. Münster: Waxmann (Perspektiven musikpädagogischer Forschung, 12).
- Kranefeld, Ulrike; Mause, Anna-Lena (2018): Anregung zur Exploration? Eine videobasierte Fallanalyse zur Lernbegleitung beim Musik Erfinden in der Gruppe. In: Johannes Voit (Hg.): Zusammenspiel? Musikprojekte an der Schnittstelle von Kultur- und Bildungseinrichtungen. Hamburg: Hildegard-Junker-Verlag (Diskussion Musikpädagogik, Sonderheft 9), S. 139–150.
- Kranefeld, Ulrike; Mause, Anna-Lena; Duve, Jan (2019): Zur Materialität von Prozessen des Musik-Erfindens. Interaktionsanalytische Zugänge zur Wandelbarkeit der Dinge. In: Verena Weidner und Christian Rolle (Hg.): Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung Practices and Discourses from the Perspective of Music Educational Research. 1. Auflage. Münster: Waxmann (Musikpädagogische Forschung Research in Music Education, 40), S. 35–50.
- Kranefeld, Ulrike; Mause, Anna-Lisa; Meisterernst, Miriam (2018): Zur Erforschung von Lernbegleitung in Gruppenkompositionsprozessen. In: Handreichungen zur Kompositionspädagogik. Online verfügbar unter www.kompad.de.
- Kratz, John (1989): A Time Analysis of the Compositional Processes Used by Children Ages 7 to 11. In: Journal of Research in Music Education 37 (1), S. 5. DOI: 10.2307/3344949.
- Kraus, Anja; Budde, Jürgen; Hietzge, Maud Corinna; Wulf, Christoph (2017): ‚Schweigendes‘ Wissen in Lernen und Erziehung, Bildung und Sozialisation. In: Jürgen

- Budde, Maud Corinna Hietze, Anja Kraus und Christoph Wulf (Hg.): Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 11–17.
- Krummheuer, Götz; Naujok, Natalie (1999): Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Qualitative Sozialforschung, 7).
- Langbehn, Andreas (2001): Experimentelle Musik als Ausgangspunkt für elementares Lernen. Saarbrücken: Pfau.
- Langmaack, Barbara (2011): Einführung in die Themenzentrierte Interaktion (TZI). Das Leiten von Lern- und Arbeitsgruppen erklärt und praktisch angewandt. s.l.: Beltz Verlagsgruppe.
- Langner, Johanna (2020): „Wenn ihr da ‚n Keyboard wollt“. Bedeutungszuschreibungen bei der Auswahl von Instrumenten im Kontext des Musik-Erfindens. In: Ulrike Kranefeld und Johannes Voit (Hg.): Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven. 1. Auflage. Münster: Waxmann, S. 81–96.
- Latour, Bruno (2006): Die Macht der Assoziationen. In: Andréa Belliger und David J. Krieger (Hg.): ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie. Bielefeld: transcript (ScienceStudies), S. 195–212.
- Latour, Bruno (2015): Die Hoffnung der Pandora. Untersuchungen zur Wirklichkeit der Wissenschaft. 5. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1595).
- Lehmann, Andreas (2008): Komposition und Improvisation.
- Lehmann, Andreas C. (2005): Komposition und Improvisation: Generative musikalische Performanz. In: Thomas H. Stoffer und Rolf Oerter (Hg.): Allgemeine Musikpsychologie. Allgemeinspsychologische Grundlagen musikalischen Handelns. Göttingen: Hogrefe (Enzyklopädie der Psychologie, Band D/VII/1), S. 913–954. Online verfügbar unter http://alt.hfm-wuerzburg.de/fileadmin/user_upload/Lehrkraefte/Lehmann/Literatur/Lehmann__A.C.__2005_.Komposition_und_Improvisation_Generative_musikalische_Performanz.pdf, zuletzt geprüft am 16.01.2017.
- Lehmann-Wermser, Andreas (2021): „... es kömmt drauf an ...“. In: Johannes Hasselhorn (Hg.): Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention. = Music education between (self)-reflections and interventions. Münster: Waxmann (Musikpädagogische Forschung, Band 41), S. 15–32.
- Lessing, Wolfgang (2011): Kinderkomposition im Spannungsfeld von Prozess- und Produktorientierung. In: Philipp Vandré und Benjamin Lang (Hg.): Komponieren mit Schülern. Konzepte, Förderung, Ausbildung. Regensburg: ConBrio-Verl.; ConBrio, S. 15–22.
- Lessing, Wolfgang (2015): Ermittlung!! Manos Tsangaris und die Musikvermittlung. In: Jörn Peter Hiekel (Hg.): Zurück zur Gegenwart? Weltbezug in neuer Musik. Mainz: Schott (Veröffentlichungen des Instituts für neue Musik und Musikerziehung Darmstadt, Bd. 55), S. 172–189.
- Lessing, Wolfgang (2018): Der antwortende Hörer. Musikalisches Hören als Fremderfahrung. In: Diskussion Musikpädagogik (78), S. 12–17.
- Lessing, Wolfgang (2021): Rezension zu Lukas Bugiel: Musikalische Bildung als Transformationsprozess. Zur Grundlegung einer Theorie. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, S. 26–34. Online verfügbar unter <https://www.zfkm.org/21-lessing.pdf>.

- Lessing, Wolfgang; Handschick, Matthias (2020): Schulisches Komponieren als künstlerische Form der Vermittlung? Ein Zwischenbericht nach einem Jahr Campus Neue Musik. In: Wolfgang Rüdiger und Cornelia Sokoll (Hg.): *Lust auf Neues?! Wege der Vermittlung neuer Musik*. Augsburg: Wißner Musikbuch (Musik in Theorie & Praxis, Band 1), S. 117–143.
- Liegmann, Anke; Artmann, Michaela; Berendonck, Marie; Herzmann, Petra (2018): Eine Einleitung in den Sammelband. In: Michaela Artmann, Marie Berendonck, Petra Herzmann und Anke Liegmann (Hg.): *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. 1. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Herausgegeben von Axel Gehrman, Till-Sebastian Idel, Manuela Keller-Schneider und Katharina Kunze), S. 7–18.
- Linden; Jos van der; Erkens; Gijsbert; Nieuwenhuysen; Tonie (1995): Gemeinsames Problemlösen in Gruppen. In: *Unterrichtswissenschaft* 23 (4), S. 301–315, zuletzt geprüft am 25.09.2018.
- Löhmer, Cornelia; Standhardt, Rüdiger (Hg.) (2015): *TZI - die Kunst, sich selbst und eine Gruppe zu leiten. Einführung in die themenzentrierte Interaktion*. Neuauflage. Stuttgart: Klett-Cotta (Fachbuch Klett-Cotta).
- Longmuß, Jörg; Korge, Gabriele; Bauer, Agnes; Höhne, Benjamin (Hg.) (2021): *Agiles Lernen im Unternehmen*. Vieweg: Springer.
- Lothwesen, Kai Stefan (2014): Kreativität in der Musikpädagogik. Anmerkungen zu Begriffsverständnis und Thematisierungskontexten. In: Jürgen Vogt, Frauke Hefß und Markus Brenk (Hg.): (Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch Sitzungsbericht 2013 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Berlin: Lit (Wissenschaftliche Musikpädagogik, 6), S. 183–212, zuletzt geprüft am 31.08.2017.
- Lothwesen, Kai Stefan; Lehmann, Andreas C. (2018): Komposition und Improvisation. In: Andreas C. Lehmann und Reinhard Kopiez (Hg.): *Handbuch Musikpsychologie*. 1. Auflage. Bern: Hogrefe, S. 341–366.
- Lübke, Britta; Bähr, Ingrid; Gebhard, Ulrich; Krieger, Claus; Pfeiffer, Malte; Regenbrecht, Tobias et al. (2019): Zur empirischen Erforschbarkeit von Irritationen im Fachunterricht. Forschungsstand und method(olog)ische Überlegungen. In: Ingrid Bähr, Ulrich Gebhard, Claus Krieger, Britta Lübke, Malte Pfeiffer, Tobias Regenbrecht et al. (Hg.): *Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken*. Wiesbaden, Germany: Springer VS, S. 177–220.
- Luhmann, Niklas (1994): *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. 5. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 666).
- Luhmann, Niklas (2009): Zur Komplexität von Entscheidungssituationen. In: *Soziale Systeme* 15 (1). DOI: 10.1515/sosys-2009-0102.
- Luhmann, Niklas; Lukas, Ernst; Tacke, Veronika (2019): *Die Paradoxie des Entscheidens // Theorie organisierter Sozialsysteme*. Wiesbaden: Springer VS (Schriften zur Organisation / Niklas Luhmann, Band 2). Online verfügbar unter <https://www.degruyter.com/downloadpdf/books/9783839401484/9783839401484-003/9783839401484-003.pdf>, zuletzt geprüft am 15.06.2018.
- Malmberg, Isolde (2012): *Projektmethode und Musikunterricht. Didaktisch-methodische Perspektiven der Projektmethode für Lehr- und Lernprozesse im Musikunterricht*. Wien, Berlin: Lit (Theorie und Praxis der Musikvermittlung, Band 9).

- Mannheim, Karl (1980): *Strukturen des Denkens*. 1. Auflage. Hg. v. David Kettler, Volker Meja und Nico Stehr. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 298).
- Marotzki, Winfried (1990): *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie*. Zugl.: Hamburg, Univ., Habil.-Schr., 1989. Dt. Studien-Verl, Weinheim.
- Marsh, Kathryn (1995): Children's singing games: Composition in the playground. In: *Research Studies in Music Education* (4), S. 2–11.
- Marsh, Kathryn (2008): *The musical playground. Global tradition and change in children's songs and games*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Martens, Matthias (2010): *Implizites Wissen und kompetentes Handeln. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte*. s.l.: Vandenhoeck & Ruprecht (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 1).
- Martens, Matthias; Asbrand, Barbara (2009): *Rekonstruktion von Handlungswissen und Handlungskompetenz – auf dem Weg zu einer qualitativen Kompetenzforschung*. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 10 (2), S. 201–217, zuletzt geprüft am 12.06.2017.
- Martens, Matthias; Asbrand, Barbara (2018): *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. In: Martin Heinrich und Andreas Wernet (Hg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden*. Wiesbaden: Springer VS (Rekonstruktive Bildungsforschung, Band 13), S. 11–23.
- Martens, Matthias; Asbrand, Barbara; Spieß, Christian (2015a): *Lernen mit Dingen - Prozesse zirkulierender Referenz im Unterricht*. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 4 (1), S. 48–65.
- Martens, Matthias; Petersen, Dorthie; Asbrand, Barbara (2015b): *Die Materialität von Lernkultur. Methodische Überlegungen zur dokumentarischen Analyse von Unterrichtsvideografien*. In: Ralf Bohnsack (Hg.): *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis*. 2., durchgesehene Aufl. Opladen u.a.: Budrich (Sozialwissenschaftliche Ikonologie: Qualitative Bild- und Videointerpretation, 3), S. 179–206.
- Martens, Matthias; Rabenstein, Kerstin; Bräu, Karin; Fetzer, Marei; Gresch, Helge; Hardy, Ilonca; Schelle, Carla (Hg.) (2018): *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung*. Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Mause, Anna-Lisa (2020): „Du könntest das einbauen, wenn du die Katze mitbringst.“ *Das Ringen um Vorgaben innerhalb von Prozessen des Musik-Erfindens*. In: Ulrike Kranefeld und Johannes Voit (Hg.): *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven*. 1. Auflage. Münster: Waxmann.
- McKenney, Susan; Reeves, Thomas C. (2012): *Conducting educational design research*. 1. publ. London u.a.: Routledge.
- McNeill, William Hardy (2009): *Keeping together in time. Dance and drill in human history*. [Nachdr.]. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Meisterernst, Miriam (2020): „Dann spiele ich lieber was, was es schon gibt.“ *Fallanalytische Betrachtungen von Schülervorstellungen zum Komponieren*. In: Ulrike Kranefeld und Johannes Voit (Hg.): *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven*. 1. Auflage. Münster: Waxmann, S. 111–126.

- Meyer-Denkman, Gertrud (1972): *Struktur und Praxis neuer Musik im Unterricht. Experiment und Methode*. 1. - 5. Tsd. Wien: Universal-Ed (Rote Reihe, 43).
- Meyer-Drawe, Käte (2008): *Diskurse des Lernens*. München: Fink.
- Milliken, Catherine (2018): *Klangspuren Lautstark. Aktives Musizieren in Musikschulen und im Klassenzimmer*. Regensburg: ConBrio.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016): *Bildungsplan 2016 - Gymnasium. Musik*. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Stuttgart. Online verfügbar unter http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_MUS.
- MISHA (2016): *POKEMON GO SONG!!!* by MISHA. Online verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=vfc42Pb5RA8>, zuletzt aktualisiert am 16.12.2021.
- Moritz, Christine (Hg.) (2014): *Transkription von Video- und Filmdaten in der Qualitativen Sozialforschung. Multidisziplinäre Annäherungen an einen komplexen Datentypus*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Müller-Roselius, Katharina (2013): *Transformatorische Bildungsprozesse im Unterricht - Entwurf einer Rekonstruktion des Misslingens*. In: Katharina Müller-Roselius und Uwe Hericks (Hg.): *Bildung – Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit*. 34 Bände. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, S. 85–100.
- Müller-Roselius, Katharina; Hericks, Uwe (Hg.) (2013a): *Bildung – Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit*. 34 Bände. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, zuletzt geprüft am 08.04.2017.
- Müller-Roselius, Katharina; Hericks, Uwe (2013b): *Einleitung in den Band*. In: Katharina Müller-Roselius und Uwe Hericks (Hg.): *Bildung – Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit*. 34 Bände. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, 8-11.
- Naujok, Natascha (2000): *Schülerkooperation im Rahmen von Wochenplanunterricht. Analyse von Unterrichtsausschnitten aus der Grundschule*. Zugl.: Berlin, Freie Univ., Diss., 2000. Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Naujok, Natascha; Brandt, Birgit; Krummheuer, Götz (2008): *Interaktion im Unterricht*. In: Werner Helsper und Jeanette Böhme (Hg.): *Handbuch der Schulforschung*. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 779–802.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2002): *Gruppendiskussionen mit Kindern. Die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation*. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 3 (1), S. 41–63, zuletzt geprüft am 03.09.2018.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2010a): *Dokumentarische Evaluationsforschung, rekonstruktive Qualitätsforschung und Perspektiven für die Qualitätsentwicklung*. In: Ralf Bohnsack und Iris Nentwig-Gesemann (Hg.): *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis*. Opladen: Budrich, S. 63–78.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2010b): *Regelgeleitete, habituelle und aktionistische Spielpraxis. Die Analyse von Kinderspielkultur mit Hilfe videogestützter Gruppendiskussionen*. In: Ralf Bohnsack, Aglaja Przyborski und Burkhard Schäffer (Hg.): *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. 2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Opladen, Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich, S. 25–44.

- Nentwig-Gesemann, Iris (2013): Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 295–323.
- Nentwig-Gesemann, Iris; Nicolai, Katharina (2015): Dokumentarische Videointerpretation typischer Modi der Interaktionsorganisation im Krippenalltag. In: Ralf Bohnsack (Hg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. 2., durchgesehene Aufl. Opladen u.a.: Budrich (Sozialwissenschaftliche Ikonologie: Qualitative Bild- und Videointerpretation, 3), S. 45–72.
- Neuhaus, Daniela; Schellenbach-Zell, Judith (2019): Reflexionsfähigkeit als ein Ziel Forschenden Lernens. In: Kerstin Heberle, Ulrike Kranefeld und Annette Ziegenmeyer (Hg.): Studienprojekte im Praxissemester. Grundlagen und Beispiele Forschenden Lernens in der Musiklehrer_innenbildung in Nordrhein-Westfalen. [1. Auflage]. Münster: Waxmann, S. 15–30.
- Niermann, Franz (2016): Guiding to openness: A Music Didactic Principle, Developed in die kunst der stunde. In: Oliver Krämer und Isolde Malmberg (Hg.): Open ears - open minds. Listening and understanding music. 1st edition, 1st print. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling (European perspectives on music education, 6), S. 271–288.
- Nimczik, Ortwin (1991): Spielräume im Musikunterricht. Pädagogische Aspekte musikalischer Gestaltungsarbeit. Zugl.: Bochum, Univ., Diss., 1991. Frankfurt am Main: Lang (Studien zur Pädagogik der Schule, 17).
- Nimczik, Ortwin (1997): Instrumentales Ensemblespiel. Regensburg: ConBrio.
- Nimczik, Ortwin (2017): Neue Musik in der Schule. In: Werner Jank, Johannes Bähr und Jörg Breitweg (Hg.): Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 6. Auflage. Berlin: Cornelsen, S. 193–201.
- Nimczik, Ortwin; Schneider, Ernst Klaus (2000): Klangwerkstatt. Hören, Entdecken und Untersuchen, Gestalten. Mainz: Schott (Erlebniswelt Musik Unterrichtsmaterial für die Sekundarstufe I).
- Nohl, Arnd-Michael (2013): Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode. Wiesbaden: Springer VS (Qualitative Sozialforschung), zuletzt geprüft am 23.08.2018.
- Nohl, Arnd-Michael (2020a): Erziehung zur Interaktion. In: Arnd-Michael Nohl (Hg.): Rekonstruktive Erziehungsforschung. 1. Auflage 2020. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (Rekonstruktive Bildungsforschung), S. 239–261.
- Nohl, Arnd-Michael (2020b): Prozessanalytische und relationale Typenbildung in der rekonstruktiven Bildungs- und Lernforschung. In: Jutta Ecarius, Burkhard Schäfer, Micha Brumlik, Ingrid Miethe, Rudolf Tippelt, Christine Wiezorek et al. (Hg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 49–64.
- Nohl, Arnd-Michael; Bohnsack, Ralf (2001): Allochthone Jugenddeliquen: Die adoleszenz- und migrationspezifische Suche nach habitueller Übereinstimmung. In: Wolf-Dietrich Bukow, Claudia Nikodem, Erika Schulze und Erol Yildiz (Hg.): Auf dem Weg zur Stadtgesellschaft. Die multikulturelle Stadt zwischen globaler Neuorientierung und Restauration. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Interkulturelle Studien, 9), S. 73–93.

- Nohl, Arnd-Michael; Rosenberg, Florian von; Thomsen, Sarah (2015a): Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, zuletzt geprüft am 24.10.2017.
- Nohl, Arnd-Michael; Rosenberg, Florian von; Thomsen, Sarah (2015b): Bildung, Negation und Lernen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 91 (1), S. 1–13. DOI: 10.1163/25890581-091-01-90000001.
- Oberschmidt, Jürgen; Schläbitz, Norbert (Hg.) (2014): Komponieren und improvisieren im Unterricht. Paderborn: Schöningh.
- Orgass, Stefan (2007): Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer kommunikativen Musikdidaktik. Hildesheim: Olms (Folkwang Studien, Bd. 6).
- Paseka, Angelika; Hinzke, Jan-Hendrik (2014): Der Umgang mit Dilemmasituationen. Ein Beitrag zu Fragen der Professionalität von Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden. In: Andreas Bonnet und Uwe Hericks (Hg.): ZISU - Zeitschrift Für Interpretative Schul- und Unterrichtsforschung. Empirische Beiträge Aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich-Esser (Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik Ser, v.3), S. 14–28.
- Paynter, John; Aston, Peter; Saathen, Friedrich; Paynter-Aston (1972): Klang und Ausdruck. Modelle einer schöpferischen Schulmusikpraxis. Wien: Universal-Ed (Rote Reihe, 51).
- Peukert, Helmut (1984): Über die Zukunft der Bildung. In: Frankfurter Hefte, FH-extra 6, S. 129–134.
- Pfannstiel, Mario A. (Hg.) (2021): Agilität in Unternehmen. Eine praktische Einführung in SAFe® und Co. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. 1. Auflage 2021. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH; Springer Gabler.
- Pfister, Hans-Rüdiger; Jungermann, Helmut; Fischer, Katrin (2017): Die Psychologie der Entscheidung. Eine Einführung. 4. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Prange, Klaus (2012): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. 2. Auflage. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh.
- Prediger, Susanne; Gravemeijer, Koen; Confrey, Jere (2015): Design research with a focus on learning processes: an overview on achievements and challenges. Karlsruhe.
- Prediger, Susanne; Komorek, Michael; Fischer, Astrid; Hinz, Renate; Hußmann, Stephan; Moschner, Barbara et al. (2013): Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme. In: Michael Komorek und Susanne Prediger (Hg.): Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme. 1. Aufl. s.l.: Waxmann Verlag GmbH, S. 9–23.
- Prediger, Susanne; Link, Michael (2012): Fachdidaktische Entwicklungsforschung – ein lernprozessfokussierendes Forschungsprogramm mit Verschränkung fachdidaktischer Arbeitsbereiche. Vorversion eines Aufsatzes. In: Horst Bayrhuber (Hg.): Formate fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte - historische Analysen - theoretische Grundlegungen. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann (Fachdidaktische Forschungen, Band 2 // 2), S. 29–46.
- Prediger, Susanne; Link, Michael; Hinz, Renate; Hußmann, Stephan; Thiele, Jörg; Ralle, Bernd (2012): Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen - Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. In: MNU 65 (8), S. 452–457.

- Preußig, Jörg (2020): *Agiles Projektmanagement. Agilität und Scrum im klassischen Projektumfeld*. 2. Auflage. Stuttgart: Haufe (Haufe Fachbuch, 10248).
- Proske, Matthias (2015): *Unterricht als kommunikative Ordnung. Eine kontingenz-gewärtige Beschreibung*. In: Anne Niessen und Jens Knigge (Hg.): *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung. Theory framework and development in music education research*. Münster, New York: Waxmann (Musikpädagogische Forschung, Band 36), S. 15–32.
- Proske, Matthias (2018): *Wie Unterricht bestimmen? Zum Unterrichtsbegriff in der qualitativen Unterrichtsforschung*. In: Matthias Proske und Kerstin Rabenstein (Hg.): *Kompodium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten - beschreiben - rekonstruieren*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 7–26.
- Proske, Matthias; Rabenstein, Kerstin (2018): *Stand und Perspektiven qualitativ sinn-verstehender Unterrichtsforschung*. In: Matthias Proske und Kerstin Rabenstein (Hg.): *Kompodium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten - beschreiben - rekonstruieren*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 7–24.
- Przyborski, Aglaja (2004): *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. 1. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien (Lehrbuch).
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2010): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 3., korrigierte Aufl. München: Oldenbourg (Lehr- und Handbücher der Soziologie).
- Rabenstein, Kerstin (2007): *Das Leitbild des selbstständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik*. In: Kerstin Rabenstein und Sabine Reh (Hg.): *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 39–60.
- Rabenstein, Kerstin (2018): *Ding-Praktiken. Zur sozio-materiellen Dimension von Unterricht*. In: Matthias Proske und Kerstin Rabenstein (Hg.): *Kompodium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten - beschreiben - rekonstruieren*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 319–347.
- Rabenstein, Kerstin; Reh, Sabine (Hg.) (2007): *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, zuletzt geprüft am 02.02.2018.
- Reckwitz, Andreas (2003): *Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive*. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32 (4), S. 282–301, zuletzt geprüft am 02.02.2018.
- Reckwitz, Andreas (2012): *Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*. 1. Aufl., neue Ausg. Berlin: Suhrkamp.
- Reckwitz, Andreas (2014): *Die Materialisierung der Kultur*. In: Friederike Elias, Franz Albrecht, Henning Murmann und Weiser Ulrich Wilhelm (Hg.): *Praxeologie. Beiträge zur interdisziplinären Reichweite praxistheoretischer Ansätze in den Geistes- und Sozialwissenschaften*. s.l.: de Gruyter, S. 13–25.
- Reckwitz, Andreas (2016): *Das Kreativitätsdispositiv und die sozialen Regime des Neuen*. In: Werner Rammert, Arnold Windeler, Hubert Knoblauch und Michael Hutter (Hg.): *Innovationsgesellschaft heute. Perspektiven, Felder und Fälle*. Wiesbaden: Springer VS, S. 133–153.

- Reh, Sabine; Fritzsche, Bettina; Idel, Till-Sebastian; Rabenstein, Kerstin (Hg.) (2015): Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. Wiesbaden: Springer VS (Schule und Gesellschaft, Band 47). Online verfügbar unter <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-531-94081-6.pdf>, zuletzt geprüft am 11.07.2017.
- Reh, Sabine; Rabenstein, Kerstin (2013): Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik (3), S. 291–307.
- Reh, Sabine; Rabenstein, Kerstin; Idel, Till-Sebastian (2011): Unterricht als pädagogische Ordnung. In: Wolfgang Meseth, Matthias Proske und Frank-Olaf Radtke (Hg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. [der Band geht zurück auf eine Tagung ... „Die Bedeutung der Theorie des Unterrichts für die Lehrerbildung“ ... vom 22. - 23. September 2010 in Bensberg bei Köln]. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 209–222.
- Reichertz, Jo (2013): Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen. 2., aktualisierte und erw. Aufl. Wiesbaden: Springer VS (Lehrbuch).
- Reichertz, Jo; Wilz, Sylvia Marlene (2015): Kommunikatives Handeln und Situation. Oder: Über die Notwendigkeit, die Situation wieder zu entdecken. In: Achim Brosziewski, Christoph Maeder und Julia Nentwich (Hg.): Vom Sinn der Soziologie. Festschrift für Thomas S. Eberle. Unter Mitarbeit von Thomas S. Eberle. Wiesbaden: Springer VS (Wissen, Kommunikation und Gesellschaft), S. 37–50.
- Reitinger, Renate (2008): Musik erfinden. Kompositionen von Kindern als Ausdruck ihres musikalischen Vorstellungsvermögens. Teil 1 zugl.: Hamburg, Hochschule für Musik und Theater, Diss., 2007 u.d.T.: Kompositionen von Kindern als Ausdruck ihres musikalischen Vorstellungsvermögens. Regensburg: ConBrio (ConBrio Fachbuch, 12).
- Rogoff, Barbara (1989): Collaborative Problem Solving and Children's Planning Skills. In: *Developmental Psychology* 25 (1), S. 139–151.
- Röhl, Tobias (2015): Auffordern. Postphänomenologische Überlegungen zur Materialität schulischen Unterrichtens. In: Thomas Alkemeyer, Herbert Kalthoff und Markus Rieger-Ladich (Hg.): *Bildungspraxis. Körper, Räume, Objekte*. Erste Auflage. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 235–260.
- Röhl, Tobias (2016): *Dinge des Wissens. Schulunterricht als sozio-materielle Praxis*. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg (Qualitative Soziologie, 16).
- Rolle, Christian (1999): *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Kassel: Gustav Bosse Verlag (Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, 24), zuletzt geprüft am 23.02.2017.
- Rolle, Christian (2014): Ästhetischer Streit als Medium des Musikunterrichts – zur Bedeutung des argumentierenden Sprechens über Musik für ästhetische Bildung. In: *Art Education Research* (No. 9), S. 1–8. Online verfügbar unter https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2014/12/AER9_rolle.pdf, zuletzt geprüft am 03.02.2017.
- Rolle, Christian; Wallbaum, Christopher (2011): Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik. In: Johannes Kirschenmann, Christoph Richter und Kaspar H. Spinner (Hg.): *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur,*

- Kunst und Musik. München: Kopaed (Kontext Kunstpädagogik, 28), S. 507–535. Online verfügbar unter <http://slub.qucosa.de/api/qucosa%3A2720/attachment/ATT-0/>, zuletzt geprüft am 25.03.2017.
- Rolle, Christian; Weidner, Verena; Weber, Julia; Schlothfeldt, Matthias (2018): Role Expectations and Role Conflicts within Collaborative Composing Projects. In: Catharina Christophersen und Ailbhe Kenny (Hg.): *Musician-Teacher-Collaborations. Altering the chord*: Routledge, S. 50–61.
- Rosenbrock, Anja (2004): Komposition als Gruppenprozess - erforscht mit qualitativen Methoden. In: Bernhard Hofmann (Hg.): *Was heißt methodisches Arbeiten in der Musikpädagogik?* Essen: Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 25), S. 169–185, zuletzt geprüft am 22.05.2017.
- Rosenbrock, Anja (2006): *Komposition in Pop- und Rockbands. Eine qualitative Studie zu kreativen Gruppenprozessen*. Zugl.: Bremen, Univ., Diss., 2005. Hamburg: LIT-Verl. (Beiträge zur Musikpsychologie, 6).
- Ross, Malcolm (1984): *The aesthetic impulse*. Oxford.
- Roszak, Stefan (2014): Elementares Komponieren. Ein kompositionsdidaktisches Modell zum Erfinden experimenteller Musik. In: *zeitschrift ästhetische bildung* 6 (2), S. 1–23. Online verfügbar unter <http://zaeb.net/index.php/zaeb/article/viewFile/86/83>, zuletzt geprüft am 01.08.2017.
- Rottmann, Birte (2006): *Sport auf Englisch. Lerngelegenheiten im bilingualen Sportunterricht*. Teilw. zugl.: Hamburg, Univ., Diss. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Studien zur Bildungsgangforschung, 9).
- Rüdiger, Wolfgang (2017): Die Geburt der Musik aus dem Geiste des Körpers. Aspekte musikalischen Embodiments von der kommunikativen Musikalität der frühen Kindheit bis zur komplexen musikalischen Körperlichkeit. In: Lars Oberhaus und Christoph Stange (Hg.): *Musik und Körper. Interdisziplinäre Dialoge zum körperlichen Erleben und Verstehen von Musik*. Bielefeld: transcript (Musik und Klangkultur, 20), S. 269–293.
- Sabisch, Andrea; Wollberg, Ole; Zahn, Manuel (2017): Ästhetische Praxis und schweigendes Wissen. In: Jürgen Budde, Maud Corinna Hietzge, Anja Kraus und Christoph Wulf (Hg.): *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 79–91.
- Sachsse, Malte (2019): Musik-Erfinden im Unterricht: Eine ästhetische Praxis vor dem Hintergrund von Standardisierung, Kompetenzorientierung und Assessment. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 6 (65), S. 864–887.
- Sachsse, Malte (2020): Musik-Erfinden im Zeichen des Kreativitätsdispositivs. Grundzüge einer sozialkritischen Lesart aktueller Begründungsdiskurse. In: Ulrike Kranefeld und Johannes Voit (Hg.): *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven*. 1. Auflage. Münster: Waxmann, S. 11–42.
- Sandoval, William A. (2004): Developing Learning Theory by Refining Conjectures Embodied in Educational Designs. In: *Educational Psychologist* 39 (4), S. 213–223. DOI: 10.1207/s15326985ep3904_3.
- Sandoval, William A. (2014): Conjecture Mapping. An Approach to Systematic Educational Design Research. In: *Journal of the Learning Sciences*. 23 (1), S. 18–36. Online verfügbar unter DOI: 10.1080/10508406.2013.778204.

- Sangiorgio, Andreas (2015): Collaborative creativity in music education: Children's interactions in group creative music making. Exeter. Online verfügbar unter <https://ore.exeter.ac.uk/repository/bitstream/handle/10871/20648/SangiorgioA.pdf;sequence=1>, zuletzt geprüft am 15.11.2017.
- Savage, Jonathan (2004): Re-imaging music education for the 21st century. Unveröffentlichte Dissertation. University of East Anglia, Norwich, UK.
- Sawyer, Robert Keith (2003): Group creativity. Music, theater, collaboration. New York: Psychology Press.
- Sawyer, Robert Keith (2012): Explaining creativity. The science of human innovation. 2nd ed. New York: Oxford University Press.
- Schäfer, Hilmar (Hg.) (2016): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. 1. Aufl. Bielefeld: transcript (Sozialtheorie).
- Schäffer, Burkhard (1996): Die Band. Zugl.: Berlin, Freie Univ., Diss., 1995. Leske und Budrich, Opladen.
- Schäffer, Burkhard (2003): Generationen — Medien — Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schäffer, Burkhard (2020): Typenbildende Interpretation. Ein Beitrag zur methodischen Systematisierung der Typenbildung der Dokumentarischen Methode. In: Jutta Ecarius, Burkhard Schäffer, Micha Brumlik, Ingrid Miethe, Rudolf Tippelt, Christine Wiezorek et al. (Hg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Schatzki, Theodore R. (2002): The site of the social. A philosophical account of the constitution of social life and change. University Park: Pennsylvania State University Press.
- Schatzki, Theodore R. (Hg.) (2006): The practice turn in contemporary theory. Anthology originated in a conference, „Practices and Social Order“, that was held at the Center for Interdisciplinary Studies (ZiF) at the University of Bielefeld, Germany, on January 4-6, 1996. Digital pr. London: Routledge.
- Schatzki, Theodore R. (2008): Social practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social. Digitally printed version, paperback re-issue. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schaub, Mirjam (Hg.) (2005): Ansteckung. Zur Körperlichkeit eines ästhetischen Prinzips. München: Fink.
- Schelle, Carla; Rabenstein, Kerstin; Reh, Sabine (2010): Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schenk, Barbara (Hg.) (2005): Bausteine einer Bildungsgangtheorie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Studien zur Bildungsgangforschung, 6).
- Schindler, Larissa (2015): Körper-Bildung: Wissensvermittlung in Bewegungstrainings. In: Thomas Alkemeyer, Herbert Kalthoff und Markus Rieger-Ladich (Hg.): Bildungspraxis. Körper, Räume, Objekte. Erste Auflage. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 89–110.
- Schlothfeldt, Matthias (2011): Kompositionspädagogik an der Folkwang Universität der Künste Essen. In: Philipp Vandr e und Benjamin Lang (Hg.): Komponieren mit Schülern. Konzepte, Förderung, Ausbildung. Regensburg: ConBrio-Verl.; ConBrio, S. 175–182.

- Schlothfeldt, Matthias (2015): *Komponieren im Unterricht*. 2. Auflage. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms Verlag (Folkwang-Studien, 9).
- Schlothfeldt, Matthias (2018a): *Komponieren als didaktisches Handlungsfeld*. In: Michael Dartsch, Jens Knigge, Anne Niessen, Friedrich Platz und Christine Stöger (Hg.): *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen - Forschung - Diskurse*. 1. Auflage. Münster, New York: Waxmann (UTB, 5040), S. 326–333.
- Schlothfeldt, Matthias (2018b): *Eine Übung*. In: *Handreichungen zur Kompositionspädagogik*.
- Schlothfeldt, Matthias; Vandré, Philipp (Hg.) (2019): *Weikersheimer Gespräche zur Kompositionspädagogik*. Jeunesses Musicales Deutschland. Regensburg: ConBrio.
- Schmeling, Astrid; Kaul, Matthias (2011): *Musikerfindung in Beziehung zur Welt. Die kompositionsklasse für Jugendliche und Kinder in Winsen*. In: Philipp Vandré und Benjamin Lang (Hg.): *Komponieren mit Schülern. Konzepte, Förderung, Ausbildung*. Regensburg: ConBrio-Verl.; ConBrio, S. 53–67.
- Schmid, Silke (2014): *Dimensionen des Musikerlebens von Kindern*. Dissertation (Augsburger Schriften, 124).
- Schneider, Hans (2000): *Lose Anweisungen für klare Klangkonstellationen. Musiken und musikalische Phänomene des 20. Jahrhunderts: ihre Bedeutung für die Musikpädagogik*. Zugl.: Wien, Univ., Diss., 2000. Saarbrücken: Pfau.
- Schneider, Hans (2008): *Musik erfinden mit Kindern und Jugendlichen*. In: Frauke Hess und Thomas Greuel (Hg.): *Musik erfinden. Beiträge zur Unterrichtsforschung*. Aachen: Shaker (Musik im Diskurs, 22), S. 76–99.
- Schneider, Hans (2017): *Vorüberlegungen*. In: Hans Schneider, Peter Ablinger, Cordula Bösze, Lorenzo de Cunzo, Eduard Demetz, Renald Deppe et al. (Hg.): *musizieraktionen – frei, streng, lose // Musizieraktionen – frei, streng, lose. Anregungen zur V/Ermittlung experimenteller Musizier- und Komponierweisen, mit 29 Originalbeiträgen // Anregungen zur V/Ermittlung experimenteller Musizier- und Komponierweisen: mit 29 Originalbeiträgen*. 1. Auflage. B dingen: PFAU-Verlag, S. 9–19.
- Schneider, Hans (2018): *Anleitung für eine Komposition mit gedehnten und punktuellen Klängen*. In: *Handreichungen zur Kompositionspädagogik*.
- Schneider, Hans; Ablinger, Peter; Bösze, Cordula; Cunzo, Lorenzo de; Demetz, Eduard; Deppe, Renald et al. (Hg.) (2017): *musizieraktionen – frei, streng, lose // Musizieraktionen – frei, streng, lose. Anregungen zur V/Ermittlung experimenteller Musizier- und Komponierweisen, mit 29 Originalbeiträgen // Anregungen zur V/Ermittlung experimenteller Musizier- und Komponierweisen : mit 29 Originalbeiträgen*. Pfau-Verlag. 1. Auflage. B dingen: PFAU-Verlag.
- Schneider, Hans; Bösze, Cordula; Stangl, Burkhard (Hg.) (2000): *Klangnetze. Ein Versuch, die Wirklichkeit mit den Ohren zu erfinden*.  sterreichischer Kulturservice. 1. Aufl. Saarbrücken: Pfau.
- Schwan, Alexander (1991): *Improvisation und Komposition im Musikunterricht allgemeinbildender Schulen der Sekundarstufe I. Ein Beitrag zur pädagogischen Elementarisierung ausgewählter Ansätze in der Neuen Musik nach 1945*. Zugl.: Karlsruhe, Univ., Diss., 1990. Frankfurt am Main: Lang (Europäische Hochschulschriften Reihe 36, Musikwissenschaft, 58).
- Schwarz, Johanna; Westfall-Greiter, Tanja (Hg.) (2012): *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Unter Mitarbeit von Michael Schratz. Innsbruck, Wien, Bozen: Studien-Verl. (Erfolgreich im Lehrberuf, Bd. 8).

- Seel, Martin (1996): *Ethisch-ästhetische Studien*. 1. Aufl., [Nachdr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1249).
- Spahlinger, Mathias (1993): *Vorschläge. Konzepte zur Ver(über)flüssigung der Funktion des Komponisten*. Wien: Universal-Ed. (Rote Reihe, 70).
- Spendrin, Karla; Heinze, Franziska; Herfter, Christian; Mortag, Iris; Melzer, Susan; Hempel, Christopher; Hallitzky, Maria (2018): *Wer sagt, was ‚Sache‘ ist? Die Konstitution der fachlichen ‚Sache‘ in allgemeindidaktischen Theorien und Anschlüsse für die empirische Unterrichtsforschung*. In: Matthias Martens, Kerstin Rabenstein, Karin Bräu, Marei Fetzer, Helge Gresch, Ilonca Hardy und Carla Schelle (Hg.): *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 55–68.
- Spieß, Christian (2014): *Quellenarbeit im Geschichtsunterricht. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen*. 1. Aufl. s.l.: Vandenhoeck Ruprecht (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, v.8).
- Stadelbacher, Stephanie (2010): *Die körperliche Konstruktion des Sozialen*. In: Fritz Böhle und Margit Weirich (Hg.): *Die Körperlichkeit sozialen Handelns. Soziale Ordnung jenseits von Normen und Institutionen*. s.l.: transcript Verlag (Materialitäten, 13), S. 299–329.
- Stadelbacher, Stephanie (2016): *Die körperliche Konstruktion des Sozialen. Zum Verhältnis von Körper, Wissen und Interaktion*. 1st ed. Bielefeld: transcript (Körperkulturen).
- Stöger, Christine (2007): *Kreativität und Lernen. Möglichkeiten und Realitäten aus musikpädagogischer Perspektive*. In: Eva Kimminich, Michael Rappe, Heinz Geuen und Stefan Pfänder (Hg.): *Express yourself! Europas kulturelle Kreativität zwischen Markt und Underground*. 1. Aufl., digitale Originalausgabe. Bielefeld: transcript Verlag (Cultural Studies, 25), S. 103–115.
- Stöger, Christine (2018): *Kreativität*. In: Michael Dartsch, Jens Knigge, Anne Niessen, Friedrich Platz und Christine Stöger (Hg.): *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen - Forschung - Diskurse*. 1. Auflage. Münster, New York: Waxmann (UTB, 5040), S. 260–267.
- Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet M. (1997): *Grounded theory in practice*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publ.
- Stützel, Kevin (2020): *Kontraste in der Gemeinsamkeit - Zur Forschungspraxis und Mehrdimensionalität der dokumentarischen Typenbildung*. In: *Jahrbuch Dokumentarische Methode*. Heft 2-3/2020. Unter Mitarbeit von Centrum Für Qualitative Evaluations- Und Sozialforschung E.V. (Ces), S. 49–70.
- Sünkel, Wolfgang (Hg.) (2002): *Phänomenologie des Unterrichts. Grundriß der theoretischen Didaktik*. 2. Aufl. Weinheim: Juventa-Verl. (Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung).
- Swanwick, Keith; Tillman, June (1986): *The Sequence of Musical Development. A Study of Children's Composition*. In: *Brit. J. Mus. Ed.* 3 (03), S. 305. DOI: 10.1017/S0265051700000814.
- Theisohn, Elisabeth; Buchborn, Thade (2022): *Zur Rolle impliziten Wissens beim gemeinsamen Komponieren. Zur Rekonstruktionen musikbezogener Handlungs- und Lernprozesse mithilfe der Dokumentarischen Methode*. In: *Zeitschrift für empirische Pädagogik* (3); S. 5-22.

- Theisohn, Elisabeth; Buchborn, Thade (2020): Moldau oder Waschmaschine? Von kontroversen Aushandlungen zu einer konstruktiven kompositorischen Gruppenarbeit. Eine exemplarische Fallanalyse. In: Ulrike Kranefeld und Johannes Voit (Hg.): *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven*. 1. Auflage. Münster: Waxmann, S. 67–80.
- Theisohn, Elisabeth; Buchborn, Thade; Treß, Johannes; Völker, Jonas (2020): Fachspezifische Praktiken des Musikunterrichts rekonstruieren. Potentiale der dokumentarischen Videointerpretation für die Erforschung musikbezogener Lehr-Lernprozesse in entwickelnden Forschungsformaten. In: Michael Corsten, Katrin Hauenschild, Melanie Pierburg, Barbara Schmidt-Thieme, Ulrike Schütte und Dennis Wolff (Hg.): *Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht*. Weinheim: Juventa Verlag ein Imprint der Julius Beltz GmbH & Co. KG, S. 139–150.
- Theisohn, Elisabeth; Treß, Johannes (2022): Aktionistische Praxis beim Improvisieren und Komponieren im Musikunterricht. Fallanalytische Betrachtungen fachspezifischer Charakteristika vor dem Hintergrund kreativen Handelns und musikfachlichen Lernens. In: Matthias Martens, Barbara Asbrand, Thade Buchborn und Jürgen Menthe (Hg.): *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis*: Springer.
- Treß, Johannes (2020): What do improvising students know? The significance of (implicit) knowledge in musical group improvisations of secondary school students. In: Andreas Sangiorgio und Wolfgang Mastnak (Hg.): *Creative Interactions. Dynamic Processes in Group Music Activities*, S. 116–134.
- Treß, Johannes; Theisohn, Elisabeth; Buchborn, Thade (2022): Gruppenimprovisations- und kompositionsprozesse initiieren und fördern. Entwicklungsorientierte Forschung zu kreativem Handeln im Musikunterricht. In: Ute Konrad und Andreas Lehmann-Wermser (Hg.): *Musikpädagogische Forschung zwischen Theoriebildung und Praxisveränderung*, S. 191–204.
- Treß, Johannes (2022): Zwischen Distanzierung und Kollektivierung. Gruppenimprovisation im Musikunterricht initiieren und rekonstruieren. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-39002-0>.
- Tsisserev, Alex (1997): *An ethnography of secondary school student composition in music : a study of personal involvement within the compositional process*. Unveröffentlichte Dissertation. University of British Columbia Library, Vancouver, Canada. Online verfügbar unter <http://hdl.handle.net/2429/10219>.
- Tyagunova, Tanja; Breidenstein, Georg (2016): „Was ist Unterricht?“ - Die Perspektive der Ethnomethodologie. In: Thomas Geier und Marion Pollmanns (Hg.): *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form*. Wiesbaden: Springer VS (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 53), S. 77–102.
- Unterreiner, Monika (2021): Anerkennung als musikpädagogische Analysekatgorie. Entwicklung eines fachbezogenen Analyseschemas als methodisches Werkzeug einer anerkennungs-basierten Dateninterpretation. In: Valerie Krupp, Anne Niesen und Verena Weidner (Hg.): *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung Ways and Perspectives in Music Education Research*. 1. Auflage. Münster: Waxmann (Musikpädagogische Forschung Research in Music Education, 42), S. 49–65.
- van den Akker, Jan (1999): Principles and Methods of Development Research. In: J. J. H. Akker, Robert Maribe Branch, Kent Gustafson, Nienke Nieveen und Tjeerd Plomp

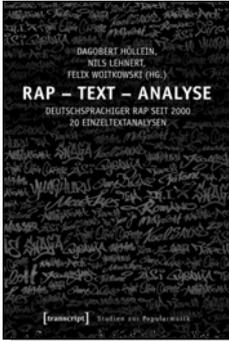
- (Hg.): *Design Approaches and Tools in Education and Training*. Dordrecht, Boston: Springer-Science/Kluwer Academic Publishers, S. 1–14.
- van den Akker, Jan (2010): Building bridges: how research may improve curriculum policies and classroom practices. In: Sheila M. Stoney (Hg.): *Beyond Lisbon 2010. Perspectives from research and development for education policy in Europe*. Sint-Katelijne-Waver: CIDREE (CIDREE yearbook, 2010), S. 175–195.
- Vandré, Philipp; Lang, Benjamin (Hg.) (2011): *Komponieren mit Schülern. Konzepte, Förderung, Ausbildung*. Jeunesses Musicales Deutschland e.V. Regensburg: ConBrio-Verl.; ConBrio.
- Veloso, Ana Luisa (2017): Composing music, developing dialogues: An enactive perspective on children's collaborative creativity. In: *Brit. J. Mus. Ed.* 34 (3), 259–276, zuletzt geprüft am 15.06.2018.
- Venus, Dankmar (1969): *Unterweisung im Musikhören*. Verb. Neuausg., 4. Aufl. Wilhelmshaven: Noetzel (Musikpädagogische Bibliothek, 30).
- Vogd, Werner (2009): *Rekonstruktive Organisationsforschung. Qualitative Methodologie und theoretische Integration - eine Einführung*. Opladen: Budrich.
- Vogd, Werner (2011): *Systemtheorie und Rekonstruktive Sozialforschung - eine Brücke*. 2nd ed. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich-Esser.
- Vogd, Werner; Feißt, Martin; Molzberger, Kaspar; Ostermann, Anne; Slotta, Juliane (2018): *Entscheidungsfindung im Krankenhausmanagement. Zwischen gesellschaftlichem Anspruch, ökonomischen Kalkülen und professionellen Rationalitäten*. Wiesbaden: Springer VS (Gesundheit. Politik - Gesellschaft - Wirtschaft).
- Voit, Johannes (2018a): *Komponieren zu Bildern. Kompositionspädagogische Überlegungen zu Bildender Kunst als Auslöser für Gruppenkompositionsprozesse*. In: *Handreichungen zur Kompositionspädagogik* (www.kompaed.de).
- Voit, Johannes (2018b): *Neue Musik für Kinder. Musikalische Praxen und kompositionspädagogische Formate*. In: *zeitschrift ästhetische bildung* 10 (1), S. 1–20.
- Voit, Johannes (2018c): *Response – Ergebnisse einer Studie über musikalische Bezüge in Kompositionsprojekten an der Schnittstelle von Schule und Konzertbetrieb*. In: Johannes Voit (Hg.): *Zusammenspiel? Musikprojekte an der Schnittstelle von Kultur- und Bildungseinrichtungen*. Hamburg: Hildegard-Junker-Verlag (Diskussion Musikpädagogik, Sonderheft 9), S. 151–165.
- Voit, Johannes (Hg.) (2018d): *Zusammenspiel? Musikprojekte an der Schnittstelle von Kultur- und Bildungseinrichtungen*. Hamburg: Hildegard-Junker-Verlag (Diskussion Musikpädagogik, Sonderheft 9).
- Völker, Jonas (2022a): *Schritt für Schritt zu einem interkulturell orientierten Musikunterricht. Methodische Überlegungen zum konstitutiven Zusammenspiel von Entwicklung und Forschung in einer musikpädagogischen DBR-Studie*. In: Ute Konrad und Andreas Lehmann-Wermser (Hg.): *Musikpädagogische Forschung zwischen Theoriebildung und Praxisveränderung*.
- Völker, Jonas (2022b): *Walk like an Egyptian – Aspekte des Performativen im interkulturell orientierten Musikunterricht*. In: Matthias Martens, Barbara Asbrand, Thade Buchborn und Jürgen Menthe (Hg.): *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis*: Springer.
- Wagener, Benjamin (2020): *Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis*. Wiesbaden: Springer VS (Research (Wiesbaden, Germany)).

- Wagner-Willi, Monika (2004): Videointerpretation als mehrdimensionale Mikroanalyse am Beispiel schulischer Alltagsszenen. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 5 (1), S. 49–66, zuletzt geprüft am 12.06.2017.
- Wagner-Willi, Monika (2005): *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht*. Zugl.: Berlin, Freie Univ., Diss., 2003. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Wallas, Graham (2014 [1926]): *The art of thought*. London: Solis Press.
- Wallbaum, Christopher (1998): Mit fremden Ohren hören oder: Den Geschmack mit dem Hemd wechseln? Ein Projekt. In: *Musik & Bildung* 30 (4), S. 11–15.
- Wallbaum, Christopher (2000): *Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen*. Kassel: Bosse (Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, 27).
- Wallbaum, Christopher (2009): Ist Grooven ästhetisch? Ein Beispiel für ästhetische Rhythmus-Erfahrung in der Schule und zwei Reflexionen. In: Christian Rolle (Hg.): *Rhythmus! Studien und Materialien zur musikpädagogischen Arbeit über und mit Rhythmen*. Regensburg: ConBrio-Verl.-Ges, S. 42–45.
- Wallbaum, Christopher (2011): Ästhetische Freiheit lehren und lernen. In: Hildegard Bockhorst (Hg.): *Kunststück Freiheit. Leben und lernen in der kulturellen Bildung*. München: Kopaed (Kulturelle Bildung, 22), S. 191–199. Online verfügbar unter https://www.academia.edu/12427252/%C3%84sthetische_Freiheit_lehren_und_lernen, zuletzt geprüft am 09.10.2019.
- Wallbaum, Christopher (2016): Didaktische Positionen III: Erfahrung - Situation - Praxis. In: Dorothee Barth (Hg.): *Musik. Kunst. Theater. Fachdidaktische Positionen ästhetisch-kultureller Bildung an Schulen*. Osnabrück: Electronic Publishing (Epos Music), S. 39–56.
- Wallbaum, Christopher; Rolle, Christian (2018): Konstellationen von Praktiken in der Praxis des Musikunterrichts. Eine praxistheoretische Annäherung. In: Frauke Heß, Lars Oberhaus und Christian Rolle (Hg.): *Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive*. Berlin: Lit (Wissenschaftliche Musikpädagogik, Band 8), S. 75–97, zuletzt geprüft am 06.12.2018.
- Weber, Julia (2021a): Das Tabu der Einmischung. In: Valerie Krupp, Anne Niessen und Verena Weidner (Hg.): *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung Ways and Perspectives in Music Education Research*. 1. Auflage. Münster: Waxmann (Musikpädagogische Forschung Research in Music Education, 42), S. 133–147.
- Weber, Julia (2021b): Stimmigkeit und Dissonanz. Zum Zusammenhang zwischen Überzeugungen von Komponist*innen und ihrem kompositionspädagogischen Handeln. 1. Auflage. Münster: Waxmann (Perspektiven musikpädagogischer Forschung, 13).
- Weber-Krüger, Anne (2013): Batman, Beatbox, Blinde Kuh. Versatzstücke als Ausgangspunkt für musikbezogene Bedeutungszuweisungen von Vorschulkindern. In: Andreas Lehmann-Wermser und Martina Krause-Benz (Hg.): *Musiklehrer(-Bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann (Musik 2013/14, Band 34), 135–148.

- Weber-Krüger, Anne (2014): Bedeutungszuweisungen in der musikalischen Früherziehung. Dissertation. Münster: Waxmann (Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Band 1).
- Webster, Peter R. (2002): Creative thinking in music education. In: Timothy Sullivan und Lee Willingham (Hg.): Creativity and music education. Edmonton, Alb.: Canadian Music Educators' Association (Research to practice, v. 1), S. 16–33.
- Weidner, Verena (2019): Wilfried Aigner. Komponieren zwischen Schule und Social Web. Eine entwicklungsorientierte Studie. Rezension. In: Wolfgang Auhagen, Claudia Bullerjahn und Christoph Louven (Hg.): Musikpsychologie - Musik und Bewegung (Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie), S. 296–299.
- Weidner, Verena; Rolle, Christian (2019): Einleitung. In: Verena Weidner und Christian Rolle (Hg.): Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung Practices and Discourses from the Perspective of Music Educational Research. 1. Auflage. Münster: Waxmann (Musikpädagogische Forschung Research in Music Education, 40), S. 9–18.
- Wettstädt, Lydia; Asbrand, Barbara (2013): Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung: Perspektivität als Herausforderung. In: Ulrich Riegel und Klaas Macha (Hg.): Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann (Fachdidaktische Forschungen, Bd. 4), S. 183–197.
- Wiesemann, Jutta; Lange, Jochen (2015): Schülerhandeln und die Dinge des Lernens. Zum Verhältnis von Sinn und Objektgebrauch. In: Thomas Alkemeyer, Herbert Kalthoff und Markus Rieger-Ladich (Hg.): Bildungspraxis. Körper, Räume, Objekte. Erste Auflage. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 261–282.
- Wiggins, Jacquelin H. (2003): A frame for understanding children's compositional process. In: Maude Hickey (Hg.): Why and How to teach Music composition: A New Horizon for Music Education. Reston: The National Association for Music Education, S. 141–166.
- Wiggins, Jacquelin H. (2007): Compositional Process in music. In: Liora Bresler (Hg.): International handbook of research in arts education. Dordrecht: Springer (Springer international handbooks of education, 16), S. 435–476.
- Wilz, Sylvia Marlene (2010): Entscheidungsprozesse in Organisationen. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Wilz, Sylvia Marlene (2015): Skizze zur praxistheoretischen Debatte um Organisation. In: Maja Apelt und Uwe Wilkesmann (Hg.): Zur Zukunft der Organisationssoziologie. Wiesbaden: Springer VS (Organisationssoziologie), S. 253–272.
- Wolff, Dennis (2020): Einleitung - Videografie in der Lehrer*innenbildung. In: Katrin Hauenschild, Barbara Schmidt-Thieme, Dennis Wolff und Sabrina Zourelidis (Hg.): Videografie in der Lehrer*innenbildung. Aktuelle Zugänge, Herausforderungen und Potenziale: UVH - Universitätsverlag Hildesheim (Hildesheimer Beiträge zur Schul- und Unterrichtsforschung), S. 7–10.
- Wulf, Christoph (2013): Die mimetische Aneignung der Welt. In: Z Erziehungswiss 16 (S2), S. 15–25. DOI: 10.1007/s11618-013-0409-x.
- Wulf, Christoph (2017): Mimesis. In: Jürgen Budde, Maud Corinna Hietzge, Anja Kraus und Christoph Wulf (Hg.): Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 144–154.

- Wulf, Christoph; Althans, Birgit; Blaschke, Gerald; Ferrin, Nino; Göhlich, Michael; Jörrissen, Benjamin et al. (Hg.) (2007): *Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Weisbaden, zuletzt geprüft am 21.11.2017.
- Young, Susan (2002): *Young Children's Spontaneous Vocalizations in Free-Play: Observations of Two- to Three-Year-Olds in a Day-Care Setting*. In: *Bulletin of the Council for research in music education* (152), S. 43–53.
- Young, Susan (2003): *Time–space structuring in spontaneous play on educational percussion instruments among three- and four-year-olds*. In: *British Journal of music education* 20 (1), S. 45–59.
- Zembylas, Tasos; Niederauer, Martin (2016): *Praktiken des Komponierens. Soziologische, wissentheoretische und musikwissenschaftliche Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS (Research).
- Zill, Elias (2015): *Zu einer qualitativen Empirie ästhetischer Erfahrungen. Grundlagentheoretische Überlegungen und forschungsmethodische Perspektiven am Beispiel kultureller Bildungsforschung*. Hg. v. *On Qualitative Research Toward Aesthetic Experience. Theoretical Considerations and Methodological Approaches Using the Examples of Research in Cultural Education* (No 3). Online verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2392/3880>, zuletzt geprüft am 01.02.2017.
- Zill, Elias (2016): *Den eignen Ohren folgen. Musikalisch-ästhetische Erfahrungen im Kontext produktionsorientierter Schulprojekte*. Dissertation. Berlin: LIT Verlag (Empirische Forschung zur Musikpädagogik, Band 7).

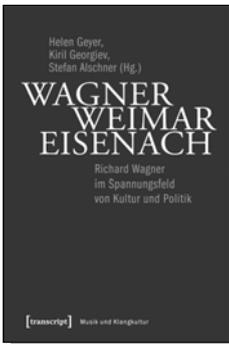
Musikwissenschaft



Dagobert Höllein, Nils Lehnert, Felix Woitkowski (Hg.)

Rap – Text – Analyse
Deutschsprachiger Rap seit 2000.
20 Einzeltextanalysen

Februar 2020, 282 S., kart., 24 SW-Abbildungen
34,99 € (DE), 978-3-8376-4628-3
E-Book: 34,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4628-7



Helen Geyer, Kiril Georgiev, Stefan Alschner (Hg.)

Wagner – Weimar – Eisenach
Richard Wagner im Spannungsfeld von Kultur und Politik

Januar 2020, 220 S., kart.,
6 SW-Abbildungen, 5 Farbabbildungen
34,99 € (DE), 978-3-8376-4865-2
E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation,
ISBN 978-3-8394-4865-6



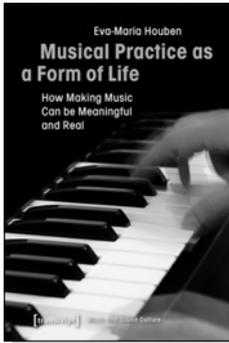
Rainer Bayreuther

Was sind Sounds?
Eine Ontologie des Klangs

2019, 250 S., kart., 5 SW-Abbildungen
27,99 € (DE), 978-3-8376-4707-5
E-Book: 24,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4707-9

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

Musikwissenschaft



Eva-Maria Houben

Musical Practice as a Form of Life
How Making Music Can be Meaningful and Real

2019, 240 p., pb., ill.

44,99 € (DE), 978-3-8376-4573-6

E-Book: 44,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4573-0



Marianne Steffen-Wittek, Dorothea Weise, Dierk Zaiser (Hg.)

Rhythmik - Musik und Bewegung
Transdisziplinäre Perspektiven

2019, 446 S., kart., 13 Farbabbildungen, 37 SW-Abbildungen

39,99 € (DE), 978-3-8376-4371-8

E-Book: 39,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4371-2



Johannes Müske, Golo Föllmer, Thomas Hengartner (verst.),
Walter Leimgruber (Hg.)

Radio und Identitätspolitik

Kulturwissenschaftliche Perspektiven

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

