

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 „unsspoken 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 Aufgabenbearbeitung 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 Wissenskonstruktion 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 enacted 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 auszuschärfen. 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.

