

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

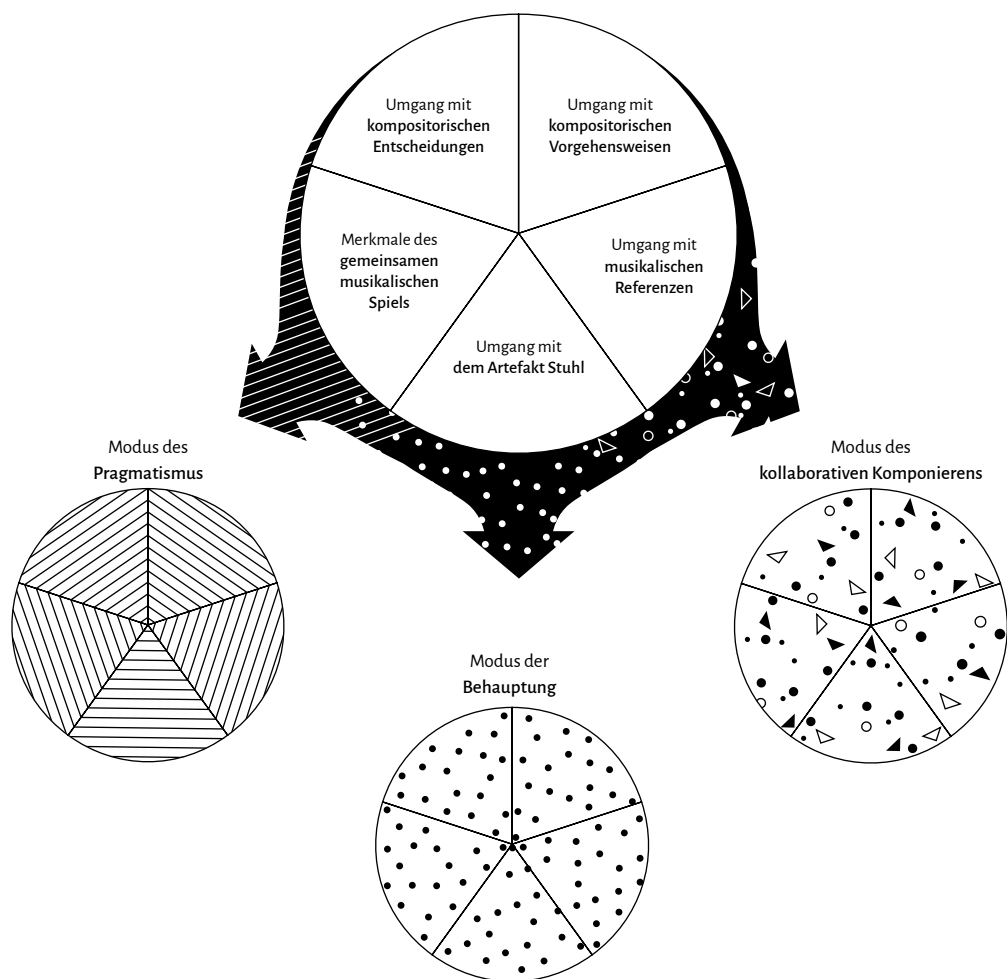


Abb. 18: Die drei Modi gemeinsamen Komponierens (Eigene Darstellung)

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.



Obgleich 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 zugedachten 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 enacted 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 Arbeits-sitzungen 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 gemischt-geschlechtlichen 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 gelungenen 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 instrumentalischen 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.

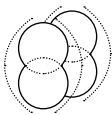
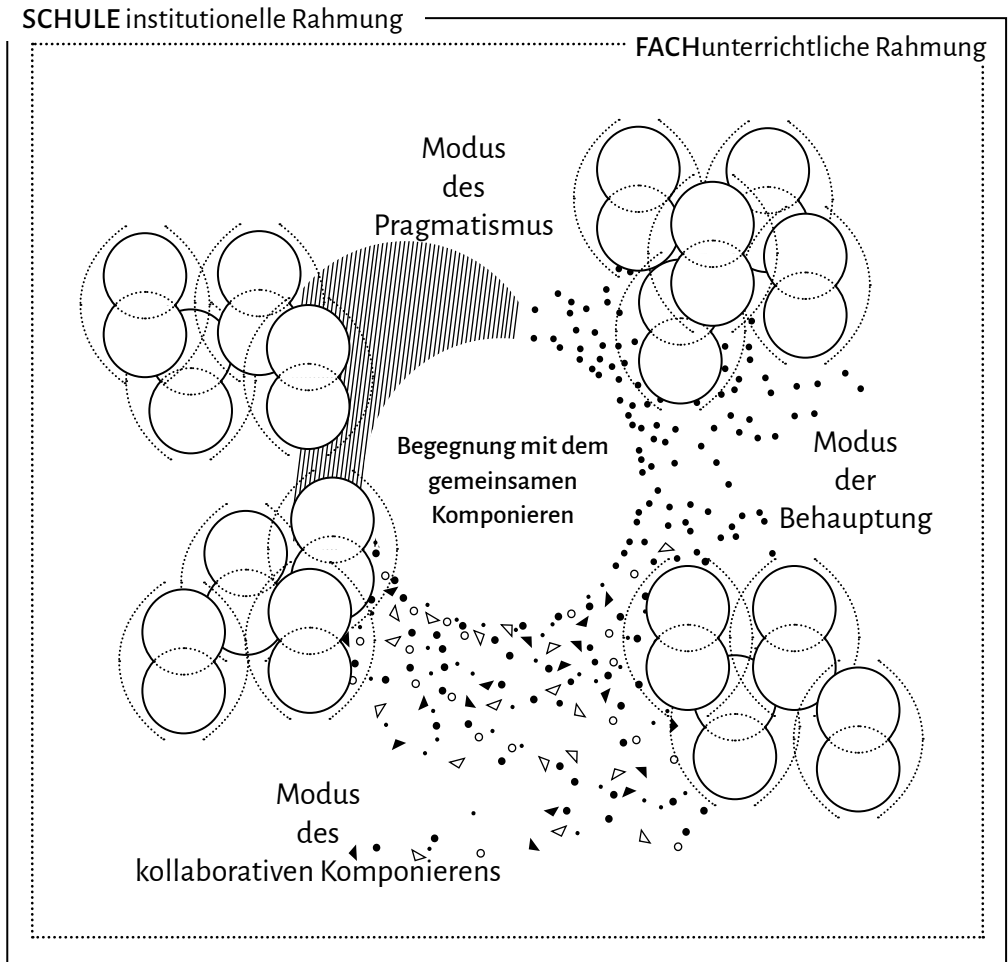
Aber gerade weil die Jungen das musikalische Spiel ins Zentrum ihrer Bearbeitung setzen, agieren sie im **Modus des kollaborativen Komponierens**: Allen Akteuren kommt die gleiche Urheberschaft und Verantwortung für das Gelingen des musikalischen Spiels zu. Dieses ist zugleich Ausdruck von Gemeinschaft 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)

Sinngenetische Typenbildung: Handlungsorientierungen

Modus des gemeinsamen Komponierens	Fachliche Vergleichsdimensionen	Umgang mit kompositorischen Vorgehensweisen	Umgang mit musikalischen Referenzen
Modus des Pragmatismus Marginale Aktualisierung etablierter, fehlende Emergenz neuer kollektiver musikbezogener Praxen 	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.	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.	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.
Modus der Behauptung Tentative Emergenz neuer kollektiver musikbezogener Praxen  	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.	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.	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.
Modus des kollaborativen Komponierens Emergenz und Etablierung neuer kollektiver musikbezogener Praxen    	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.	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.	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.

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>Erledigende 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 musikkorpor. 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.

Polykontexturelle 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 habituellem Übereinstimmung, wodurch in der Lerngemeinschaft Konjunktion emergieren kann, welche für fachliche Lernprozesse maßgebend ist (vgl. Theisohn 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

