

9 Ergebnisse der fachdidaktischen Entwicklung

Im Forschungsformat zwischen Entwicklung und Rekonstruktion kann diese Arbeit neben den lokalen Theorien zum musikbezogenen kreativen Handeln, zu musikbezogenen Lernprozessen in kompositorischen Gruppenprozessen sowie zur institutionellen und fachlichen Rahmung in kooperativen Unterrichtssettings (vgl. Kap. 8.3) drei weitere Ergebniskomplexe generieren (s. Abb. 20, S. 264):

- (1) In den iterativen Zyklen wurden nach und nach Lerngegenstände spezifiziert, woran sich die Modifizierung der methodisch-didaktischen Leit- und Umsetzungsprinzipien anschloss. Darauf bezogen wurde das empiriebasierte Lehr-Lern-Arrangement entwickelt (vgl. Kap. 6.2.3; Kap. 9.1).
- (2) Diese drei Ergebnisaspekte wurden in ihrer Gesamtschau analysiert, wobei abstrahiert werden konnte, welche gemeinsamen, grundsätzlichen Merkmale im Forschungsverlauf zunehmend hervortraten (vgl. Kap. 6.2.3.3; Kap. 9.2). Hier kristallisierte sich das übergeordnete Designprinzip ‚Agilität, Normsensibilität, Kontingenzsensibilität‘ heraus.
- (3) Zuletzt konnten Gelegenheitsstrukturen für Prozesse kreativen musikbezogenen Handelns, musikbezogenen Lernens sowie eigensinnige Begegnungen mit musikfachlichen Inhalten herausgearbeitet werden. Hierfür wurden die didaktischen Gestaltungsprinzipien ermittelt, die für die Ermöglichung der o. g., spezifischen Aspekte gelingender Praxis einen relevanten Kontext darstellen (vgl. Kap. 4.4; Kap. 6.3).

Die Darstellung der unterschiedlichen Ergebnis- und Auswertungsebenen durch die verschiedenen Zyklen hinweg ist ein schwieriges Unterfangen. Das Ineinandergreifen von theoretischen, didaktischen und methodischen Erläuterungen, grafischen Elementen sowie Fallvignetten sollen die ineinander verwobenen Ebenen sowohl übersichtlich als auch nachvollziehbar darstellen. Ziel der Mischform aus schematischer, grafischer wie erläuternder Darstellung ist es, die „als Ergebnis von DBR-Projekten häufig dokumentierten ‚thick descriptions‘, das Ertrinken in narrativen Datenfluten“ (Euler 2014, S. 111) insofern zu vermeiden, dass die Entwicklungen so konkret wie nötig und so generalisiert und abstrahiert wie möglich dargestellt werden.

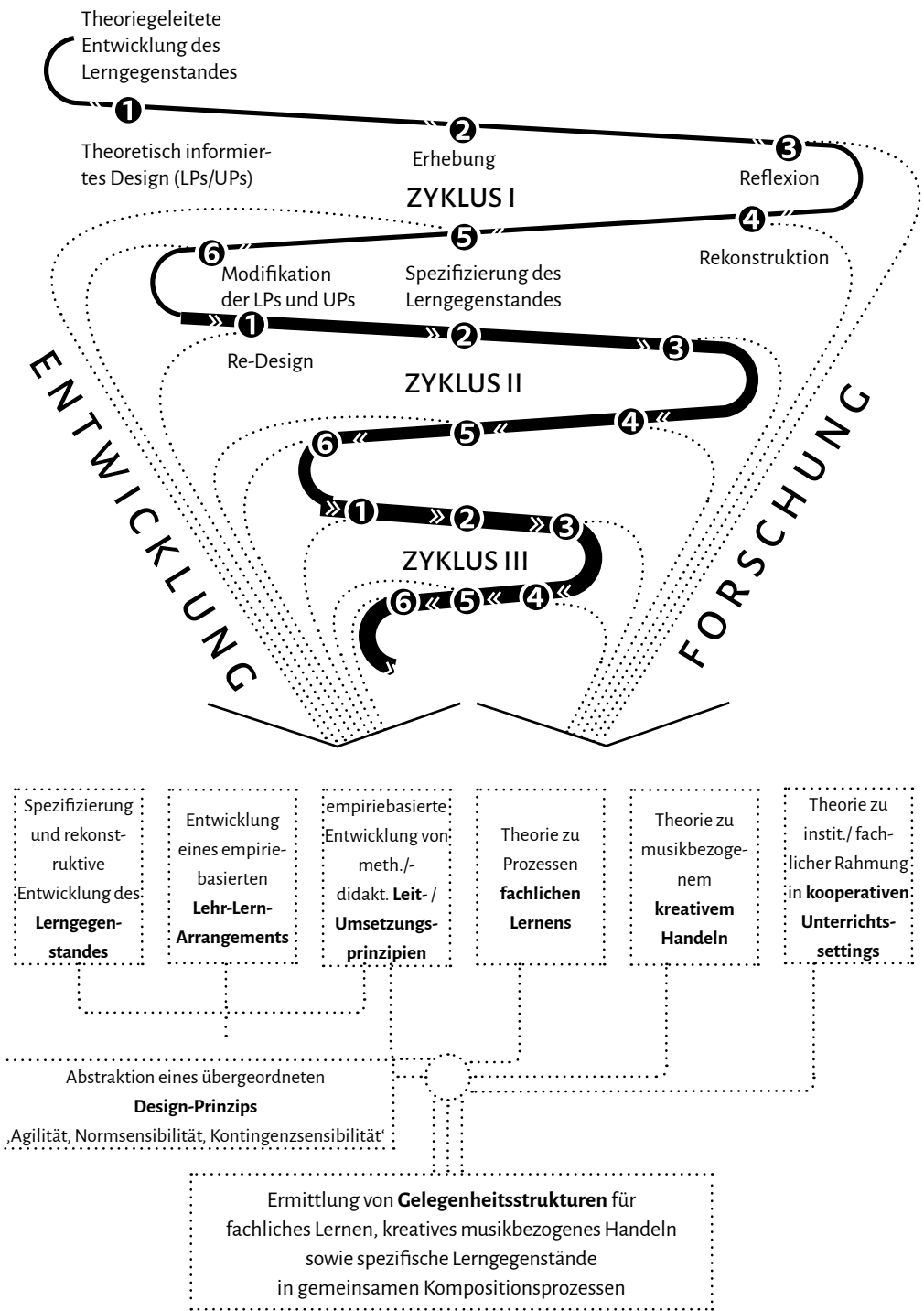


Abb. 20: Trichtermodell des Forschungsvorgehens mit konkreten Forschungs- und Entwicklungsergebnissen der Arbeit (Eigene Darstellung)

9.1 Die ‚Ent-Wicklung‘ von Feld und Design

Im Folgenden wird mit dem Gang durch die Zyklen die ‚Ent-wicklung‘ des Designs offengelegt. Im doppelten Sinne des Wortes wird dabei nicht nur die empiriebasierte Modifikation der methodisch-didaktischen Anlage fokussiert, sondern darüber hinaus die zunehmende Ausschärfung möglicher Lerngegenstände, konkreter Merkmale gelingender Praxis sowie deren Gelingensbedingungen.

Grundlage des dokumentarischen Entwicklungsforschungsprozesses bildet die Annahme, dass sich Lerngegenstände erst retrospektiv anhand der performativen Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand rekonstruieren lassen (vgl. Kap. 4.4). Die ‚Sache‘ des Unterrichts wird demnach in Interaktion hervorgebracht, Lernen ereignet sich dabei als *„interaktionale Aushandlung von Bedeutung“* (Herzmann 2018, S. 172; Herv. i. Original) und ist an die eigensinnigen Fachverständnisse der Akteur:innen angebunden (s. Abb. 2, S. 83). In der ‚Ent-wicklung‘ des Designs werden diese Setzungen in ihrem systematischen Vorgehen wie folgt berücksichtigt (vgl. Kap. 6.2.3):

- 1** Ausgehend von theoretischen und didaktischen Setzungen wird das Ausgangsdesign konzipiert und
- 2** erhoben. Dabei wird für den ersten Zyklus ein möglicher Lerngegenstand aus der Kompositionsdidaktik entlehnt und möglichst unspezifisch formuliert. Auch die sich darauf beziehenden Forschungs- und Entwicklungsfragen sind möglichst weit gefasst.
- 3** In einer ersten Analyse werden in der fachdidaktischen Reflexion Gelingensfaktoren und Hürden der Handlungspraxis bestimmt. Die Reflexion erfolgt u. a. bezogen auf fachdidaktische und bildungstheoretische Normen.
- 4** Die normativen Gehalte werden im nächsten Schritt der dokumentarischen Interpretation eingeklammert. Rekonstruiert wird die gelingende Begegnung mit dem Unterrichtsgegenstand in der Hinsicht, inwieweit sie zur Aktualisierung und Veränderung musikbezogener konjunktiver Wissensbestände in Begegnung mit dem Unterrichtsgegenstand führt. In den ersten Zyklen kann so auch ohne gesättigte rekonstruktive Ergebnisse eine gelingende Praxis entlang von ‚Indikatoren‘ bestimmt werden, die auf die Anbindung bzw. Ausbildung musikbezogener konjunktiver Wissensbestände verweisen: eine hohe interaktive Dynamik, Fluidität, intensive Aushandlungen, mimetische Angleichungen, hohe Konzentration sowie Indexikalität. Im weiteren Forschungsverlauf werden dann nicht nur verdichtete rekonstruktive Erkenntnisse miteinbezogen, sondern auch fachspezifische Interaktionsmerkmale, die als gelingende Schüler:innenpraxis rekonstruiert werden konnten, wie z. B. lange nonverbale Spielphasen, hohe Synchronität im gemeinsamen Spiel, konzentrierte Stille nach dem Spiel etc. (vgl. S. 277; vgl. Kap. 6.2.3.1; Kap. 9.1.2).
- 5** Ausgehend von der gelingenden Schüler:innenpraxis kann der Lerngegenstand als ‚Sache‘ des Unterrichts spezifiziert werden, wie sie fallübergreifend hervorgebracht wird. In der unterrichtlichen Interaktion zeigt sich der Lerngegenstand in den verschiedenen thematischen Bearbeitungen der Gruppen unterschiedlich konkretisiert. Als Bindeglied zwischen dem spezifizierten Lerngegenstand und der Weiterentwicklung des Unterrichtsdesigns fungiert das zu ermöglichende Schüler:innenhandeln. Es leitet sich aus der beobachteten Praxis ab und konkretisiert den

abstrahierten Lerngegenstand auf der unterrichtlichen Handlungsebene. Dabei ist das zu ermöglichende Schüler:innenhandeln nicht als zu erfüllender Katalog, sondern als Handlungspool zu verstehen.

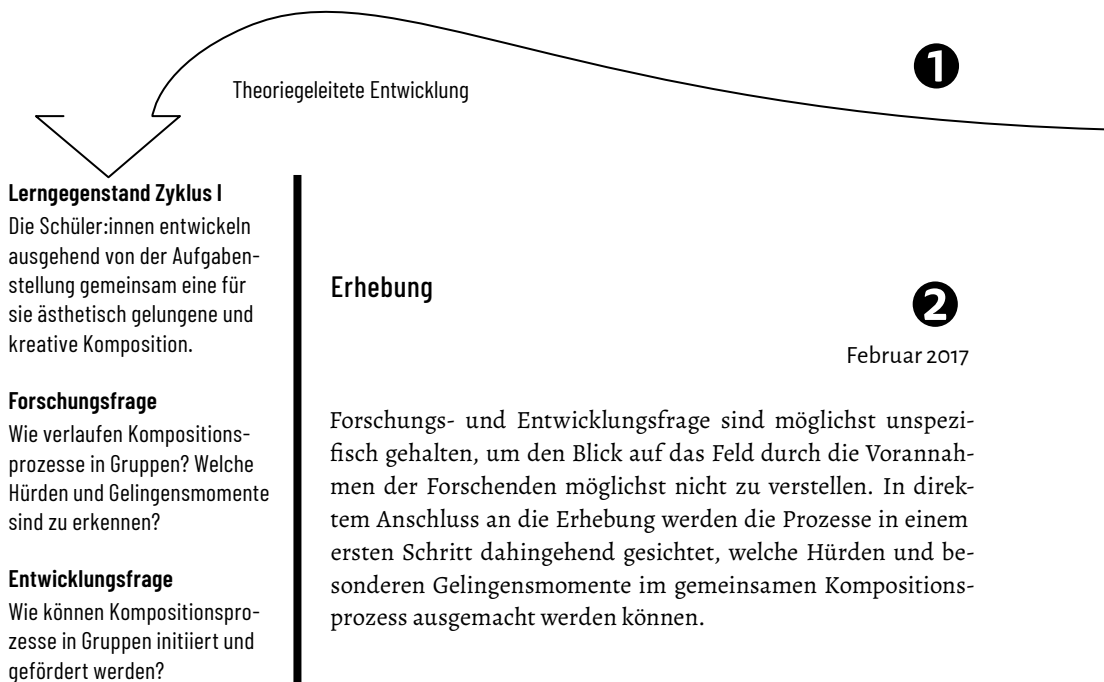
6 Anschließend werden die Leit- und Umsetzungsprinzipien geprüft und dahingehend modifiziert, dass sie relevante Kontexte für die Ermöglichung des rekonstruierten Schüler:innenhandelns gelingender Praxis darstellen.

1 Zusammen mit den didaktischen Reflexionen werden die modifizierten Leit- und Umsetzungsprinzipien dann in die Neugestaltung des didaktischen Settings im Re-Design überführt. Dem spezifizierten Lerngegenstand werden folglich spezifizierte Forschungs- und Entwicklungsfragen zugeordnet.

Die dargelegten Forschungsschritte werden nun entlang der drei Zyklen konkretisiert. Die Darstellung v. a. der methodischen Ebene verfolgt das Ziel, einen Einblick in die unterrichtliche Arbeit zu gewähren und gleichzeitig die zentralen Entwicklungsergebnisse in ihrer Genese nachzuzeichnen, nicht aber die einzelnen Unterrichtsdesigns in Gänze abzubilden.

9.1.1 Von den theoretischen Setzungen zur Fokussierung kompositorischer Entscheidungen – von Zyklus I zu II

Das in Kapitel 6.1.2 vorgestellte Ausgangsdesign in Zyklus I (s. Tabelle 2, S. 117) wurde anknüpfend an den theoretischen und didaktischen Diskurs kreativen Handelns und ästhetischer Erfahrung entwickelt; Lerngegenstand, Entwicklungs- und Forschungsfragen sind demnach theoriegeleitet konzipiert.



Fachdidaktische Reflexion

3

von Zyklus I zu Zyklus II

Die fachdidaktische Reflexion der kompositorischen Gruppenprozesse in Zyklus I ergab, dass sich die grundsätzliche Anlage des Unterrichtsdesigns gut eignete, selbstläufige Kompositionsprozesse zu initiieren und gleichzeitig zu beforschen. Zentrales Ergebnis der ersten Sichtung war, dass sich Hürden und Gelingensmomente vor allem in Phasen abzeichneten, in denen kompositorische Entscheidungen verhandelt wurden.

Dokumentarische Interpretation

4

von Zyklus I zu Zyklus II



Für den Fall *Becher* wurde wegen der Auffälligkeiten der interaktionalen Intensität im Prozessverlauf eine strukturelle Übersicht des Kompositionsprozesses erstellt, die den thematischen Verlauf und die Intensität der Interaktion in Diagrammform abbildete. Die Auswertung ergab eine stetig zunehmende Intensitätsabnahme in der Bearbeitung des ‚Cupsong‘-Motivs, bis am intensitätsärmsten Punkt eine neue musikalische Idee vorgeschlagen und musizierpraktisch erprobt wurde (vgl. Kap. 7.6.4, S. 233). Von hier an stieg die Intensität kontinuierlich an, nahm während der Verhandlung der beiden Versatzstücke stetig zu, bis am Ende der Aushandlung eine gemeinsame Entscheidung in hoher Dichte rekonstruiert werden konnte. Der gesamte Prozess konnte als Ringen um eine gemeinsame Entscheidung gefasst werden und ließ die vorläufige Interpretation zu, dass die Gruppe durch die gemeinsame Entscheidungsfindung zu einem für sie zufriedenstellenden Ergebnis kam, das den weiteren Prozess maßgeblich beeinflusste.



Ganz anders zeigte sich im Prozessverlauf des Falls *Bett*, wie sich eine hohe Intensität im gemeinsamen Spiel mit abrupten Intensitätseinbrüchen abwechselte, wobei Letztere stets mit verbalen Aushandlungen einhergingen. Die Sichtung des thematischen Verlaufs offenbarte, dass mit den Einbrüchen verhinderte oder verschobene kompositorische Entscheidungen auf thematischer Ebene einhergingen. Gerade die letzte Arbeitsphase, in welcher der erste Wurf der Komposition modifiziert werden sollte, zeigte deutlich, dass eine Bearbeitung der Komposition, in der Gestaltungsmöglichkeiten eröffnet und verhandelt werden sollten, die zentrale Hürde für diese Gruppe darstellte. Stattdessen wiederholte die Gruppe ihre Komposition stetig und unverändert, wobei sich aus dem Anfangsmotiv ein Spielritual entwickelte.

Spezifizierung des Lerngegenstandes und Re-Formulierung des zu ermöglichenden Schüler:innenhandelns

5

von Zyklus I zu Zyklus II

Dass Phasen und Momente kompositorischer Entscheidungen sowohl markante Hürden darstellten als auch mit dem Gelingen eines Kompositionsprozesses in besonderer Weise in Beziehung zu stehen schienen, führte zu der Annahme, dass sie als Schlüssel-momente in kompositorischen Gruppenprozessen verstanden werden können.

Die Sichtung des kompositionspädagogischen Diskurses bestätigte die Sonderstellung kompositorischer Entscheidungen. So markiert der Begriff der kompositorischen Entscheidung etwa bei Schlothfeldt nicht nur die Grenzen zwischen Komponieren und Improvisieren oder Interpretieren (vgl. Schlothfeldt 2015), sondern wird im deutschsprachigen Diskurs in erster Linie dafür herangezogen, um potenzielle Bildungsmomente u. a. in Zusammenhang mit dem ästhetischen Streit zu bestimmen (vgl. Kap. 1.1.2). So schreibt Lessing:

Kompositionspädagogik heißt zunächst, die musikalische Wahrnehmung für elementare Gestaltungsprinzipien zu öffnen und im spielerischen Umgang mit dem jeweils verfügbaren Material die Bedeutung und Tragweite kompositorischer Entscheidungen zu erfahren und zu erproben. (Lessing 2011, S. 18)

Zusammen mit den Erkenntnissen von Reflexion und Rekonstruktion wurde die o. g. mögliche Zielbestimmung kompositionspädagogischen Arbeitens als Ausgangspunkt für eine erste Spezifizierung des Lerngegenstandes herangezogen.

Lerngegenstand Zyklus II

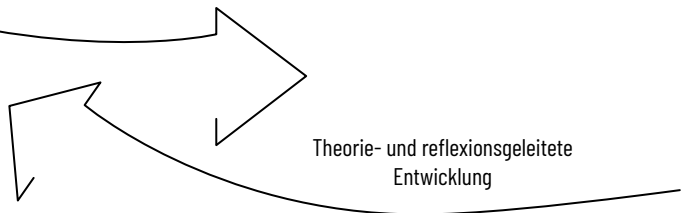
Die Schüler:innen erproben und erfahren die Tragweite kompositorischer Entscheidungen, indem sie gemeinsam eine für sie ästhetisch gelungene und kreative Komposition entwickeln.

Forschungsfrage

Wie verlaufen Entscheidungsprozesse in gemeinsamen Kompositionsprozessen? Welche Hürden und Gelingensmomente sind zu erkennen?

Entwicklungsfrage

Wie können Entscheidungen in gemeinsamen Kompositionsprozessen initiiert und gefördert werden?



Die Fokussierung kompositorischer Entscheidungsphasen und -momente ermöglichte, die Erkenntnisse der fachdidaktischen Analyse mit theoretischen Setzungen der Kompositionspädagogik zu verbinden und in die Formulierung eines spezifizierten Lerngegenstandes zu überführen, wovon wiederum ein zu ermöglichendes Schüler:innenhandeln abgeleitet werden konnte.



Es erwies sich für den weiteren Entwicklungsprozess als besonders hilfreich und gewinnbringend, dass sich die beiden Fälle *Becher* und *Bett* des I. Zyklus in ihren Entscheidungsprozessen deutlich unterschieden. Im bereits mehrfach erwähnten, zentralen Entscheidungsprozess des Fal-

les *Becher* (vgl. Kap. 7.6.4, S. 233) zeigten sich für den Gesamtprozess dieser Gruppe charakteristische Prozess- und Interaktionsmerkmale, welche ein produktives Entscheidungsverhalten erkennen ließen: Die Schüler:innen verhandelten ihre Komposition in fluidem Wechsel zwischen verbaler, korporierter und musikalischer Interaktionsebene, sodass kompositorische Probleme benannt und argumentiert werden konnten. Gleichzeitig wurden alternative Gestaltungsideen sowohl spontan musikalisch als auch konzeptionell entwickelt, modifiziert und diskutiert. Gemeinsam gefällte Entscheidungen wurden nicht nur begründet, sondern gemeinsam reflektiert und vor allem durch das gemeinsame Spiel positiv evaluiert. Besonders eindrücklich erschien, wie die Schülerinnen die Kriterien der Aufgabenstellung sowohl als Anlass zur Überarbeitung nutzten als auch in ihre Überlegungen und Argumentationen zur Gelungenheit der Komposition miteinbezogen. Diese Aspekte wurden in den Handlungspool eines zu ermöglichenden Schüler:innenhandelns überführt und bestätigten sich durch den Kontrast zur kompositorischen Praxis des Falls *Bett*.



So agierten die Schüler des Falles *Bett* vornehmlich körperlich und spielbezogen. Sie kreierte dadurch in besonders hoher Intensität eine Vielzahl von Gestaltungsmöglichkeiten, die sich dadurch auszeichneten, dass sie fast kei-

ne bestehenden Ideen modifizierten, sondern sich auf neu in die Interaktion eingebrachte Ideen bezogen. Stieß eine Gestaltung an die Grenzen des Spiel- bzw. Musizierbaren, wurde sie nicht konzeptionell bzw. argumentativ weiterentwickelt, sondern fallengelassen. Vor allem gegen Ende der Prozesse schien es so den Schülern nicht möglich, ihre Komposition weiterzuentwickeln. Nahezu eklatant fiel der Unterschied zum Fall *Becher* im Umgang mit der Aufgabenstellung auf. Die Schüler des Falles *Bett* nahmen nicht nur keinen Bezug zu den Kriterien der Aufgabenstellung – in den Unterrichtsphasen, in denen Aufgabenstellung und Kriterien im Zentrum standen, brach die Intensität der Interaktion nahezu ein.

Als gelingende, musikbezogene Praxis wurden in der Auswertung des I. Zyklus Interaktionen rekonstruiert, in denen kompositorische Entscheidungen in dichter Interaktion auf allen Interaktionsebenen gemeinsam verhandelt und gefällt wurden. Dabei wechselten sich spontane, nonverbale Musizierphasen und argumentative Aushandlungen ab, wobei immer wieder der konkrete Bezug zu den Kriterien der Aufgabenstellung hergestellt wurde.

Zu ermöglichendes Schüler:innenhandeln

Die Schüler:innen können...
... gemeinsam Entscheidungen herbeiführen, indem sie kompositorische Probleme benennen und problembezogen argumentieren.
... alternative Gestaltungsideen musikalisch und konzeptionell entwickeln.
... gemeinsam zu Entscheidungen von kompositorischen Problemen kommen.
... ihre Entscheidungen begründen und reflektieren.
... in ihre Entscheidungen die Kriterien der Aufgabenstellung miteinbeziehen.

Modifikation der Leit- und Umsetzungsprinzipien

6

von Zyklus I zu Zyklus II

Der Abgleich der bisherigen Leit- und Umsetzungsprinzipien (LPs und UPs) mit dem neuen spezifizierten Lerngegenstand ergab, dass diese in der Form beibehalten werden sollten, weil sie als Leitideen bzw. lehr-lerntheoretische Annahmen insbesondere

auch für kompositorische Entscheidungsprozesse sinnvoll erschienen (vgl. Kap. 6.1.2). So konnte die grundsätzliche Orientierung an der **ästhetischen Qualität eines herzustellenden Produktes** aus Perspektive der Schüler:innen (LP 4), die **Bedeutung des Hörens** für die Weiterentwicklung der Komposition (LP 5), die **selbstbestimmte Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand** (LP 2) sowie die **vielfältigen Interaktions- und Kommunikationsanlässe** (LP 3) in den Reflexionen als wichtige Strukturmerkmale in Zusammenhang mit dem spezifizierten Lerngegenstand und dem zu ermöglichenden Schüler:innenverhalten vermutet werden.



Insbesondere die gelungene Praxis des Falles *Becher* konnte mit den Design-Prinzipien in einen ersten, losen Zusammenhang gebracht werden. So nutzten die Mädchen bspw. die unterschiedlichen Kommunikationsanlässe (UP 4), um in eine intensive fachliche Auseinandersetzung zu kommen oder sie bezogen sich auf die Kriterien der Aufgabenstellung, um wieder in Arbeitsprozesse zurückzufinden oder diese zu intensivieren (UP 2). Insbesondere also die selbstläufigen Gruppenarbeiten, die konkreten Vorgaben bei gleichzeitiger Offenheit, aber auch das ungewöhnliche, niedrigschwellige Instrumentarium sowie die auditive Evaluierung schienen die Entscheidungsprozesse deutlich zu beeinflussen resp. zu dynamisieren. Die Sonderstellung kompositorischer Entscheidungsprozesse im kompositionspädagogischen Diskurs zusammen mit den empirischen Ergebnissen der ersten Auswertung erforderte zusätzlich den Schritt, ein weiteres Leitprinzip (LP 6) zu formulieren (s. Tabelle 9, S. 271). Theorie- und reflexionsbasiert werden darin potenzielle Bildungsmomente kreativen Handelns sowie ästhetischer Erfahrung fokussiert, welche durch Entscheidungsprozesse angeregt werden könnten. Die Veränderungen lassen sich in drei neuen Umsetzungsprinzipien (UP 9/10/11) fassen, welche anstreben, die Schüler:innen einerseits für kompositorische Entscheidungen zu sensibilisieren, andererseits die **Tragweite und Qualität kompositorischer Entscheidungen** in der Retrospektive reflektierend zu vertiefen.

9.1.2 Von der Fokussierung kompositorischer Entscheidungen zu den kompositorischen Handlungspraxen – von Zyklus II zu III

Gestaltung des didaktischen Settings im Re-Design

1

von Zyklus II zu Zyklus III

Methodisch modifiziert und dabei punktuell verändert wurde das Lernsetting anschließend hinsichtlich zweier übergeordneter Aspekte. Zum einen wurden die kompositorischen Entscheidungen zum Arbeitsfokus der gesamten Unterrichtseinheit und rahmten diese. Zum anderen wurde den Schüler:innen ein Prozess- und Planungstool an die Hand gegeben, das kompositorische Entscheidungen initiieren, begleiten und dokumentieren sollte. Die neuen Umsetzungsprinzipien (UP 9/10/11) bildeten ab, wie kompositorische Entscheidungsprozesse das Unterrichtsdesign thematisch neu rahmen. So wurden gleich zu Beginn kurze Entscheidungsmomente spontan in die Instruktionsphase dort ein-

Kompositorische Entscheidungen

als Neurahmung und -ausrichtung der gesamten Unterrichtseinheit in Zyklus II

nungstool an die Hand gegeben, das kompositorische Entscheidungen initiieren, begleiten und dokumentieren sollte. Die neuen Umsetzungsprinzipien (UP 9/10/11) bildeten ab, wie kompositorische Entscheidungsprozesse das Unterrichtsdesign thematisch neu rahmen. So wurden gleich zu Beginn kurze Entscheidungsmomente spontan in die Instruktionsphase dort ein-

gebaut, wo verschiedene musikalische Ideen von den Schüler:innen entwickelt werden sollten. Hier waren die Schüler:innen dazu angehalten, in blitzartigen Partnergesprächen spontan miteinander zu diskutieren, welcher Gestaltungsvorschlag aufgegriffen und weiter bearbeitet werden sollte.

Neu entwickeltes Leitprinzip mit Umsetzungsprinzipien für Zyklus II

LP 6

In Kompositionsprozessen soll die **Tragweite und Qualität kompositorischer Entscheidungen** erprobt und erfahren werden. Im Rahmen von kompositorischen Entscheidungsprozessen – u. a. im ästhetischen Streit – entwerfen und modifizieren Schüler:innen kreative Gestaltungsmöglichkeiten, sie werden sich des eigenen ästhetischen Standpunkts gewahr und fällen ästhetische Urteile (vgl. Lessing 2011; Barrett 1996; Rolle 2008, 2014; Schlothfeldt 2011; Gottschalk und Lehmann-Wermser 2013).

- UP 9 Durch erste angeleitete Entscheidungsmomente in der Instruktionsphase und gemeinsames Diskutieren von Gestaltungsmöglichkeiten in einer vorgelagerten Konzeptionsphase werden die Schüler:innen an kompositorische Entscheidungen herangeführt und für die Weite des Entscheidungsspielraums sensibilisiert.
- UP 10 Das Planungsflip als Material ermöglicht einen gleichzeitig reflektierenden und entwickelnden Zugang zum Kompositionsprozess und begleitet die Schüler:innen in ihrer Entscheidungsfindung.
- UP 11 Die Retrospektive lässt eine vertiefte Reflexion der kompositorischen Entscheidungen rückblickend auf den gesamten Kompositionsprozess zu, wobei sich das Flip als Dokumentationstool einsetzen lässt.

Tabelle 9: Das neue Leitprinzip 6 für Zyklus II (Eigene Darstellung)

Darüber hinaus wurde der praktischen Erprobung eine Konzeptionsphase vorangestellt, in der den Schüler:innen ermöglicht werden sollte, von Beginn an eine gemeinsame konzeptionelle Ebene zu erschließen. Die hier gefällten Entscheidungen sollten einerseits den Einstieg in die kompositorische Arbeit erleichtern, andererseits den Weg der Komposition als Folge von kompositorischen Entscheidungen begreiflich machen. Letzteres rückte in der Retrospektive ins Zentrum der Auseinandersetzung und Betrachtung. In dieser letzten Phase der Unterrichtseinheit, die sich an die Abschlusspräsentation anschloss, sollte nicht nur das Produkt, sondern vornehmlich der Prozess reflektiert werden und so den Kompositionsprozess als Folge von Entscheidungen Revue passieren lassen.

Eine besondere Herausforderung der Lernumgebungsgestaltung bildete das Anliegen, die Schüler:innen zu ästhetischen Disputen und kriterienorientierten Auseinandersetzungen anzuregen, ohne sie in den Prozessen in ihrer Selbstbestimmtheit und in ihrem kreativen Handeln einzuschränken (LP 1; LP 2). Hierfür wurde das Flip als Ideenboard bzw. Planungstool (s. Abb. 21, S. 272) gewählt, das u. a. auf das didaktische Modell eduSCRUM zurückgeht und Schüler:innen in der eigenverantwortlichen, selbstorganisierten und kooperativen Bearbeitung eines Unter-

Das Flip
als multifunktionale
Prozessbegleitung

richtsthemas unterstützen soll (vgl. Arno Delhij & Rini Solingen 2015). Ursprünglich aus dem Bereich der agilen Softwareentwicklung stammend wurde das Flip für agiles Lernen adaptiert. Als solches ist es derart angelegt, dass die interaktionalen Aushandlungen zwischen Individuen ins Zentrum entwickelnder Arbeit rücken, wobei der Fo-

kus stets auf einem für alle zufriedenstellenden Arbeitsergebnis gerichtet bleibt und insbesondere die flexible Reaktion auf Veränderungen im Arbeitsprozess ermöglicht wird (vgl. Kap. 9.2).

Die besondere Qualität des Flips lag für die didaktische Weiterentwicklung darüber hinaus darin, Bezug zu nahezu allen Leitprinzipien herstellen zu können. So diente es einerseits als Anleitung zur Offenheit (LP 1), da Aufgabe und Kriterien der Aufgabe an ihm ablesbar und direkt und flexibel bearbeitbar waren. Andererseits wurden die Bearbeitungsfelder so angelegt, dass sie zur eigenständigen Planung anregten („Das nehmen wir uns vor“ – LP 2), zur Reflexion des Prozesses („Das haben wir gearbeitet“, „Das hat uns Spaß gemacht“, „Das hat uns keinen Spaß gemacht“ – LP 6) sowie zur Gelungenheit des Produktes („Das gefällt uns an unserem Stück“ – LP 4). Die gemeinsame Bearbeitung mithilfe von Metaplan-Karten oder Zeichnungen sollte schließlich vielfältige, eigeninitiierte Kommunikationsanlässe bieten und zu Diskussion und Argumentation anregen (LP 3).

Zusammenfassend lassen sich die Veränderungen des Re-Designs als punktuelle und moderate Modifizierungen in den didaktischen Handlungsfeldern des Impulses, des Prozesses und des Materials festhalten. Die Begleitung der Prozesse, welche von der Anleitung zur Offenheit führte sowie die Ausrichtung der Prozesse auf ein Produkt, dessen künstlerische Qualität und innovative Gestalt von den Schüler:innen verhandelt wird, blieben von den Veränderungen des Re-Designs unberührt.

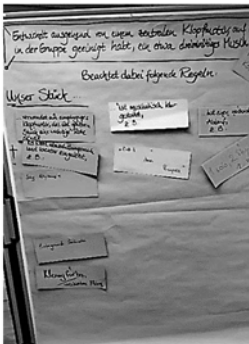
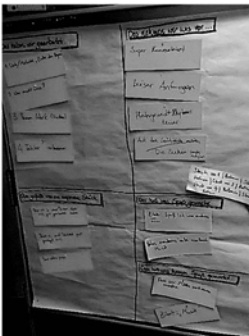


Abb. 21: Fotos der Flip aus Zyklus II am dritten Unterrichtstag

Erhebung

2

September/Oktober 2017

Die Tatsache, dass sich der Auswertungs- und Entwicklungsprozess vom II. zum III. Zyklus über zwei Jahre erstreckte, ist auf verschiedene Entwicklungen und Erkenntnisse im Forschungsprozess zurückzuführen. Zum einen benötigte die fortwährende Weiterentwicklung der gegenstandsangemessenen Forschungsmethodik ebenso Zeit, wie die mikroanalytischen Auswertungen der Daten. Zum anderen wurde eine Vielzahl unterschiedlicher Theorien und Analysewege an das Material angelegt, um die kompositorischen Entscheidungen in den videografierten Kompositionsprozessen theoretisch zu fassen und auch nachzuvollziehen. Dabei kristallisierte sich allmählich heraus, dass sich die Entscheidungsprozesse nicht nur der gewählten Form der Didaktisierung entzogen, sondern in ihren verschiedenartigen Eigenlogiken eine neue Perspektive auf die Kompositionsprozesse erforderten.

Fachdidaktische Reflexion

3

von Zyklus II zu Zyklus III

Erwartet wurden auf der Grundlage der o. g. Designveränderungen intensivierte Aushandlungen, die Zunahme an ästhetischen Argumentationen sowie Interaktionen, in denen um Entscheidungen gerungen wurde. Die ersten Sichtungen und Auswertungen offenbarten nicht nur, dass die Erwartungen sich nicht erfüllten, sondern darüber hinaus, dass die designten Reflexionsanlässe die Aushandlungen hemmten statt sie zu befördern.



So wurde beispielsweise im Fall *Hose* das Flip, an dem Fragen die Reflexion über Komposition und Prozess anregen sollten, so bearbeitet, dass jeder der Reihe nach etwas notieren musste, ohne dass eine reflektierte Auseinandersetzung mit der Komposition oder eine gemeinsame Aushandlung diesbezüglich stattfand. Die Aufgabe wurde dahingehend erledigt, dass in jedem Feld zügig ein Arbeitsergebnis notiert wurde. Entsprechend wurde der dort ebenfalls festgehaltene, geplante Kompositionsentwurf, der in einer Gruppenarbeitsphase vor der musizierpraktischen Gruppenarbeitsphase konzipiert wurde, im gemeinsamen Kompositionsprozess kaum verändert bzw. verhandelt. Diese in Zyklus II neu integrierte, der Musizierphase vorgelagerte Konzeptionsphase, welche den Fokus vom überwiegenden Tun auf die Reflexion richten und damit Entscheidungen evozieren sollte, ließ sich in den Prozessen selbst als ein zentrales Hindernis ausmachen. Ein Ringen um kompositorische Entscheidungen wurde durch das reflexive Vorgehen in der Konzeptionsphase geradezu blockiert, was sich auch im Fall *Fenster* beobachten ließ. Hier verhinderte die vorgelagerte Planung eine fließende Arbeitsdynamik, da sie dazu führte, dass an der Ursprungsidee konsequent festgehalten wurde und damit eine gemeinsame Weiterentwicklung der Grundidee immens erschwerte. Im Unterschied aber zum Fall *Hose*, in dem kompositorische Entscheidungen ohne musikbezogene Auseinandersetzungen gefällt wurden, entstanden im Fall *Fenster* etliche Entscheidungssituationen, die aber nur selten in einen Konsens mündeten. Die zur Unterstützung der Entscheidungen entwickelten Design-Elemente konnten von den Akteur:innen nicht produktiv genutzt werden.



Noch eindrücklicher zeigte sich im Fall *Waschmaschine*, dass die Gruppe durch intensive kompositorische Aushandlungen dann zu einer für sie zufriedenstellenden Komposition gelangten, wenn sie die hierfür designten Konzeptionsphasen und Planungstools ignorierten. So wurde die anfangs der Arbeitsphase konzipierte Komposition schon zu Beginn der ersten musizierpraktischen Gruppenarbeitsphase fallengelassen und nicht weiter thematisiert. Stattdessen verhandelten die Schüler:innen schlichtweg neu über den Ausgangspunkt ihrer Komposition, indem sie u. a. musikalisch interagierten und unterschiedliche Ideen zunächst musikalisch hervorbrachten, bevor sie verhandelt wurden. Eingelassene Reflexionsphasen innerhalb der Gruppe mit Hilfe des Flips erschienen dabei wie abgetrennt von der intensiven und musikalisch vielfältigen Aushandlung der Gruppe.

Innovation und Reflexion, Entwicklung von Gestaltungen und gemeinsame Entscheidungen hierüber behinderten sich in diesem Unterrichtsdesign, sodass insgesamt beobachtet werden konnte, wie die Schüler:innen die reflexiven Phasen und Angebote mehr und mehr umgingen oder verweigerten und stattdessen eine gemeinsame

musikbezogene Spiel- und Kompositionspraxis entwickelten. Die Tatsache, dass sich das Unterrichtsdesign insgesamt nur schwer mit der musikalischen Praxis der Gruppen vereinbaren ließ, erforderte zum einen eine grundsätzlich neue Ausrichtung des Designs, andererseits zeigten sich hierin wesentliche Charakteristika der Praxis des gemeinsamen Komponierens. Dies konnte in der rekonstruktiven Analyse bestätigt werden.

Dokumentarische Interpretation

4

von Zyklus II zu Zyklus III

Die Rekonstruktion der Interaktionsorganisation bestätigte die Vermutung, dass die Strukturen und Rahmenbedingungen des Re-Designs keine relevanten Kontexte dafür darstellten, dass die Schüler:innen in vielfältige, intensive und produktive Phasen kompositorischer Entscheidung gelangten. Als weitere Erkenntnis im Anschluss an die dokumentarische Interpretation zeigte sich, dass sich kompositorische Entscheidungen, wenn sie als argumentative Aushandlungen hinsichtlich eines musikalischen Problems verstanden wurden, didaktisch nur oberflächlich ansteuern ließen. In diesem Zusammenhang offenbarte das Material, dass kompositorische Entscheidungen empirisch nur ungenau als spezifische Momente oder klar abgrenzbare Phasen zu bestimmen waren. Zwar ließen sich entlang thematischer Verläufe Gestaltungsideen, Argumente und gemeinsame Bestätigungen interpretieren, die einen Entscheidungsverlauf nachzeichneten. Das kompositorische Entscheidungsgeschehen erstreckte sich aber darüber hinaus vor allem auch über die musikalische und korporierte Interaktionsebene, wodurch es sich nicht nur multimodal, sondern meist auch multithematisch und damit als zu komplex zeigte, um auf eine einzelne Entscheidung reduziert werden zu können (vgl. Kap. 7.6).

Die Rekonstruktion bestätigte auch einen weiteren zentralen Punkt der didaktischen Analyse: Ob und wie die Gruppen zu ihren kompositorischen Entscheidungen kamen, folgte der jeweiligen Eigenlogik der Gruppe. Dies schlug sich einerseits darin nieder, auf welchen Interaktionsebenen die Akteur:innen überwiegend agierten, andererseits darin, welche impliziten Wissensbestände und Handlungspraxen sie in der Bearbeitung der Aufgabe aktualisierten. So konnten sowohl schulische Praxen der Aufgabenerledigung, peerorientierte Praxen bspw. des gemeinsamen Spiels oder auch musikbezogene Praxen wie die des gemeinsamen Einzählens oder Probens rekonstruiert werden (vgl. Kap. 9.2). Ob eine Gruppe zu einem für sie gelungenen musikalischen Produkt kam, hing weder davon ab, ob ausschließlich musikbezogene Praxen aktualisiert wurden, noch davon, ob mit den Prozessen ein intensiver ästhetischer Streit einherging und in einer klar zu bestimmenden kompositorischen Entscheidung mündete.

Spezifizierung des Lerngegenstandes und Re-Formulierung des zu ermöglichenden Schüler:innenhandelns

5

von Zyklus II zu Zyklus III

Diese Erkenntnisse führten im nächsten Überarbeitungsschritt des Lerngegenstandes zu dem Entschluss, dass dieser nicht an kompositorischen Entscheidungen ausgerichtet werden sollte. Es erschien vielmehr sinnvoll, die eigensinnigen musikbezogenen Aushandlungen in ihrer Eigenlogik zu unterstützen. Hierfür sollten besonders implizite Wissensbestände und musikbezogene Handlungspraxen berücksichtigt und deren Integration in den Kompositionsprozess ermöglicht werden. Die Akteur:innen sollten damit auch zu kompositorischen Entscheidungen in ihren Eigenlogiken indirekt, als potenzielles Ergebnis musikbezogener Aushandlung, angeregt werden. In der Modifikation von Lerngegenstand, Entwicklungs- und Forschungsfrage lässt sich deutlich erkennen, wie die ursprüngliche theoriegeleitete bzw. dann theorie- und reflexionsgeleitete Entwicklung nun von der eigengesetzlichen Praxis der Akteur:innen geleitet wurde.

Rekonstruktions- und reflexionsgeleitete
Entwicklung

In der komparativen Analyse der bisherigen fünf Fälle zeichnen sich **drei zentrale Bearbeitungsfelder** der gemeinsamen Kompositionsprozesse ab, die als Handlungsfelder in die Re-Formulierung eines zu ermöglichenden Schüler:innenhandelns einfließen (s. S. 276): das der Entwicklung eines gemeinsamen kompositorischen Anliegens, das der Verbindung von musikalisch-kreativem und konzeptuellem Handeln sowie das der Entwicklung und Integration verschiedener kompositorischer Vorgehensweisen. Sie zeigten sich in der Handlungspraxis der Fälle wie folgt.



Für den Fall *Hose* ließ sich zu diesem Zeitpunkt weder die Entwicklung individueller noch kollektiver kompositorischer Anliegen rekonstruieren, die auf die Herstellung eines für den einzelnen oder für alle überzeugenden künstlerischen Produktes abzielte. Die Komposition und die Arbeit hieran zeigten keine Identifikationen mit dem Unterrichtsgegenstand, sie wurden gemäß der Kriterien im Sinne des ‚Schülerjobs‘ erledigt. Die konzeptionelle Entwicklung blieb reproduktiv an den Beispielen der Instruktionsphase orientiert, die Erprobung und Entwicklung musikalischer Ideen wirkte dabei mühsam. Kompositorisch gingen die Ak-

Lerngegenstand Zyklus III

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

Forschungsfrage

Wie verlaufen Aushandlungen und damit zusammenhängende Aneignungs- und Ko-Konstruktionsprozesse? Welche Hürden und Gelingensmomente sind zu erkennen?

Entwicklungsfrage

Wie können eigensinnige Aushandlungen initiiert und die Aktualisierung impliziter Wissensbestände und musikbezogener inkorporierter Handlungspraxen gefördert werden?

teure fast durchweg an Form ausgerichtet vor, andere Vorgehensweisen wurden – auch durch Impulse von außen – nicht in Erwägung gezogen oder handelnd hervor-gebracht.



Im Fall *Fenster* hingegen konnten vor allem durch die Integration musikalischer Versatzstücke des peerkulturellen Nahraums vielfach Identifikationen mit dem Unterrichtsgegenstand rekonstruiert werden, sodass sich für alle Akteurinnen die Entwicklung eines kompositorischen Anliegens nachweisen ließ, was allerdings in kein gemeinsames Anliegen überführt werden konnte. In Teilen zeigten die Prozesse dieses Falls intensive musikalisch-kreative Explorationsphasen, die sich mit dem zuvor entwickelten Konzept allerdings nicht vereinbaren bzw. weiterentwickeln ließen. Dies schlug sich auch in der Ausbildung und Konkurrenz unterschiedlicher kompositorischer Vorgehensweisen nieder: Die Umsetzung von Form und Struktur stand häufig der Umsetzung von Wirkung und Spielfluss entgegen. Parallelen zu Zyklus I ließen sich von diesem Fall aus dahingehend ziehen, dass auch der Fall *Bett* ausgeprägte musikalische Spielphasen aufwies und dabei in erster Linie ausgerichtet auf Spielfluss agierte. Die Akteure blieben hier den gesamten Kompositionsprozess über auf der Ebene des musikalischen Spiels und vermieden die Ebene des Konzeptuellen.



Der Kompositionsprozess des Falls *Waschmaschine* lieferte durch seine besondere Prozessdynamik für die drei Bearbeitungsfelder entscheidende Hinweise. Während sich im ersten Teil des Prozesses den Akteur:innen in allen drei Bearbeitungsfeldern etliche Hürden entgegenstellten, verkehrte sich dies an einem Wendepunkt, an dem die Akteur:innen spontan eine neuartige musikalische Idee und damit ein gemeinsames kompositorisches Anliegen

entwickelten. Von hieran griffen konzeptuelle und musikalisch-kreative Gestaltungsideen ineinander, wobei die zuvor konkurrierenden kompositorischen Vorgehensweisen sich nun gegenseitig bereicherten (vgl. 7.2.3, S. 160). Aspekte der Form und Struktur, des Klangs, der Wirkung, der Spielweise, des Spielflusses und der außermusikalischen Thematik wurden nicht nur berücksichtigt, sondern miteinander diskutiert und verbunden. Der fallexterne Vergleich mit dem Fall *Becher* des I. Zyklus zeigte in eben jenen Bereichen auffällige Homologien und bestärkte die Interpretation und Weiterarbeit im Hinblick auf die drei sich herauskristallisierenden Bearbeitungsfelder.

Eine gelingende, musikbezogene Praxis konnte nach Auswertung des II. Zyklus dann rekonstruiert werden, wenn die Akteur:innen in musikbezogenen Aushandlungsphasen in Bezug zur Aufgabenstellung eine gemeinsame musikbezogene Spiel- und Kompositionspraxis situativ ausbildeten und Gestaltungsvorschläge performativ und diskursiv verhandelten. Hierbei wurden unterschiedliche kompositorische Vorgehensweisen miteinander verbunden, diskutiert und reflektiert. Diesbezüglich konnten in der rekonstruktiven Interpretation insbesondere musikspezifische Interaktionsmerkmale herausgearbeitet werden, die in Zusammenhang mit der gelingenden Praxis auftraten: ein dynamisches Wechselspiel zwischen den Interak-

Zu ermöglichendes Schüler:innenhandeln (bezogen auf die drei Bearbeitungsfelder)

Die Schüler:innen...

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

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

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

tionsebenen, lange nonverbale Spielphasen, hohe Synchronität im gemeinsamen Spiel, synchrone Einsätze und synchrone musikalisch-korporierte Interaktionen ohne vorherige Absprache, spontane gemeinsame Musiziermomente sowie konzentrierte Stille vor, während und nach musikalischen Spielphasen.

Modifikation der Leit- und Umsetzungsprinzipien

6

von Zyklus II zu Zyklus III

Im Vergleich der Beobachtungen gelingender Praxis und den Design-Prinzipien zeigte sich, dass trotz der neuen Ausrichtung des Entwicklungs- und Forschungsfokus alle Leitprinzipien in ihren Grundzügen weiterhin Gültigkeit besaßen, diese aber auf Grundlage der empirischen Ergebnisse modifiziert werden mussten (s. Tabelle 10, S. 279). In der Modifikation von Leit- und Umsetzungsprinzipien sowie der konkreten Gestaltung des Re-Designs sollte dabei insbesondere berücksichtigt werden, welche didaktischen Strukturen und Rahmenbedingungen eigensinnige musikbezogene Aushandlungen ermöglichen könnten, die darüber hinaus möglichst viele Anknüpfungspunkte für unterschiedliche Handlungspraxen der Schüler:innen bieten sollten. So wurde ausgehend von den beschriebenen Erkenntnissen die Position des neu entwickelten LPs 6 **Tragweite und Qualität kompositorischer Entscheidungen** verändert. Die Initiierung von Entscheidungsprozessen wurde nicht mehr als eigenständiges Leitprinzip geführt, sondern in LP 3 **Vielfältige Interaktions- und Kommunikationsanlässe** integriert. Die in LP 3 gesetzte grundsätzlich bildende Funktion von musikalisch-ästhetischen Kommunikationsanlässen und Interaktionen verwies nun auch auf in diesem Zusammenhang auftretende Entscheidungsprozesse, die in verschiedenen Formen aus den Interaktionen hervorgehen konnten. Das Flip wurde als Planungstool komplett herausgenommen, da die Rekonstruktion der Handlungspraxis offengelegt hatte, dass ein strukturelles, planendes und immer wieder reflektierendes Vorgehen nicht der überwiegenden sprunghaften, spielerischen, spontanen kompositorischen Handlungspraxis der Schüler:innen entsprach.



Die Auswertung der Daten ergab zudem, dass auch LP 1 **Anleitung zur Offenheit** modifiziert werden sollte. Zum einen zeigte sich im Fall *Hose*, wie die schulisch orientierte Anleitung in deutlichem Zusammenhang zur Aufgabenerledigung gemäß dem ‚Schülerjob‘ zu stehen schien. Darüber hinaus stand zu vermuten, dass die Art und Weise, wie die Vorgaben und Regeln inszeniert waren, die Identifikation mit der zu entwickelnden Komposition bis zu einem gewissen Grad verhinderte. Insbesondere in der Bearbeitung des Flips, das nicht inhaltlich, aber strukturell einen stark anleitenden Charakter besaß, zeigten sich im Fall *Fenster* etliche Beispiele widerständigen Verhaltens, wobei die Frage nach der Zufriedenheit mit der Komposition besonders ablehnend und widerwillig bearbeitet wurde. Obwohl sich im Fall *Waschmaschine* die Ausbildung eines gemeinsamen kompositorischen Anliegens und ein hohes Maß an Identifikation mit der entstandenen Komposition im Prozess rekonstruieren ließ, zeigte auch diese Gruppe ein besonders stark ausgeprägtes ablehnendes Verhalten gegenüber der Aufgabe, die Qualität der Komposition wie des Arbeitsprozesses am Flip zu reflektieren. In Zusammenhang mit den Ergebnissen des ersten Zyklus I, in dem die Aufgabenstellung vor allem im Fall *Bett* der Kompositionspraxis der Gruppe entgegenstand, sollte das Prin-

zip der Anleitung für den III. Zyklus deshalb grundsätzlich dahingehend überarbeitet werden, die Eigenlogiken der Schüler:innen zu berücksichtigen (s. Tabelle 10, S. 279; LP 1; UP 1, 2, 11; UP 12).

Dass das LP 5 **Bedeutung des Hörens** im didaktischen Setting gestärkt werden sollte, ergab sich aus den Beobachtungen der zentralen Wendepunkte der Fälle *Waschmaschine* und *Becher*. Auffällig traten hier der entstehende Klang und die Fokussierung auf das Hören aller Akteur:innen in den Vordergrund und bereicherten als neue Qualität den gesamten Kompositionsprozess. Jene Konzentration auf das klangliche Ereignis sowie Momente auditiver Abstimmungen konnten in den Fällen *Bett*, *Hose* und *Fenster* kaum bzw. nicht als etablierte Interaktionsqualität beobachtet werden. Die Instruktionsphase des III. Zyklus sollte deshalb noch bewusster und stärker emergente Musik im und als Zentrum der Aushandlung inszenieren, indem die verbale Anleitungsebene noch weiter in den Hintergrund treten sollte (LP 5; UP 8; UP 15).

Zusätzlich flossen drei zentrale Beobachtungen in die methodische Gestaltung der Umsetzungsprinzipien mit ein. Sie zeigten sich in beiden Zyklen über alle Fälle hinweg und gaben damit wichtige Hinweise auf die Praxis der Schüler:innen im Hinblick auf das Unterrichtsdesign. Zum einen konnte in allen Fällen beobachtet werden, dass die Schüler:innen im Verlauf der Prozesse spontan auf Materialien wie Stifte oder auch Stecknadeln zurückgriffen und das klangliche Spektrum der Stühle erweiterten. Nicht selten spielte genau jene klangliche Varianz eine wichtige Rolle in der Gestaltungsarbeit sowie für die finale Komposition (UP 13). Diesem sollte in der Auswahl des Instrumentariums und des Klangmaterials Rechnung getragen werden. Zum Zweiten arbeitete kaum eine der Gruppen motivisch entwickelnd, so wie es in der Aufgabenstellung angelegt war. Meist wurden zwei oder mehrere rhythmische Motive miteinander verschränkt oder aneinandergereiht. Oder es wurde kein Klopfmotiv verwendet, sondern ein ganz anderer Klang zum Ausgangspunkt einer facettenreichen Komposition (wie es eindrucklich im Fall *Waschmaschine* der Fall war). Zum Dritten war besonders auffällig, dass in den Gruppenarbeiten mit den Kriterien der Aufgabenstellung kaum gearbeitet wurde und sich die kriteriengeleitete Reflexion in den Peer-Feedbacks schwierig gestaltete. Im Hinblick auf die beiden letztgenannten Beobachtungen erschien eine Veränderung der Aufgabenstellung in Annäherung an die Kompositionspraxis der Schüler:innen als sinnvoller Schritt (UP 2). Als möglicher Weg eröffnete sich, die Verhandlung der Kriterien für eine gelungene Komposition mit den Schüler:innen als wichtigen Baustein des Designs zu gestalten (UP 2; UP 7).

Während die Leitprinzipien in der Entwicklung zu Zyklus III also nur punktuelle Modifikationen erfuhren, konnten durch die weitreichenden Erkenntnisse aus den Rekonstruktionen und die grundlegend ausgeschärfte Ausrichtung, die Ausbildung der Eigenlogiken in den gemeinsamen Kompositionsprozessen zu ermöglichen, vielfältige, empiriebasierte Modifikationen der methodisch orientierten Umsetzungsprinzipien vorgenommen werden. Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über alle Leit- und Umsetzungsprinzipien samt ihrer Modifikation von Beginn bis zur Planung von Zyklus III (vgl. Kap. 6.1.2).

Gesamtübersicht modifizierte Leit- und Umsetzungsprinzipien für Zyklus III

(alte Fassung gestrichen; alte Fassung beibehalten; neue Fassung)

LP 1

*Von der Anleitung zur Offenheit: Konkrete Vorgaben und Regeln ermöglichen selbstständige und kreative Prozesse (vgl. Niemann 2016; Schneider 2008; Brasel 2008; Buchborn 2011a; Stöger 2007). Die Form der Anleitung berücksichtigt **Relevanzsysteme** und **musikalische Handlungspraxen** der Schüler:innen und bietet diesen darüber hinaus die Möglichkeit, den Prozess von Anfang an aktiv **mitgestalten** zu können.*

- UP 1 Die Gesamtanlage des Unterrichtsdesigns ermöglicht durch die Instruktionsphase zu Beginn Orientierung hinsichtlich der Anforderungen und Rahmenbedingungen und öffnet dann in die selbstständigen Prozesse. Als Orientierung dienen musizierpraktische sowie klanggeleitete Materialexplorationen, welche die rekonstruierten kompositorischen Vorgehensweisen aufgreifen: Orientierung an Klang, an Spielweise, an Struktur und Form, an Hervorbringung und Aufrechterhaltung von Spielfluss, an Wirkung oder an außermusikalischen Themen.
- UP 2 ~~Die Aufgabenstellung beinhaltet konkrete Kriterien zur Orientierung, die zugleich offengehalten sind, um im Prozess selbst verhandelt zu werden.~~ Der Impuls der Aufgabenstellung wird so offen gehalten, dass die Akteur:innen selbst in Verhandlung möglicher Kriterien treten und im Kompositionsprozess weiterführen. Hierfür werden bereits im Plenum kurze Phasen des gemeinsamen Komponierens initiiert, in denen die Lehrkraft komplett in den Hintergrund tritt. *Das kompositorische Vorgehen der Gruppen wird nicht durch die Aufgabenstellung strukturiert oder geleitet, sondern bleibt unbestimmt.*
- UP 11 Die Begleitung der Prozesse erfolgt nach dem Prinzip der Offenheit in der Anleitung. Mittels Impulskarten und spontaner, wählbarer Gesprächsangebote begleitet die Lehrkraft flexibel mit ihrer fachlichen Expertise.

LP 2

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

- s. UP 2 Der Impuls der Aufgabenstellung wird so offen gehalten, dass die Akteur:innen...
- UP 12 Die Akteur:innen bestimmen selbst den Verlauf und die Phasierung der Prozessschritte und wählen frei zwischen unterschiedlichen Prozessschritten bzw. Angeboten.

LP 3

*Vielfältige Interaktions- und Kommunikationsanlässe sollen musikalisch-ästhetische Bildungs- und Lernprozesse anstoßen (vgl. Nimczik 1997; Rolle 1999, 2014; Rolle und Wallbaum 2011; Zill 2016; Kranefeld und Mause 2018). Unter anderem im Rahmen von **kompositorischen Entscheidungsprozessen** können Gestaltungsmöglichkeiten entworfen sowie eigene und fremde ästhetische Standpunkte verhandelt und reflektiert werden (Lessing 2011; Rolle 2008, 2014; Schlothfeldt 2011; Gottschalk & Lehmann-Wermser 2013).*

- UP 4 Mit der Plenumsphase zu Beginn, den eigenständigen Gruppenarbeitsphasen, den Planungs-, Evaluierungs- und Entwicklungsphasen in den Gruppen sowie den Peer-Feedback-Phasen werden unterschiedliche Kommunikationsanlässe gestaltet. Dabei werden sowohl eigensinnige interaktionale Aushandlungen ermöglicht als auch gegenstandsbezogene ästhetische interaktionale Aushandlungen inszeniert (wie in den Planungsphasen und im Peer-Feedback).*
- UP 5 Das niedrigschwellige Instrumentarium soll nonverbale, selbstläufige musikalische Spielphasen ermöglichen.*
- UP 6 Die Anleitung zu gemeinsamen Spielprozessen in der Instruktionsphase soll zur nonverbalen musikalischen und körperlichen Interaktion befähigen.*

LP 4

Die ästhetische Qualität (Attraktivität bzw. Gelungenheit) eines herzustellenden Produktes aus Perspektive der Schüler:innen verdient von Beginn des Prozesses an besondere Bedeutung (vgl. Wallbaum 2000).

- UP 7 Als Relevanzsysteme für die ästhetische Qualität werden die Gruppen selbst gesetzt. Sie verhandeln über die ästhetische Gelungenheit interaktional im Rahmen der eigenständigen Gruppenarbeiten als auch reflexiv in Phasen der auditiven Evaluation. Im Peer-Feedback fungiert die Peergroup als ästhetische Praxisgemeinschaft, welche über die ästhetische Qualität Rückmeldung gibt.*
- s.-UP 3 Offene Kriterien der Aufgabenstellung initiieren die Aushandlung der ästhetischen Qualität der Komposition.*
- UP 13 Das durch verschiedene Stühle und Schlegel erweiterte Instrumentarium ermöglicht ein weiteres Klangspektrum und die intensivierte Auseinandersetzung mit der ästhetischen Qualität verschiedener Klänge.*

LP 5

Neben dem praktischen Handeln kommt dem Hören als Ausgangspunkt ästhetischer Wahrnehmungs- und Evaluierungsprozesse besondere Bedeutung zu (vgl. Rolle 1999; Zill 2016; Faulkner 2003; Figueroa 2016; Lessing 2018).

- UP 8 *Auditive Evaluierungsphasen sowie das Peer-Feedback ermöglichen das Zurücktreten vom eigenen Spiel und die Fokussierung und Evaluierung des klanglichen Ereignisses (vgl. Lessing 2018). Zur Unterstützung der auditiven Evaluierung in den Gruppen werden die Hüllkurven der aufgezeichneten Aufnahmen als grafische Orientierung zur Verfügung gestellt.*
- UP 14 *Die Instruktionsphase inszeniert sowohl in der Art der Anleitung als auch in den einzelnen Schritten einen Aktionsraum, in dessen Zentrum die emergente Musik steht.*
- s. UP 13 *Das durch verschiedene Stühle und Schlegel ...*

LP 6

In Kompositionsprozessen soll die Tragweite und Qualität kompositorischer Entscheidungen erprobt und erfahren werden. Im Rahmen von ...

- UP 9 *Durch erste angeleitete Entscheidungsmomente ...*
- UP 10 *Das Planungsflip als Material ermöglicht ...*
- UP 11 *Die Retrospektive lässt eine vertiefte ...*

Tabelle 10: Leit- und Umsetzungsprinzipien für Zyklus III (Eigene Darstellung)

9.1.3 Von den kompositorischen Handlungspraxen zur fachlichen Auseinandersetzung – von Zyklus III zu IV

Gestaltung des didaktischen Settings im Re-Design

1

von Zyklus III zu Zyklus IV

Um die selbstläufigen musikbezogenen Aushandlungsphasen zu unterstützen, wurde das Re-Design in zwei Richtungen hin verändert. Zunächst wurden die Designelemente modifiziert, welche durch ihre Nähe an der schulischen Aufgabenlogik mitunter eine erledigende Haltung des ‚Schülerjobs‘ evoziert hatten. Die bis dato rekonstruierten musikbezogenen Praxen der Schüler:innen konnten darüber hinaus in das Re-Design dahingehend berücksichtigt werden, dass sie konkrete Impulse bspw. für die handwerkliche Unterstützung lieferten. So wurden u. a. unterschiedliche Schlegel als mögliches Material bereitgestellt, weil die Rekonstruktionen zeigten, dass vier von

fünf Gruppen unabhängig voneinander auf Eddings als Klangerzeuger zurückgriffen, wenn sie einen neuen Klang oder eine neue Spielweise entwickelten. Darüber hinaus wurden die Prozesse so angelegt und rhythmisiert, dass die Gruppen auf eigenen Wegen und in eigener Phasierung die für sie passenden Impulse einfordern konnten (s. Tabelle 13, S. 286; Abb. 23, S. 285).

Die größte Herausforderung des Re-Designs für Zyklus III stellte die Instruktionsphase mit der veränderten Aufgabenstellung dar. Hier sollten Anleitung und Orientie-

Neu-Gestaltung der Instruktionsphase und des Aufgabenimpulses

Entscheidungs- und Gestaltungsspielräume in ihrer Uneingeschränktheit markieren
Den Fokus auf die emergente Musik richten

Exploration und musikalische Interaktion anleiten

rung und gleichzeitig freie Exploration und musikalische Interaktion zwischen den Akteur:innen ermöglicht werden. Diese Phase wurde lange und intensiv von der Musiklehrkraft und mir als Forschende diskutiert, konzipiert und modifiziert, wobei vor allem um die passenden Formulierungen der Impulse gerungen wurde. Zunächst sollte für die Instruktionsphase die räumliche Gestaltung eine deutliche Abgrenzung zu etablierten schulischen Unterrichtssituationen aufzeigen. Die Stühle wurden deshalb eher wie in einer künstlerischen Installation im Raum inszeniert, wobei hier schon durch die ungewöhnlichen Positionierungen die Materialität der Stühle in

den Vordergrund gerückt und eine ungewohnte Handhabung antizipiert wurde.



Abb. 22: Fotos Aufstellung der Stühle zu Beginn der Instruktionsphase

Die sich anschließende Instruktionsphase der Lehrkraft sollte unterschiedliche Wahrnehmungsphasen des Materials beinhalten und in der Hinführung zu ersten eigenen musikalischen Gestaltungen immer wieder deutlich machen, dass im Fokus die emergente Musik liegt (s. Tabelle 11, S. 283). Sie sollte Klarheit und Anleitung bieten und trotzdem immer wieder bewusst den Entscheidungs- und Gestaltungsspielraum der Schüler:innen in seiner Offenheit bzw. Uneingeschränktheit markieren. Die Instruktionsphase gestaltete sich wie folgt:

Geplante Instruktionsphase für Zyklus III

Phase	Lehrenden-Impuls	Mögliches Schüler:innenverhalten
Gallery Walk	„Ihr werdet im Folgenden Impulse von mir bekommen, sie beginnen mit einem Schnipsen und enden auch damit.“	SuS betreten die gerichtete Raumhälfte.
Optisches Wahrnehmen	„Vor euch stehen verschiedene Stühle. Betrachtet sie alle genau und von allen Seiten und Perspektiven. Aus welchem Material bestehen sie? Welche Formen könnt ihr erkennen?“	SuS gehen umher, verändern ihre Positionen zu den Stühlen, betrachten genau, nehmen Details wahr.
Spielhaltungen einnehmen	„Diese Stühle sind normalerweise zum Sitzen da. Für euch werden sie in den nächsten Stunden zu euren Instrumenten, auf und mit denen ihr Musik macht. Wählt euch spontan einen Stuhl und probiert einmal aus, wo ihr euch als Instrumentalist:in positionieren könntet, um euer Instrument Stuhl zu bespielen.“	SuS nehmen verschiedene Positionen ein, sie wandeln sich bewusst zu Instrumentalist:innen, die Stühle zu Instrumenten.
Klangforschung	„Entlockt jetzt eurem Instrument möglichst viele verschiedene Klänge.“	SuS explorieren frei und individuell mit Klang und Material.
Erste Klangpräsentation führt ins gemeinsame Spiel	Die Stühle werden in einem Kreis aufgestellt. „Sucht euch einen Klang aus, der euch besonders gut gefällt und spielt diesen den anderen nacheinander vor.“ „Wir imitieren den vorgestellten Klang auf unseren Stühlen...“ „Was könnt ihr verändern, damit diese musikalische Idee anders klingt...?“	SuS präsentieren ihre Instrumente und Klänge. Sie hören den anderen Klängen zu, versuchen diese zu imitieren und zu verfremden. Sie erproben alleine und in Interaktion.
Dirigierte Komposition	„Wir setzen eure Klänge nun zusammen: Jemand gibt eine Idee in die Runde, ich gebe Zeichen, wer darauf wie zuvor reagiert und wie lange“.	SuS reagieren zunächst auf das Dirigat und übernehmen mehr und mehr die Führung; mehrere Wiederholungen.
Selbstständige Gruppenkomposition	„Ihr könnt nun eine eigene Komposition entwickeln. Ich werde euch in Ruhe lassen und aus dem Raum gehen. Einigt euch auf eine Anfangsidee und darauf, wie mit der Idee weiter umgegangen werden soll. Einigt euch auch darauf, wie das Stück endet. Das Stück soll ca. eine Minute dauern.“	SuS entwickeln ohne Lehrkraft in der Gruppe eine Komposition – dabei ist völlig offen, wie das vonstattengeht und ob das gelingt. Sie präsentieren im Anschluss die Komposition und reflektieren den Entstehungsprozess. Dabei werden Gelingenskriterien intuitiv und assoziativ genannt und festgehalten.

Tabelle 11: Geplante Instruktionsphase für Zyklus III (Eigene Darstellung)

In der Gesamtanlage der Instruktionsphase treten zwei zentrale Aspekte hervor. Zum einen gestaltet sich ein fließender Übergang von lehrendengesteuerten Impulsen hin zu schüler:innenverantwortlicher gestalterischer Arbeit. Zum anderen wurden mit den Momenten der freien Wahl und Selbsttätigkeit Wege angelegt, die zur intuitiven Entwicklung von Kriterien einer gelungenen Gestaltung führen sollten. In Entsprechung wurde auch der sich anschließende Aufgabenimpuls in deutlicher Distanz zu gängigen schulischen Aufgabenstellungen formuliert (s. Tabelle 12). Explizit hervorgehoben wurde die Verantwortung der Schüler:innen für ihren gestalterischen Prozess ebenso wie die Bedeutung der ästhetischen Qualität für die Akteur:innen aus ihrer individuellen Perspektive. Die Kriterien der ursprünglichen Aufgabenstellung sind teils integriert, teils fallengelassen.

Aufgabenimpuls: Eine Aufgabenstellung, die keine Aufgabe stellt	„Es gibt kein Aufgabenblatt. Ihr komponiert in den nächsten vier Doppelstunden ein Stück Musik in zwei Gruppen. Ihr entscheidet selbst, was am Ende zu hören sein wird. Es soll euch gefallen und einen klaren Anfang und ein klares Ende haben. Ihr kennt euer Klangmaterial und eure Instrumente. Wie ihr sie spielt, entscheidet ihr.“
Öffnung in die Gruppenarbeit	Ich werde mich in eure Komposition nicht einmischen. Ich biete euch aber meine Unterstützung an: Ihr dürft mich holen, wenn ihr alleine nicht mehr weiterkommt, wenn ihr eine Zuhörer:in oder eine Rückmeldung braucht. Ich kann mit euch gemeinsam über eure Komposition nachdenken. Ihr habt kaum Vorgaben, seid frei, wie die meisten Komponist*innen vor dem Beginn ihrer Kompositionsphase. Es gibt keine vorgeschriebenen Wege, die ihr beim Komponieren gehen sollt und müsst. Ihr geht eure eigenen. Was ich mir wünsche: • Probiert ganz viel aus! Es braucht manchmal Zeit, sich auf so eine Aufgabe einzulassen und auf Ideen zu kommen. Nehmt euch diese! • Hört euch und euren Klängen zu. • Setzt euch mit Vorschlägen der Gruppe intensiv auseinander und diskutiert!

Tabelle 12: Aufgabenimpuls für Zyklus III (Eigene Darstellung)

Für die sich anschließenden selbstständigen Gruppenarbeiten konnten die beiden Gruppen in kleine, dafür ausgerichtete Räume gehen, an denen Arbeitsmaterialien wie Flipchartpapier und Stifte bereit lagen. Die Gruppen konnten ihre Arbeitsräume selbst herrichten und die entsprechenden Stühle zur weiteren Arbeit wählen. Zusätzlich wurden verschiedenste Schlegelarten zur Verfügung gestellt. An den Wänden waren Impulskarten befestigt, die ungeordnet kompositorische Impulse der Aufgabenstellung abbildeten (s. Abb. 23, S. 285):

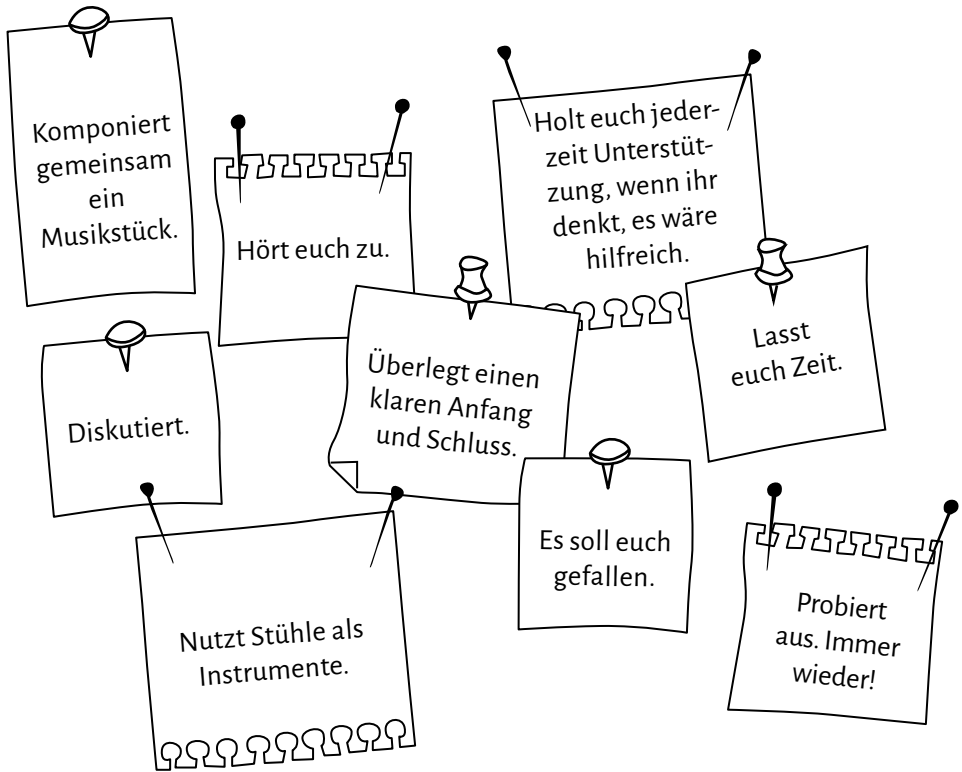


Abb. 23: Impulskarten für Zyklus III (Eigene Darstellung)

Neben der veränderten Instruktionsphase und dem geöffneten Aufgabenimpuls lag eine weitere grundsätzliche Entwicklungsrichtung in der Flexibilisierung der Prozesse und der Begleitung. Die Prozessphasen, welche zur Reflexion und Überarbeitung der kompositorischen Ergebnisse der selbstverantwortlichen Gruppenarbeiten anregen sollten (Peer-Feedback, auditive Evaluation, Lehrendenimpuls sowie Prozessreflexionen im Plenum), wurden nicht vom Lehrenden phasiert, sondern der Verantwortung der Schüler:innen übergeben. So gliederte sich der Verlauf der Unterrichtseinheit nun wie folgt (vgl. dazu Kap. 6.1.2):

Flexibilisierte Prozessgestaltung und -begleitung

Den Gang des Unterrichts in die Verantwortung der Schüler:innen legen

Geplanter Verlauf der Unterrichtseinheit in Zyklus

DS 1	Plenum • Projektvorstellung Moderierte Explorationsphase (s. Tabelle 9) • Klangexploration mit dem Instrumentarium Stuhl und Schlegel • Immer mehr Aushandlungen werden zugelassen, unterschiedliche kompositorische Vorgehensweisen werden initiiert • Erste eigenständige Kurzkomposition im Plenum ohne Lehrkraft Selbstverantwortliche Gruppenarbeit • Gemeinsames eigenverantwortliches Komponieren sowie Festhalten der Arbeitsergebnisse und Weiterarbeitsvorschläge
DS 2	Plenum: Mögliche Prozessphasen vorstellen Selbstverantwortliche Gruppenarbeit • Gemeinsames eigenverantwortliches Komponieren
DS 3	Plenum: Kurzbericht aus den Gruppen Selbstverantwortliche Gruppenarbeit • Gemeinsames eigenverantwortliches Komponieren
DS 4	Plenum: Mögliche Zielperspektive diskutieren Selbstverantwortliche Gruppenarbeit Präsentation - • Gemeinsames eigenverantwortliches Komponieren Peer-Feedback - Prozess-Reflexion

Tabelle 13: Verlauf der Unterrichtseinheit in Zyklus III (Eigene Darstellung)

Im Gegensatz zum Re-Design des Zyklus II erforderten die empirischen Erkenntnisse weitaus stärkere Modifikationen, welche Veränderungen auf allen fünf Feldern des didaktischen Designs – Impuls, Prozess, Produkt, Material, Begleitung – nach sich zogen. Bestehen blieb jedoch nach wie vor der Kern des Settings, dass die Schüler:innen ausgehend von einer gemeinsamen Plenumsphase in selbstläufigen Gruppenarbeiten mit ihren Stühlen über drei bis vier Doppelstunden eine kurze Komposition entwickelten.

Erhebung



Oktober/November 2019

Die nun folgenden Auswertungen des III. Zyklus unterscheiden sich von den vorangegangenen in zwei Punkten. Zum einen dienen sie nicht der Entwicklung eines weiteren Re-Designs eines IV. Zyklus, denn dieser wurde im Rahmen der Studie nicht

durchgeführt, wenngleich die didaktische Entwicklung sich noch über mehrere Zyklen erstrecken könnte. Die Auswertungen verfolgen stattdessen das Ziel, die Leit- und Umsetzungsprinzipien des Re-Designs noch stärker dahingehend zu untersuchen, inwiefern sie relevante Kontexte für die gelingende Bearbeitung des spezifizierten Lerngegenstands darstellen (vgl. Asbrand und Hackbarth 2018, S. 141; vgl. Kap. 6.2.3). Die sich daraus ergebenden Forderungen nach Veränderungen werden grundsätzlich angedacht, nicht aber in ein konkretes Unterrichtsdesign überführt. Zum anderen unterscheidet sich auch die empirische Grundlage von den vorangegangenen Überarbeitungsschleifen insofern, da sich nun, am Ende der Studie, sowohl eine lokale Theorie zum kreativen musikbezogenen Handeln als auch zu Lernprozessen in gemeinsamen Kompositionsprozessen ausgebildet hat (vgl. Kap. 7; Kap. 8). Diese Ergebnisse, die alle erhobenen Kompositionsprozesse aller Zyklen berücksichtigt, können als noch fundiertere Grundlage für ein zu ermöglichendes Schüler:innenhandeln herangezogen werden.

Fachdidaktische Reflexion

3

von Zyklus III zu Zyklus IV

Die fachdidaktische Reflexion ergab, dass sich das Unterrichtsdesign des III. Zyklus gut eignete, selbstläufige musikbezogene Aushandlungen zu initiieren. Zu beobachten waren eine Vielzahl unterschiedlicher musikbezogener Praxen, selbstläufiger Spielphasen, intensiver, auch argumentativer Aushandlungen über die Qualitäten musikalischer Gestaltungen, vielgestaltiger und origineller Umgangsweisen mit dem Artefakt Stuhl und eine hohe Identifikation mit der eigenen Komposition.



Im Rahmen der reflexiven Auswertung des Kompositionsprozesses des Falles *Mütze* kristallisierte sich im retrospektiven Gespräch mit der Lehrkraft jedoch ein neuer virulenter Aspekt heraus, der sich als Hürde im Kompositionsprozess dann auch in der Rekonstruktion der Lernprozesse sowie in der typologischen Verdichtung als überaus wichtig erwies. Dieser Gruppe gelang es weder mittels fachlicher, indirekter Impulse noch im Gespräch mit der Lehrkraft, Gestaltungsimpulse aufzunehmen und daran anknüpfend Alternativen zu generieren. Besonders deutlich wurde dies in der letzten Arbeitsphase. Die Lehrkraft bot verschiedene Gestaltungskriterien an (bspw. Dynamik, Tempo, Stimmung, Spannung – Entspannung, Stille – Klang u. a.), die als Kärtchen im Gruppenraum aufgehängt wurden und die Gruppe dazu anregen sollten, ihr Stück am Ende des Prozesses entlang der ausgewiesenen musikalischen Kriterien auszudifferenzieren. Hierzu sollte die Komposition anhand der Hüllkurve (s. Anhang, S. 338) und der Aufnahme des Vortages dahingehend überarbeitet werden, dass besonders gelungene Stellen herausgehoben und zu verändernde Stellen mit Hilfe der Impulskarten verändert werden sollten. Die Lehrkraft selbst äußerte im Anschluss eine große Unzufriedenheit darüber, dass die Gruppe keine der Impulse aufgenommen oder in Erwägung gezogen hatte (im Lehrendeninterview III/4). Einerseits weil sie an der konkreten Komposition der undifferenzierte Umgang mit Dynamik, Spannung und Wirkung und andererseits generell die mangelnde Auseinandersetzung der Gruppe mit Aspekten musikalischer Fachlichkeit störte.

Dokumentarische Interpretation

4

von Zyklus III zu Zyklus IV

Im Anschluss an die obigen Beobachtungen konnte im Hinblick auf eine gelingende Praxis in Begegnung mit dem Unterrichtsgegenstand für beide Gruppen eine **generierende Haltung** rekonstruiert werden. Sie schlug sich besonders in der Ausbildung aktionistischer Praxen und Enaktierungen des Artefakts nieder.



Eine besondere Beobachtung in der Auseinandersetzung mit der ästhetischen Qualität der Komposition konnte im Fall *Telefon* gemacht werden, deren Akteur:innen durchgängig im **Modus des kollaborativen Komponierens** agierten. Die Analysen zeigten, wie das Hören und damit die Klanglichkeit der Komposition verhandelt wurde und damit „ein klangliches Ereignis (...) als Gegenstand ästhetischer Wahrnehmung und Erfahrung im Mittelpunkt“ (Rolle 1999, S. 162) stand. Offensichtlich wurde dies bspw. nach dem Wechsel vom Gruppenarbeitsraum in den Plenumsraum. Tillis gefundener Klang auf dem Stuhl entsprach in der veränderten Akustik nicht ihrer ästhetischen Vorstellung. Sie erprobte so lange und gemeinsam mit den anderen neue Schlegel und Schlagtechniken, bis sich auch in diesem Raum der Klang gemäß ihren Vorstellungen entfaltete.

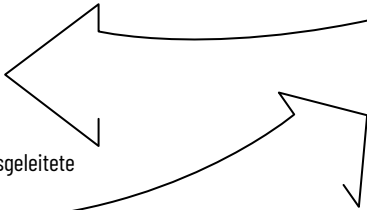
Nicht nur die didaktische Reflexion des Falls *Mütze*, sondern die komparative Analyse aller Fälle offenbarte, dass der Umgang mit musikfachlichen Aspekten grundsätzlich eine besondere Hürde im Kompositionsprozess darstellte. Es konnte rekonstruiert werden, dass die Bearbeitung musikfachlicher Aspekte dann nicht zur Bereicherung der Kompositionsprozesse führte, wenn sich die Gruppe in Bearbeitung der Aufgabe (noch) nicht in Konjunktion befand. Die Integration von musikfachlichen Aspekten mit schüler:innenseitigen musikalischen Praxen war dabei vor allem im **Modus des kollaborativen Komponierens** zu rekonstruieren. Dies ließ die Schlussfolgerung zu, dass erst in Konjunktion, in Etablierung eines geteilten Verständnisses und Vorgehens in Bearbeitung der Sache sich Schüler:innenpraxen und Fachpraxen miteinander verschränken und weiterentwickeln ließen. Diese Erkenntnisse führten zu einer letztmaligen Modifizierung und Konkretisierung des Lerngegenstandes, welcher nun die gewinnbringende Begegnung eigensinniger Aneignungsformate mit musikfachlichen Aspekten im gemeinsamen Kompositionsprozess fokussiert.

Spezifizierung des Lerngegenstandes und Re-Formulierung des zu ermöglichenden Schüler:innenhandelns

5

von Zyklus III zu Zyklus IV

Der sich hier anschließende IV. Zyklus wird im Rahmen dieser Arbeit nur insofern angedacht, als dass er die reflektierende und rekonstruktive Auswertung des III. Zyklus in die Spezifizierung des Lerngegenstands und der Entwicklungs- und Forschungsfragen miteinfließen lässt, ohne ein konkretes Unterrichtsdesign davon abzuleiten.



Rekonstruktions- und reflexionsgeleitete
Entwicklung

In der Rückschau auf alle Zyklen lässt sich die Spezifizierung des Lerngegenstands als dialektischer Dreischritt lesen, der sich zwischen den normativen fachlichen Setzungen und der Praxis der Schüler:innen vollzieht und in eine Synthese mündet, welche beide Pole miteinander verbindet. Die Fokussierung der kompositorischen Entscheidungen in Zyklus II ergab sich zwar aus der Reflexion der Praxis, fußte aber auf den normativen Setzungen des kompositionspädagogischen Diskurses. Die im Re-Design für Zyklus II didaktisch entwickelten Strukturen setzten damit zwar an einem virulenten Punkt gelingender Praxis an, aber nicht aus Perspektive der Schüler:innenpraxis, sondern aus der der Fachdidaktik resp. musikalischen Fachlogik. Die klare Hinwendung zur Eigengesetzlichkeit der kompositorischen Praxen der Schüler:innen in Zyklus III, die auch als Lerngegenstand ins Zentrum gesetzt wurde, erwies sich als sehr viel fruchtbarer, Schüler:innen in ihrem musikbezogenen generativen Handeln zu unterstützen und zu fördern. Nach den reflektierenden und rekonstruierenden Analysen erschien es trotzdem erforderlich, sich erneut den Logiken musikalischer Fachwissenschaft zuzuwenden und die initiierten Lernprozesse für einen möglichen Zyklus IV auch hieran auszurichten. Die Gründe hierfür liegen einerseits darin, dass die Auseinandersetzung mit musikfachlichen Aspekten als Hürden im Prozess analysiert werden konnten und andererseits, dass die Prozesse ohne diese Auseinandersetzung weniger vielfältige Gestaltungen und auch weniger intensive Aushandlungen aufwiesen. Der Lerngegenstand für Zyklus IV fokussiert die eigensinnigen Aneignungsformate der Schüler:innen an und setzt erst in einem zweiten Schritt die musikalische Fachlogik als zu verhandelnde Norm dagegen. Eigensinnige Praxis und fachliche Norm können so in ihrer Essenz miteinander verhandelt werden, ohne dass dabei weder an Sensibilität für die Kontingenzen der Praxis noch für die Norm musikalischer Logik eingebüßt werden muss. Eine gelingende musikbezogene Praxis konnte ausgehend von den rekonstruktiven Ergebnissen (vgl. Kap. 8.1) bestimmt werden, wenn die Akteur:innen im Rahmen einer neuen kollektiven musikbezogenen Praxis in geteilter Verantwortung und Urheberchaft agierten und dabei ein für die Gruppe überzeugendes künstlerisches Produkt hervorbrachten. Zentral erwiesen sich hierbei die Anschlüsse an (meist jugendspezifische) musikbezogene Erfahrungen. Sie zeigten sich in individuellen kompositorischen Vorgehensweisen oder impliziten Wissensbeständen bspw. in Form musikalischer Re-

Lerngegenstand Zyklus IV

Die Schüler:innen entwickeln in selbstläufigen musikbezogenen Aushandlungsphasen gemeinsam eigensinnige, kreative Vorgehensweisen beim gemeinsamen Komponieren und verknüpfen sie mit musikfachlichen Aspekten.

Entwicklungsfrage

Wie kann die Begegnung von eigensinnigen Aneignungsformaten und musikfachlichen Aspekten so gestaltet werden, dass kreatives Handeln und Lernprozesse initiiert und gefördert werden?

Forschungsfrage

Wie verlaufen Begegnungen von eigensinnigen Aneignungsformaten und musikfachlichen Aspekten? Welche Hürden und Gelingensmomente sind zu erkennen?

ferenzen, wurden im Prozess interaktional verhandelt und in eine neue kompositorische Handlungspraxis überführt. In aktionistischer Praxis förderten die Akteur:innen dabei ein kreatives Handeln zutage, das sich in erster Linie im spontanen, selbstläufigen Spiel zeigte und dabei das Artefakt Stuhl in seiner Materialität berücksichtigte und auf unterschiedliche Art und Weise integrierte. Kompositorische Entscheidungen wurden in intensiver Interaktion auf allen Interaktionsebenen diskutiert. Der Hand-

Zu ermöglichendes

Schüler:innenhandeln

Die Schüler:innen...

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

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

... bringen implizite Wissensbestände und musikbezogene Handlungspraxen bspw. in Form von Versatzstücken in den Prozess ein, erproben und verhandeln diese.

... erproben das Artefakt Stuhl in seiner besonderen Materialität und machen diese immer wieder zum Bezugspunkt musikbezogener Spielideen.

... kommen in ein selbstläufiges, dichtes musikalisches Spiel.

... agieren hinsichtlich geteilter Verantwortung und Urheberchaft.

... initiieren intensive und thematisch vielseitige Entscheidungsphasen, in denen Optionen auf allen Ebenen miteinander verhandelt und erprobt werden.

... berücksichtigen musikfachliche Aspekte und können ihre Komposition in Auseinandersetzung mit diesen weiterentwickeln.

lungspool, der ein zu ermöglichendes Schüler:innenhandeln bündelt, speist sich folglich aus diesen beobachteten Handlungspraxen, für die ein musikbezogenes kreatives Handeln sowie Lernprozesse rekonstruiert werden konnten (vgl. Kap. 8.3).

Die didaktische Reflexion brachte aber auch wie bereits beschrieben ein Merkmal zum Vorschein, das die beiden Gruppen im Gelingen ihrer gemeinsamen kompositorischen Praxis unterschied. Der Umgang mit Gestaltungsimpulsen, der besonders in Zusammenhang mit von außen herangetragenem musikfachlichen Aspekten ins Auge fiel, erwies sich für die eine Gruppe als besonders Gelingenskriterium, für die andere als zentrales Hindernis.



Die Haltung der Akteur:innen des Falls *Telefon* zeichnete sich von Anfang an durch Offenheit und Kollaboration aus. Aufkommende Impulse – egal ob von Mitschüler:innen oder der Lehrkraft – wurden wertschätzend entgegengenommen, gleichberechtigt verhandelt, musizierpraktisch erprobt und evaluiert. Dies schien auch Auswirkungen auf die abschließende Überarbeitungsphase zu haben, in der mit musikfachlichen Impulsen gearbeitet werden sollte. Hier gelang es der Gruppe, sich gemeinsam auf neue Aspekte zu einigen und ihre Komposition dahingehend noch einmal zu überarbeiten. Im Fall *Mütze* hingegen fiel es den Akteur:innen schwer, einmal festgelegte Gestaltungen zu diskutieren und neu zu verhandeln. So wurden die Impulse der Lehrkraft nur marginal diskutiert und die Komposition nahezu unverändert zur Aufführung gebracht. Beide Gruppen zeigten sich demnach unterschiedlich offen für die Integration von Neuem, nicht nur, aber im Besonderen auch im Hinblick auf musikfachliche Inhalte. Dies kann mit der zugrundeliegenden, sich im Prozess ausbildenden Handlungsorientierung in Zusammenhang gebracht werden. Das bewahrende Handeln des Falles *Mütze*, das sich einer Einflussnahme durch (v. a. auch musikfachliche) neue Impulse verwehrt, konnte gleichermaßen im Fall *Fenster* als **Modus der Behauptung** rekonstruiert werden. Im Modus des kollaborativen Komponierens hingegen griffen nicht nur die Akteur:innen des Falls *Telefon*, sondern bspw. auch die Akteurinnen des Falls *Becher* neue musikfachliche Aspekte auf. Hier kam es mitunter zu Situationen, in denen diese Impulse zur Weiterarbeit sogar

explizit eingefordert wurden. Dieser Aspekt soll die aus der Rekonstruktion abgeleiteten Aspekte eines zu ermöglichenden Schüler:innenhandelns ergänzen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die entwickelten Rahmenbedingungen und Strukturen des III. Zyklus einen relevanten Kontext darstellen, in welchem es den Schüler:innen ermöglicht wird, in vielfachen aktionistischen Praxen an ihre musikbezogene konjunktive Handlungspraxen anzuschließen und ein musikbezogenes kreatives Handeln zu entfalten. Darüber hinaus konnten für den Fall *Telefon* fachliche Lernprozesse rekonstruiert werden, die im Vergleich mit allen Fällen ein besonderes Maß an variantenreichen eigensinnigen Praxen in Verbindung mit vielfältigen musikspezifischen Aspekten an den Tag legten.

9.2 Agilität, Norm- und Kontingenzsensibilität in kompositionspädagogischem Handeln und Gestalten

Der Rückblick auf die modifizierten Leit- und Umsetzungsprinzipien sowie deren konkrete Gestaltung in den Re-Designs offenbarte, dass sich über die Zyklen hinweg ein übergeordnetes Design-Prinzip herauskristallisierte. Dieses setzt sich aus den Aspekten der Agilität, Norm- und Kontingenzsensibilität zusammen (s. Abb. 24).

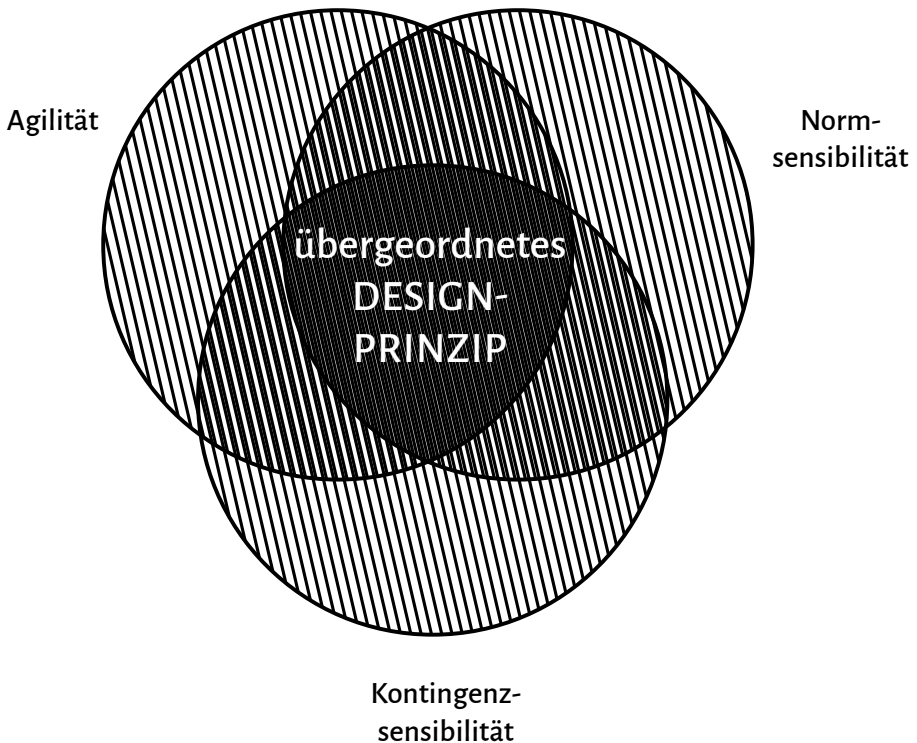


Abb. 24: Das übergeordnete Design-Prinzip ‚Agilität, Normsensibilität, Kontingenzsensibilität‘

Signifikant erscheint, dass die drei Prinzipien in alle Ebenen des didaktischen Handelns und Gestaltens hineinwirken. Im Folgenden sollen die Begriffe theoretisch geklärt werden, bevor sie an den didaktischen Entwicklungselementen konkretisiert werden.

Während die Begriffe Norm- und Kontingenzsensibilität in dieser Arbeit schon mehrfach angeklungen sind, weil sie stark mit der praxeologischen Perspektive des hier vorgelegten Forschungsprojektes verzahnt sind (vgl. Kap. 4; Kap. 5), handelt es sich bei der Agilität um einen Begriff, der an dieser Stelle neu eingeführt werden soll. Er weist eine große Schnittmenge zu den anderen beiden Aspekten auf und eröffnet eine zusätzliche Qualität kompositionspädagogischen Handelns und Gestaltens.

Der Begriff der Agilität stammt ursprünglich aus dem Bereich der Softwareentwicklung, wurde in den 90er-Jahren entwickelt (vgl. Beck et al. 2001) und erlebte in den letzten Jahren für Entwicklungsprozesse in Organisationen, Verwaltungen und Unternehmen einen regelrechten Aufschwung (vgl. Graf et al. 2019; Pfannstiel 2021; Preußig 2020; Longmuß et al. 2021; Bartonitz et al. 2018). Im wissenschaftlichen Diskurs um Lernen und Bildung wird der Begriff bislang nur vorsichtig eingesetzt (vgl. Arn 2020; Förtsch und Stöffler 2020). Dies mag daran liegen, wirtschaftliche und administrative nicht mit bildenden Prozessen gleichsetzen zu wollen, oder auch daran, dass der Begriff bereits vielfach weiterentwickelt wurde und in unterschiedlichen Verständnissen verwendet wird. In fachdidaktisch orientierten Materialien oder schulpraktischen Publikationen und Weiterbildungen kann man indes eine deutlich auffallende Zunahme sog. agiler Methoden bzw. Denkweisen registrieren (vgl. Förtsch und Stöffler 2020; Arno Delhij & Rini Solingen 2015).

Auf ihren Ursprung zurückgeführt, dem agilen Manifest aus den 90er-Jahren, ermöglicht Agilität gerade für offen ausgerichtete Lern- und Gestaltungsprozesse wie die der gemeinsamen Kompositionsprozesse im Unterricht eine sinnhafte Perspektive, diese Prozesse zu gestalten und handelnd zu begleiten. Denn diese erfordern von Schüler:innen wie Lehrenden besondere Fähigkeiten.

[Der] Agilitätsbegriff [kann] in die zwei Teilkomponenten Sensitivität und Reagibilität [untergliedert werden], wobei unter der ersten Komponente die Fähigkeit zur schnellen und angemessenen Wahrnehmung von Veränderungen in der Umwelt verstanden wird. Die zweite Komponente umschreibt das schnelle, adäquate Agieren und Reagieren auf eben diese Veränderungen (Pfannstiel 2021, S. 3).

Hieran anknüpfend erscheint lohnenswert, die vier Grundgedanken des agilen Manifests zur Gestaltung von Entwicklungsprozessen (vgl. Beck et al. 2001) auf unterrichtliche kreative Prozesse zu transferieren:

- (1) Statt bestimmter Vorgehensweisen stehen die Individuen und Interaktionen im Vordergrund,
- (2) ein gelungenes Produkt benötigt mehr Aufmerksamkeit als die Dokumentation des Entstehungsprozesses,
- (3) Kollaboration tritt an die Stelle von Regelaushandlung und -bewahrung und
- (4) die Reaktion auf Veränderungen ist wichtiger als das Verfolgen eines Planes.

Agilität kann im Kontext dieser Arbeit folglich als eine Lehr- als auch Lernhaltung verstanden werden, welche die Schüler:innen und ihre Interaktionsprozesse in den Fokus

setzt und die selbstbestimmte, eigenverantwortliche und kollaborative Entwicklung eines gemeinsamen Produktes in den Blick nimmt. Durch die flexible, situative Veränderung von Planungsschritten wird einerseits prozessorientiert entwickelt und andererseits prozessunterstützend begleitet. Damit weist das hier dargelegte Verständnis von agilem Lernen und Lehren bzw. Entwickeln u. a. eine besondere Nähe zu den Anforderungen an Lehrende in Projekten (vgl. Malmberg 2012) auf und begegnet auch der grundsätzlichen Frage nach den Rollen von Lehrenden im kompositionspädagogischen Kontext (vgl. Niermann 2016; Buchborn und Theisohn 2021; Voit 2018c; Handschick und Lessing 2020; Lessing und Handschick 2020).

Als **kontingenzsensibel** sind Lern-Lehrprozesse dann zu verstehen, wenn sie von Beginn an und durchweg berücksichtigen, dass sich Lerngegenstände im Sinne von gemeinsamen Themen in Interaktion erst ausbilden müssen, um verhandelt zu werden (Hollstein et al. 2016). Dabei werden Lernprozesse als unwägbar und nicht instruierbar anerkannt, spontane und unvorhergesehene Wendungen werden als besonderes Potenzial und Ressource betrachtet. Kontingenzsensibles pädagogisches Handeln orientiert sich daran, „Lernen und Bildung wahrscheinlich zu machen“, da sich dieses nur im kontingenten, „im ko-produktiven Zusammenspiel aller“ (Hollstein et al., 2016, S. 43) ergeben kann.

Dass ins Zentrum gemeinsamer Kompositionsprozesse die Begegnung zwischen eigensinnigen Aneignungsformaten und fachkultureller Logik gestellt wird, verweist auf eine **normsensibel** Herangehensweise. So folgert bspw. auch Bohnsack für die Gestaltung von Unterricht, dass dort Kommunikations- und Diskurssituationen etabliert werden müssten, in denen "zum einen das Sachverständnis der Schüler:innen wie auch deren Common Sense-Epistemologien ihren Ausdruck und ihre Anerkennung zu finden vermögen und zum anderen relationiert werden können mit der seitens der Lehrenden proponierten Sache, also der Fachlichkeit [...]" (Bohnsack, 2020, S. 87). Entsprechend formuliert Bonnet in Rückgriff auf Hericks (2006), dass die prinzipielle Unerreichbarkeit der Schüler:innen anzuerkennen sei und „gleichzeitig schülerseitige Bezugnahmen auf die Sache in ihrer Eigensinnigkeit zuzulassen und dann mit disziplinären Wissensbeständen in ihrer Aspekthaftigkeit abzugleichen“ (Bonnet 2019 S. 92) sind. Die Logiken der Fachkultur, die implizit und explizit durch die Lehrkraft verkörpert und vertreten werden, werden weitest möglich als solche reflektiert und bewusst als „Fremdnorm“ in Bezug zur Handlungspraxis der Schüler:innen behandelt (vgl. Bohnsack 2020; Bonnet 2019; Hericks 2006). Die je eigenen Sachverständnisse der Schüler:innen gilt es also anzuerkennen, ihre Integrität zu wahren und sie in die gemeinsame Konstitution des Unterrichtsgegenstandes einzubinden, wobei die individuellen Sachverständnisse mit denen der Fachlogik in Relation gesetzt und ihre Differenzen expliziert werden sollen (vgl. auch Spendrin et al., 2018).

Diese drei Aspekte zusammengekommen lassen sich im Folgenden als Design-Prinzip betrachten, welches sich über die Zyklen hinweg immer deutlicher als Grundprinzip der didaktischen Designentwicklung herauskristallisierte. Als solches spiegelt es sich bspw. im zuletzt spezifizierten Lerngegenstand wider. Dieser fokussiert – **agil** – ein kreatives, interaktives Vorgehen, das – **kontingenzsensibel** – ein nicht näher definiertes kompositorisches Produkt hervorbringen soll, das wiederum – **normsensibel** – zunächst in eigensinniger Praxis der Akteur:innen entwickelt und dann erst mit musikbezogenem Fachwissen bereichert werden soll.

Auch die modifizierten Leit- und Umsetzungs-Prinzipien lassen sich dahingehend analysieren, dass ihre Modifikationen immer stärker von dem Design-Prinzip geleitet waren (vgl. Tabelle 10; S. 279), wobei der Grad an Agilität, Norm- und Kontingenzsensibilität dabei stetig zunahm: Relevanzsysteme und musikalische Handlungspraxen der Schüler:innen wurden bewusst aufgenommen oder ermöglicht, Kriterien wurden verhandelt und nicht gesetzt, Prozessstrukturen bzw. Unterrichtsphasen wurden flexibilisiert, unangeleitete Spiel- und Explorationsphasen wurden von Anfang an in den Mittelpunkt gestellt, die Fokussierung emergenter Musik sollte ein offenes, auf Interaktion ausgerichtetes Geschehen ermöglichen etc.

Zuletzt wird das Design-Prinzip **„Agilität, Normsensibilität, Kontingenzsensibilität“** besonders augenscheinlich, wenn wir die Entwicklung der Instruktionsphase sowie des Unterrichtsverlaufs im Hinblick auf das Lehrendenhandeln betrachten (vgl. Tabelle 11, 12, 13, S. 283f.). Im Unterschied zur ursprünglichen Instruktionsphase fällt einerseits die veränderte Rolle der Lehrkraft auf, die stärker als Impulsgebende und weniger als Anleitende agiert. Andererseits wurden hier gleichzeitig auch vielerlei Momente initiiert, in denen den Akteur:innen Verantwortung für den Verlauf der Instruktionsphase übergeben wurde. Sie wurden bewusst als Entscheidungsinstanz für das Gelingen der künstlerischen Gestaltung angesprochen. So wurde die Instruktionsphase dahingehend entwickelt, dass sie nicht nur – **kontingenzsensibel** – Raum für die Entstehung eigensinniger Aneignungsformate ließ, sondern diese explizit herausforderte, wobei diese – **normsensibel** – vor die musikbezogene Sachlogik gesetzt wurde, indem sich die Lehrkraft mit Gestaltungsimpulsen weitest möglich zurückhielt. Offenheit und Unbestimmtheit der einzelnen Phasen setzte – **agil** – einerseits das situative, flexible Agieren der Lehrkraft zwischen Planung und spontaner Entwicklung voraus und initiierte andererseits das eigenverantwortliche, selbstorganisierte, auf Interaktion und Kollaboration ausgerichtete Handeln der Schüler:innen.

Auch im Aufgabenimpuls und in der weiteren Unterrichtskonzeption lassen sich diese Charakteristika musikpädagogischen Handelns und Gestaltens beobachten. So erforderte der Aspekt der flexiblen Prozessgestaltung in der Begleitung durch die Lehrperson ein besonders hohes Maß an Zurücknahme von Einflussnahme und Lenkung sowie an Spontaneität und Flexibilität. Die Lehrkraft sollte in den Gruppen- und Plenumsgesprächen in erster Linie als Moderatorin in Erscheinung treten, indem sie spiegelte, nachfragte, Aushandlungen moderierte und Handlungsalternativen mit den Schüler:innen ausgehend von der beobachteten Praxis und den Gestaltungsideen der Schüler:innen entwickelte. Ziel war es, individuelle Vorgehensweisen widerzuspiegeln und als Stärke, Potenzial und Ressource kreativen Handelns zurück in die Gruppe zu tragen. Um – **normsensibel** – nicht die eigenen, von den Normen des Faches geprägten kompositorischen Handlungspraxen in die Gruppen zu tragen, wurden zudem auf Grundlage der empirischen Ergebnisse im Vorfeld der Einheit unterschiedlichste verbale Lehrenden-Impulse erarbeitet und fortwährend modifiziert (s. Anlage, S. 336). Mit ihnen konnte die Lehrkraft die Gruppe individualisiert unterstützen. Diese Lehrenden-Impulse beruhten auf den zu diesem Zeitpunkt rekonstruierten Handlungspraxen wie dem spielorientierten, konzeptorientierten oder rhythmusorientierten Komponieren und den rekonstruierten Hürden wie dem Keinen-Anfang-Finden, dem Schnell-Fertig-Sein oder einer asymmetrischen Akteur:innenkonstellation. Diese Lehrenden-Impulskarten konnten als Handlungsimpulse formuliert der jeweiligen, situativen Handlungspraxis der Gruppe wertschätzend begegnen und kurze, spiele-

rische Übungsformen eröffnen. Die musikfachliche Perspektive der Lehrkraft wurde somit stets als gleichwertige, aber nicht dominierende Perspektive thematisiert. So wurden bspw. auch in der letzten Überarbeitungsphase neue, nun musikfachliche Impulskarten in die Gruppen gegeben, welche die Überarbeitung der Kompositionen zusätzlich inspirieren sollten. Ob und wie diese Impulse aufgenommen wurden, oblag der Verantwortung der Akteur:innen.

Das Design-Prinzip ‚**Agilität, Norm- und Kontingenzsensibilität**‘ zeigte sich in der Retrospektive für alle Gestaltungs- und Handlungsmomente des entwickelten Designs als belastbares Grundprinzip. Darum und aufgrund seiner – und wenn zunächst nur punktuell – leicht zu bewerkstelligenden Übersetzbarkeit in die musikunterrichtliche Praxis erscheint er für ein kompositionsdidaktisches Gestalten und Handeln im Allgemeinen einen wichtigen Orientierungspunkt darzustellen (vgl. Kap. 10.1.3). Das nächste Kapitel wird darüber hinaus aufzeigen, dass dieses Design-Prinzip insbesondere die Grundlage für die Gelegenheitsstrukturen kreativen Handelns und fachlichen Lernens in gemeinsamen Kompositionsprozessen bildet.

9.3 Engführung von Entwicklung und Rekonstruktion: die Ermittlung von Gelegenheitsstrukturen

Auf Grundlage aller zuvor dargelegten Erkenntnisse lassen sich nun durch die Zusammenführung der rekonstruktiven Erkenntnisse, der didaktischen Reflexionen und der Leit-, Umsetzungs- und Designprinzipien relevante Kontexte rekonstruieren, welche auf Gelegenheitsstrukturen kreativen Handelns und fachlichen Lernens in gemeinsamen Kompositionsprozessen verweisen. Hierfür werden zunächst die zentralen Erkenntnisse der herausgearbeiteten Theorien zum kreativen Handeln und zu Lernprozessen beim gemeinsamen Komponieren in Erinnerung gerufen (vgl. Kap. 8.3) und mit den rekonstruierten Handlungspraxen und konkreten Unterrichtssituationen in Zusammenhang gesetzt. Anschließend können die didaktischen Gestaltungsprinzipien, welche den Situationen den strukturierenden Rahmen boten, als Gelegenheitsstrukturen ermittelt werden.

Im rekonstruktiven Teil der Arbeit konnte herausgearbeitet werden, dass aktionistische Praxen als konstitutiv für kreatives Handeln wie für fachliche Lernprozesse im durchgeführten didaktischen Setting gelten können. Sie lassen Anschlüsse an (meist jugendspezifische) musikbezogene Erfahrungen zu, ereignen sich in der Handlungspraxis spontan und situativ und können in eine übergreifende Konjunktion führen. Darüber hinaus ermöglichen sie ein gemeinsames generatives Handeln und können in eine auf Dauer gestellte, kollektive musikbezogene Praxis münden. Da sich insbesondere im III. Zyklus in beiden Fällen *Telefon* und *Mütze* eine Vielzahl aktionistischer Praxen im Prozessverlauf rekonstruieren ließen, sollen zunächst die Gestaltungsmerkmale des Designs aus Zyklus III im Hinblick auf mögliche Zusammenhänge mit der Emergenz aktionistischer Praxen betrachtet werden.

Bemerkenswert erscheinen diesbezüglich die Interaktionen der Instruktionsphase von Zyklus III, die im Gegensatz zu denen der anderen beiden Zyklen auffallend viele Momente aufweisen, die sich durch eine besonders intensive, selbstläufige musikbezogene Interaktion auszeichneten. Da diese im weiteren Unterrichtsverlauf Initialmomente für das Auftreten aktionistischer Praxen bildeten, können die Gestal-

tungsmerkmale der Instruktionsphase als Strukturmerkmale für die Ermöglichung aktionistischer Praxen angenommen werden. Die folgenden Leit- und Umsetzungsprinzipien können folglich als zentrale Gestaltungsmerkmale der Instruktionsphase mit den Strukturen in Zusammenhang gebracht werden, die für das Aufkommen aktionistischer Praxen einen relevanten Kontext darstellen (s. Tabelle 10, S. 279).

Zunächst erscheint relevant, dass in LP 1 **Anleitung zur Offenheit** für die Instruktionsphase eine grundsätzliche Offenheit angelegt ist, die mit Hilfe einer agilen Prozessbegleitung einen Spielraum rahmt, in dem weder auf Routinen noch kommunizierbare Vorgehensweisen zurückgegriffen werden kann. Gleichzeitig aber ist die Anleitung durch die Rahmung der Aufgabe als Handlungsaufforderung inszeniert (bspw. UP 2). Die Akteur:innen werden in Form musizierpraktischer und klanggeleiteter Materialexploration (UP 1) zu einem Handeln angeleitet, von dem sie nicht wissen, wohin es führt. Insofern wird der Rückgriff auf ihr musikbezogenes handlungspraktisches Wissen evoziert, ohne dass ein Zweck in Form eines konkreten Aufgabenziels von den Akteur:innen erfüllt oder angestrebt werden kann – ein offenes, ungerichtetes, entwickelndes Arbeiten wird von Anfang gesetzt. Dies kann u. a. als Basis für die Initiierung aktionistischer Praxis gelesen werden. Dass die Akteur:innen dabei musikbezogenes implizites Wissen und musikbezogene Praxen aktualisieren und verhandeln (LP 3), wird insbesondere dadurch verstärkt, dass einerseits ihre ästhetische Expertise explizit eingefordert wird (LP 4; UP 7). Andererseits wird ausdrücklich die körperliche, nonverbale Spielpraxis als Interaktionsebene in den Vordergrund gerückt (UP 4; UP 5; UP 6) und für die Akteur:innen erschlossen. Sie bildet eine weitere Grundlage für die Ausbildung aktionistischer Praxen.

Gelegenheitsstruktur aktionistischer Praxen

Agile Anleitung

Vielfältige Spielimpulse

Wertungsfreie Aktionsräume

Eine für aktionistische Praxen relevante Gelegenheitsstruktur speist sich demnach aus einer agilen Anleitung, vielfältigen Spielimpulsen und wertungsfreien Aktionsräumen. Denn zentrales Unterscheidungsmerkmal des III. Zyklus zu den anderen beiden ist zunächst, dass schon in der Instruktionsphase der Fokus auf der selbstbestimmten, eigenverantwortlichen gemeinsamen Entwicklung lag und sich die Lehrkraft in

der Anleitung agil an den situativ entstehenden Impulsen der Gruppe orientierte. So konnten auch variantenreiche Spielimpulse von Seiten der Akteur:innen die Interaktion bestimmen. Auch relevant erscheint die normsensible Gestaltung wertungsfreier Aktionsräume. So ließen sich bspw. auch in den Zyklen I und II aktionistische Praxen dort rekonstruieren, wo in den selbstbestimmten Gruppenarbeiten Raum und Zeit für die Aktualisierung unterschiedlichster u. U. auch nicht musikbezogener Praxen entstand. Diese zunächst nicht musikbezogenen Konjunktionen konnten ebenfalls Grundlage für musikbezogene Aushandlungen in aktionistischer Praxis bilden. Wertungsfreie Aktionsräume meinen hier weit mehr als Räume, die frei von schulischer Leistungsbewertung sind. Unter ihnen sind Aktionsräume zu verstehen, in denen normsensibel alle Relevanzsysteme der Akteur:innen ihren Geltungscharakter behalten, weil sich nur aus der Fülle impliziter Wissensbestände übergreifende Konjunktionen entwickeln können, die eine gelingende Praxis in Begegnung mit dem Unterrichtsgegenstand ermöglichen.

Als fachliche Lernprozesse konnten jene Prozesse rekonstruiert werden, die ausgehend von einer aktionistischen Praxis in eine neue auf Dauer gestellte kollektive musikbezogene Praxis führten (vgl. Kap. 8.3). Die komparative Analyse aller Fälle lässt

– mit Ausnahme des Sonderfalls *Bett* – den Schluss zu, dass eine so auf Dauer gestellte Praxis eng an solche aktionistischen Praxen gekoppelt ist, welche in der vorliegenden Studie in einer fachspezifischen Sonderform rekonstruiert werden konnte. Diese sind nicht in erster Linie von koordinierter Bewegung und Körperlichkeit geprägt, sondern durch auditive Abstimmungsprozesse geleitet durch die emergente Musik. Dies stellt sich bspw. eindrücklich in der Eröffnungssequenz des Falles *Telefon* dar. Zunächst ohne visuellen Kontakt eröffnen die Akteur:innen einen Klangraum, der anfangs ungeordnet erscheint, sich dann aber mehr und mehr über die klanglichen Ereignisse koordiniert. Von Beginn an setzen die Akteur:innen die emergente Musik ins Zentrum ihre Aushandlung. Aktionistische Praxen dieser Art lassen sich vornehmlich bei den Fällen rekonstruieren, welche einen gemeinsamen **Modus des kollaborativen Komponierens** ausbilden. Im Gegensatz hierzu wird bspw. in den Interaktionen der an Behauptung orientierten Jungen des Falles *Mütze* offenbar, dass deren Suche nach habitueller Übereinstimmung vornehmlich über die körperliche, handlungspraktische und visuelle Koordination verläuft.

Als relevante Strukturen können somit jene Gestaltungsprinzipien interpretiert werden, welche die emergente Musik als zentralen Aspekt in den Mittelpunkt setzen. Als wichtigstes Leitprinzip rückt in diesem Zusammenhang LP 5 **Bedeutung des Hörens** sowie die zugehörigen Umsetzungsprinzipien in den Fokus. Es berücksichtigt das Hören als Ausgangspunkt ästhetischer Wahrnehmungs- und Evaluierungsprozesse in besonderer Weise. Als konstitutives Element im Unterrichtsdesign kann es dabei vor allem auch deshalb explizit hervorgehoben werden, weil es nahezu unverändert von Zyklus zu Zyklus bestätigt wurde. Insbesondere in den hier zugehörigen Phasen der auditiven Evaluierung konnte beobachtet werden, wie die Akteur:innen eine hohe Sensibilität für die emergente Musik entwickelten. Einerseits in der Konzentration auf das eigene und gemeinsame Spiel in Phasen der Tonaufnahme. Hier konnten eine größere Körperspannung im musikalischen Spiel der Akteur:innen, intensivere Blickkontakte, gesteigerte koordinative Momente und ein differenzierter Umgang mit dem Artefakt rekonstruiert werden. Andererseits bildete sich im Anhören der Aufnahmen ein gemeinsamer Aufmerksamkeitsraum, der durch die emergente Musik gerahmt wurde und vielfältige nonverbale Abstimmungsmomente zwischen den Akteur:innen evozierte.

Mit der Fokussierung emergenter Musik einhergehen aber auch jene Leit- und Umsetzungsprinzipien, welche der konstitutiven Kontingenz kreativer Prozesse Rechnung tragen, in deren Zusammenhang die emergente Musik quasi eingebettet ist. Hier kann wiederum der Fall *Telefon* wichtige Hinweise geben. Denn neben der Fokussierung emergenter Musik erwiesen sich zwei weitere Aspekte für den gesamten Prozess als besonderes Gelingenskriterium, die alle Akteur:innen gleichermaßen an den Tag legten: die herausstechend offene Haltung gegenüber situativen Wendungen sowie die Konzentration auf das Tun im Moment. Zum einen ließ sich dies auf die vielfach initiierten Spielprozesse zurückführen, welche zu einer intensivierten Aufmerksamkeit auf das augenblickliche Tun führten. Zum anderen konnte in der Auswertung der Daten abermals zwischen der Instruktionsphase und dem Handeln der Lehrkraft ein eindrücklicher Zusammenhang zu dem kontingenzsensiblen Arbeiten der Gruppe hergestellt werden. Von Beginn der Arbeitsphase an konnte im Handeln der Lehrkraft ein

**Gelegenheitsstruktur einer
auf Dauer gestellten
musikbezogenen kollektiven
Praxis**
Fokussierung emergenter Musik
Kontingenzsensible Haltung

authentisches Interesse an den eigensinnigen Aneignungsformaten der Schüler:innen, ein respektvoller und wertschätzender Umgang mit den kompositorischen Produkten ebenso wie die glaubhafte Zurücknahme der eigenen Person bzw. Perspektive rekonstruiert werden (LP 1). Es kann davon ausgegangen werden, dass diese Offenheit für die Kontingenz der Kompositions- und Unterrichtsprozesse in der Gestaltung von Unterricht und im Handeln Lehrkraft maßgeblich auf das Handeln der Schüler:innen zurückwirkte, da sich dies in deren verantwortungsvoller Bearbeitung und ernsthafter Auseinandersetzung mit der Aufgabe widerspiegelte. Eine Gelegenheitsstruktur für eine auf Dauer gestellte kollektive musikbezogene Praxis setzt sich folglich aus der Fokussierung emergenter Musik und einer kontingenzsensiblen Haltung zusammen. In Ausblick auf einen möglichen Zyklus IV konnte als Lerngegenstand die Begegnung der eigensinnigen Aneignungsformate mit musikalischem Fachwissen entwickelt werden. Deshalb können Gelegenheitsstrukturen nur eingeschränkt bestimmt werden, weil kein Forschungszyklus vorliegt, dessen Design hierauf explizit ausgerichtet ist. Trotzdem können relevante Kontexte für fachliche Lernprozesse vermutet und Gelegenheitsstrukturen antizipiert werden.

Eine Auseinandersetzung mit musikfachlichen Aspekten gelang in den rekonstruierten Fällen dann, wenn sich die Akteur:innen im gemeinsamen **Modus des kollaborativen Komponierens** in neuer musikbezogener Konjunktion befanden. Im **Modus des Pragmatismus** erfolgte die Auseinandersetzung mit musikalischem Fachwissen ohne Anbindung an konjunktive Wissensbestände, im **Modus der Behauptung** wurden musikfachliche Impulse nicht an konjunktive Wissensbestände angebunden. Zunächst legen diese Beobachtungen den didaktischen Schluss nahe, Akteur:innen in der Ausbildung einer geteilten Orientierung an kollaborativem Musikerfinden verstärkt zu unterstützen, wie es die vorangegangenen Leit- und Umsetzungsprinzipien durch die Förderung eines handlungspraktischen Zugangs, einer offenen Haltung und der Fokussierung emergenter Musik ersuchen.

**Mögliche
Gelegenheitsstrukturen
gelingender Begegnungen mit
musikfachlichen Aspekten
gestalten**

Konfrontationsmomente im
Unterrichtsdesign inszenieren
Irritation als
didaktisches Prinzip

Die Betrachtung des Kompositionsprozesses des Falles *Mütze* eröffnet darüber hinaus einen weiteren Ansatzpunkt für die didaktische Weiterentwicklung. Die Schüler:innen waren dort zu keinem Zeitpunkt ernsthaft, d. h. musikbezogen handelnd, damit konfrontiert, ihre Komposition mit den musikfachlichen Impulsen der Lehrkraft zu verändern bzw. Alternativen zu erproben. Die Auseinandersetzung verblieb auf der Ebene des Kommunikativen und konnte so ohne weitere Auseinandersetzung abgelehnt werden. Daran anknüpfend könnte das Unterrichtsdesign solchermaßen weiterentwickelt werden, dass den

Akteur:innen zwar zunächst Raum und Zeit für die Entwicklung des Eigenen bzw. Gemeinsamen gegeben wird, dass dann aber eine handlungspraktische Auseinandersetzung mit kompositorischen Praxen und musikalischem Fachwissen folgt. Zentral erscheint dabei einerseits, dass die Fachlogik – **normsensibel** – nicht als die eigentliche, anzuwendende Logik platziert werden sollte, sondern als eine bereichernde Perspektive und Weiterentwicklung des Eigenen bzw. Gemeinsamen. Andererseits sollte die Begegnung mit der Fachlogik in Form musikbezogener handlungspraktischer Impulse inszeniert werden, wenn sie sich als anschlussfähig an konjunktive Wissensbestände und die musikbezogene Handlungspraxis der Schüler:innen erweisen möchte. Ein solches Vorgehen zeigt sich auch in Anlehnung an die jüngste Literatur zu transfor-

matorischen Bildungsprozessen und ihren fachdidaktischen Folgerungen als ein vielversprechendes Vorgehen (Bähr et al. 2019a). Hier führen Bähr et al. als ein mögliches didaktisches Prinzip eines „irritationsfreundlichen Unterrichts“ (Bähr et al. 2019a, S. 31) u. a. die „Verschärfung unmittelbaren Handlungsdrucks einerseits (auf der Ebene der Auseinandersetzung mit dem fachlichen Gegenstand) und Entlastung von unmittelbarem Handlungsdruck andererseits (z. B. durch zeitliche Freiräume, Bewertungsfreiheit, ...)“ (Bähr et al. 2019a, S. 31) an. Für ein konkretes Unterrichtsetting könnte das bedeuten, dass zum einen die handelnde Auseinandersetzung mit der Fachlogik eingefordert würde, indem bestimmte musikfachliche Aspekte in den Kompositionen berücksichtigt werden müssten. Zum anderen müsste gleichzeitig die Entlastung des Handlungsdrucks erfolgen, bspw. indem die Rückmeldungen an den Werten und Normen und Schüler:innen angebunden blieben. Aufgabe der Lehrkraft wäre zum Beispiel dann, Qualitäten der Kompositionen zu spiegeln, die sich nicht nur auf die musikfachliche Norm beziehen. Rückmeldungen sollten den Schüler:innen insbesondere ermöglichen, die Gelungenheit ihrer Komposition vor dem Hintergrund unterschiedlicher normativer Bezüge zu reflektieren. Dies erfordert von der Lehrkraft vor allem in situativen Rückmeldesituationen während der Prozesse als auch in der Anleitung von Reflexionsphasen wiederum eine **agile, norm- und kontingenzsensible Haltung**. Inwiefern die hier rekonstruierten Kompositionsprozesse in Zusammenhang mit transformatorischen Bildungsprozessen gebracht werden können und welche Parallelen sich zu den vorgeschlagenen didaktischen Wendungen aufzeigen lassen, soll in der Diskussion weiter vertieft werden (vgl. Kap. 10.1.2).

9.4 Resümee

Die vorangegangenen Ausführungen zeichnen ein konkretes Bild dessen nach, wie sich die charakteristischen Forschungsschritte der dokumentarischen Entwicklungsforsehung zwischen Reflexion und Rekonstruktion der Handlungspraxis und Entwicklung der Unterrichtspraxis vollziehen. Zum einen kann dabei als erkenntnisleitender Kern des dargestellten Entwicklungsprozesses hervorgehoben werden, dass sich die Gestaltung der Lernprozesse nicht an zu erfüllenden Zielen oder durch Instruktion hervorgebrachten Handlungen orientierte, sondern an der mehr und mehr sichtbar werdenden gelingenden Praxis der Akteur:innen in Begegnung mit dem Unterrichtsgegenstand. Zum anderen verdeutlichen die Ausführungen, wie die Erkenntnisse aus den reflektierenden und rekonstruktiven Auswertungen in die Entwicklung des Lernsettings systematisch eingebunden wurden und sich in klar aufeinander aufbauenden Schritten vollzogen: von der Spezifizierung des Lerngegenstandes durch die Identifikation von Hürden und Gelingensmomenten, zur Re-Formulierung des zu ermöglichenden Schüler:innenhandelns durch die Konkretisierung gelungener Handlungspraxis, über die Modifikation der Leitprinzipien bis hin zur konkreten Unterrichtsplanung entlang der zugehörigen Umsetzungsprinzipien.

Als ein erstes Entwicklungsergebnis lässt sich zunächst die Spezifizierung eines empiriebasiert entwickelten Lerngegenstandes in kompositorischen Gruppenprozessen anführen. In einem dialektischen Dreischritt gebildet, der zwischen den Polen der Praxis der Akteur:innen und den Normen kompositionsbezogener Fachlichkeit wechselte, fokussiert dieser eben jenes Spannungsfeld und setzt es als zentrales Thema

Spezifizierter Lerngegenstand *pro tempore esse*

Die Schüler:innen entwickeln in selbstläufigen Aushandlungsphasen eigensinnige, kreative Vorgehensweisen beim gemeinsamen Komponieren und verknüpfen sie mit musikfachlichen Aspekten.

kompositorischer Lernprozesse. Dabei erscheint von besonderer Bedeutung und auch zukünftigem Forschungsinteresse zu sein, in welchen Phasen im Prozess die Konfrontation der Akteur:innen mit der musikalischen Fachlogik erfolgen sollte. So haben die Rekonstruktionen einerseits ergeben, dass sich zunächst eine gemeinsame kompositorische Handlungspraxis etablieren muss, um Impulse der Fachlogik in die zu entwickelnde Komposition zu integrieren. Andererseits könnte es für divergente Prozessverläufe gerade sinnvoll sein, mit Impulsen des musikalischen Fachwissens die Entwicklung einer ge-

meinsamen Handlungspraxis zu initiieren und zu fördern (vgl. Kap. 10.1.2).

Als besondere Schnittstelle zwischen der Rekonstruktion der Handlungspraxis auf Forschungsebene und der Gestaltung des Lernsettings auf Entwicklungsebene erweist sich das zu ermöglichende Schüler:innenverhalten, welches den spezifizierten Lerngegenstand handlungspraktisch konkretisiert und hieran anknüpfend Unterricht konzipierbar macht. Die rekonstruierten Handlungspraxen der Akteur:innen, in deren Zusammenhang kreatives Handeln und fachliche Lernprozesse rekonstruiert werden konnten (vgl. Kap. 7; Kap. 8), werden in einen Handlungspool zu ermöglichenden Schüler:innenhandelns überführt (vgl. S. 290). An ihm richtet sich die Modifikation der Leit- und Umsetzungsprinzipien aus, welche die musikdidaktische Weiterentwicklung des Designs leiten. Die Rahmenbedingungen und Strukturen des Unterrichtssettings werden dabei so verändert, dass sie möglichst relevante Kontexte für kreatives Handeln und fachliches Lernen darstellen können – in Orientierung an den

Die modifizierten Leit- und Umsetzungsprinzipien

wurden entlang der rekonstruierten gelungenen Praxis in Begegnung mit dem Unterrichtsgegenstand weiterentwickelt. Theoriebasierte Design-Prinzipien wurden so empiriebasiert modifiziert, konturiert oder bestärkt.

rekonstruierten Schüler:innenpraxen. Als zweites Entwicklungsergebnis können folglich die modifizierten Prinzipien zur Gestaltung von Lernsettings kompositorischer Gruppenprozesse genannt werden. Diese beziehen sich auf unterschiedliche Ebenen methodisch-didaktischen Handelns: auf die Ebene der Leitprinzipien, die Hinweise und Orientierung hinsichtlich der Zieldimensionen kreativen und musikalisch-ästhetischen Handelns und Lernens geben sowie auf die Ebene der Umsetzungsprinzipien, welche das methodisch-didaktische Handeln im Unterrichtssetting konkretisiert.

Die aus kompositionspädagogischen, musikpädagogischen sowie unterrichtstheoretischen Diskursen entwickelten Leitprinzipien dienten als Hinweise darauf, welche Aspekte in der Gestaltung kompositorischer Gruppenprozesse hinsichtlich der Zieldimensionen kreativen und musikalisch-ästhetischen Handelns und Lernens insbesondere berücksichtigt werden sollten (vgl. Kap. 6). Grundsätzlich konnte deren Bedeutung für die Gestaltung der Kompositionsprozesse im Verlauf des Entwicklungsprozesses bestätigt werden. Darüber hinaus brachte die reflexions- und rekonstruktionsgeleitete Entwicklung empiriebasierte Konkretisierungen hervor. So ließ sich der Aspekt der Anleitung dahingehend ausschärfen, dass diese nicht nur aus Perspektive der musikalischen Sachlogik erfolgen, sondern bereits Elemente schüler:innenseitiger Handlungspraxen integrieren sollte. Dies konnte erst durch die Rekonstruktionen möglich gemacht werden. Auch das Prinzip der Offenheit wurde in dieser Weise modifiziert. So erscheint es aussichtsreich, schon ab der Instruktionsphase einerseits die Relevanzsysteme der Schüler:innen als zentrales Bezugssystem für die Entwicklung

ästhetischer Kriterien zu setzen und andererseits die Verantwortung für den Verlauf des Unterrichts sowie der Arbeitsprozesse an die Schüler:innen zu übergeben.

Hinsichtlich der besonderen Bedeutung **vielfältiger Interaktions- und Kommunikationsanlässe** (LP 3) für musikalische Lernprozesse erwiesen sich insbesondere **kompositorische Entscheidungsprozesse** als einflussreich, da sich an ihnen kreatives Handeln als auch ästhetisches Bewusstsein in besonderem Maße entfalten. Sie zeigen sich in der Handlungspraxis vielgestaltig und oftmals uneindeutig. Betont werden muss, dass sie sich in gemeinsamen Kompositionsprozessen oftmals in der gemeinsamen Interaktion, im Handeln ereignen und es deshalb zu kurz greift, sie als Ergebnis einer verbal verlaufenden Argumentation zu fassen (vgl. u. a. Rolle und Wallbaum 2011). Dabei vollziehen sich kompositorische Entscheidungsprozesse auf Ebene der Sichtstruktur durchaus ‚versteckt‘, sie sind aber maßgeblich an eine hohe interaktionale Intensität gekoppelt. Aus diesem Grund sind sie dem Leitprinzip der Förderung **vielfältiger Interaktions- und Kommunikationsprozesse** (LP 3) zugehörig und hierin integriert.

In Anschluss an den zuletzt spezifizierten Lerngegenstand erfährt das Leitprinzip, das auf die **selbstbestimmte Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand** (LP 2) gerichtet ist, insofern eine Konkretisierung, als dass hier ein verändertes Verständnis von Fachlichkeit zum Tragen kommt. Als Irritation bzw. Konfrontation mit Aspekten der Fachkultur sollen vielfältige und tiefgreifende Lernerfahrungen ermöglicht werden. Selbstbestimmte Auseinandersetzung meint hier nicht eine durch fachliche Normen bestimmte Vorgehensweise, sondern eine von den schüler:innenseitigen Handlungspraxen ausgehende, die sich aber so den Fachinhalten und ihren Normen annähert und sich mit ihnen produktiv auseinandersetzt. Zugrunde liegt dem Leitprinzip also ein Verständnis von Fachlichkeit, das Fachlichkeit in Interaktion entstehend betrachtet, und zwar in symmetrischer Interaktion zwischen Lehrenden und Schüler:innen (vgl. Kap. 4). Das Leitprinzip verweist damit insbesondere auch auf „die Forderung einer kritischen Reflexion gesellschaftlich und (fach-)curricular bestimmter ‚Sachen‘ in Bezug auf die Zielsetzung emanzipativer Bildungsprozesse“ (Spendrin et al. 2018, S. 65).

Empirisch und didaktisch erfahren die Leitprinzipien der **Bedeutung der ästhetischen Qualität eines herzustellenden Produkts** (LP 4) und der **Bedeutung des Hörens** (LP 5) die wohl stärkste Bestätigung im Forschungs- und Entwicklungsprozess. So kann die Fokussierung ästhetischer Qualität als Ausgangspunkt der Kompositionsprozesse in allen Prozessen als relevanter Bezugspunkt rekonstruiert werden. Dass dabei die Relevanzsysteme der Akteur:innen in besonderem Maße berücksichtigt werden, ermöglicht ihnen die Aktualisierung individueller konjunktiver Handlungspraxen und somit die Auseinandersetzung mit dem Fachgegenstand in Verbindung mit ihren individuellen Wissensbeständen. Auch das Hören zeigt sich deshalb für gemeinsame Kompositionsprozesse besonders relevant, weil sich zum einen die Fokussierung der emergenten Musik als maßgebendes Kriterium für die Etablierung einer auf Dauer gestellten musikbezogenen Handlungspraxis erwies, in deren Zusammenhang Lernprozesse rekonstruierbar waren. Zum anderen konnten insbesondere auf das Auditive ausgerichtete Unterrichtsphasen, wie die der auditiven Evaluation, des Peer-Feedbacks oder der nonverbalen Interaktion, als Phasen besonderer Intensität bestimmt werden.

Auch die in der Praxis erprobten, den modifizierten Leitprinzipien zugehörigen Umsetzungsprinzipien bilden wichtige, ökologisch valide Erkenntnisse, die in ihrer Vielfalt hier nicht sinnstiftend dargestellt werden können. Sie können jedoch insofern zu-

„Agilität, Normsensibilität, Kontingenzsensibilität“

können gemeinsam als grundlegendes, übergreifendes Design-Prinzip kompositionspädagogischen Gestaltens und Handelns gefasst werden.

sammengefasst werden, als dass sie sich im Laufe der Entwicklung hinsichtlich eines gemeinsamen, übergeordneten Design-Prinzips entwickelten. Denn in der Betrachtung der durchgeführten Weiterentwicklungen selbst kristallisierte sich als übergeordnetes Design-Prinzip heraus, das **„Agilität, Norm- und Kontingenzsensibilität“** als Bedingungen für kompositionspädagogischen Handeln und Gestalten setzt. Dieses Design-Prinzip ist als ein weiteres wichtiges Ergebnis der fachdidaktischen

Forschungsarbeit dieser Studie festzuhalten. Sein besonderes Merkmal liegt darin, dass es sich auf alle Ebenen kompositionspädagogischen Gestaltens und Handelns gleichermaßen bezieht. Während Agilität dabei die Ausrichtung auf ein selbstbestimmtes, eigenverantwortliches und kooperatives Handeln der Schüler:innen meint, berücksichtigt eine normsensible Herangehensweise dabei, dass in der musikunterrichtlichen Situation neben der musikfachlichen Norm immer unterschiedliche Relevanzsysteme wirksam sind und sein müssen, wenn Schüler:innen an konjunktive Wissensbestände anknüpfen sollen. Ein kontingenzsensibles musikpädagogisches Handeln und Gestalten bedenkt schließlich, dass sich Lerngegenstände in Interaktion erst ausbilden müssen, um verhandelt zu werden. Dabei werden Lernprozesse als weitestgehend unwägbare und nicht instruierbar anerkannt, spontane und unvorhergesehene Wendungen werden als besonderes Potenzial und Ressource betrachtet.

Zuletzt konnten die rekonstruierten Erkenntnisse zu Prozessen kreativen Handelns und fachlichen Lernens mit den hier dargelegten Entwicklungsprodukten verschränkt werden. Dabei ließen sich Wirkungszusammenhänge offenlegen, die sich als Gelegenheitsstrukturen fassen lassen (vgl. Kap. 9.3). Sie sind ganz wörtlich als Gelegenheiten zu verstehen, welche sich den Schüler:innen bieten, ihre konjunktiven musikbezogenen Wissensbestände zu aktualisieren und in Begegnung mit dem fachlichen Gegenstand neue musikbezogene Praxen zu entwickeln. Als Ergebnis konnten drei Gelegenheitsstrukturen herausgearbeitet werden.

Ermittelte

Gelegenheitsstrukturen

bilden mögliche relevante Kontexte für die Emergenz aktionistischer Praxen, einer auf Dauer gestellten musikbezogenen kollektiven Praxis sowie der gelingenden Begegnung mit musikfachlichen Aspekten.

- (1) Demnach könnten Unterrichtssettings dann einen relevanten Kontext für die Emergenz aktionistischer Praxen darstellen, wenn sie agil angeleitet sind, vielfältige Spielanreize gestalten und wertungsfreie Aktionsräume kreieren.
- (2) Zusätzlich sollte die didaktische Inszenierung in besonderem Maße die emergente Musik fokussieren und grundsätzlich für die Kontingenz musikalisch entwickelnder Prozesse sensibilisieren, wenn die Etablierung der neuen musikbezogenen Praxis ermöglicht werden soll.
- (3) Zuletzt erwiesen sich solche Strukturen im Design als besonders fruchtbar für den Kompositionsprozess, welche die Begegnung mit der musikalischen Fachlogik gestalteten. Sie konnten als Konfrontationsmomente im Musikunterricht eine handelnde Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten initiieren, welche von den Schüler:innen erforderte, an ihre etablierten musikbezogenen Handlungspraxen anzuknüpfen und diese zu verändern.

Zusammen mit den Ergebnissen des rekonstruktiven Teils werden die dargelegten Erkenntnisse nun abschließend vor dem Hintergrund unterschiedlicher musikpädagogischer Diskurse diskutiert.

