

4 Unterrichtliche Kompositionsprozesse aus praxeologischer Perspektive

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

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

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

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

4.1 Grundmerkmale sozialer / musikbezogener / unterrichtlicher Praxen

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

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

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

4.1.1 Implizite Logik

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

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

Implizite Logik und implizites Wissen in musikbezogenen Praxen

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

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

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

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

Polykontextuelle, implizite Logiken in unterrichtlichen Praxen

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

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

4.1.2 Körperlichkeit und Materialität

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

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

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

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

Körperlichkeit musikbezogener Praxen: Mimesis und Vergemeinschaftung

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

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

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

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

Körperlichkeit unterrichtlicher Praxis

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

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

Materialität musikbezogener Praxen

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

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

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

Materialität unterrichtlicher Praxis: Die ‚Zirkulierende Referenz‘

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

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

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

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

4.1.3 Routine und Kontingenz

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

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

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

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

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

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

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

Kontingenz als Kern gemeinsamer Kompositionsprozesse

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

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

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

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

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

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

Routine und Kontingenz unterrichtlicher Praxis

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

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

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

4.2 Fachliches Lernen und Lehren aus praxeologischer Perspektive

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

4.2.1 Lernen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Lerngelegenheiten

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

Lerngegenstände

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

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

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

4.2.2 Didaktisches Handeln

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

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

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

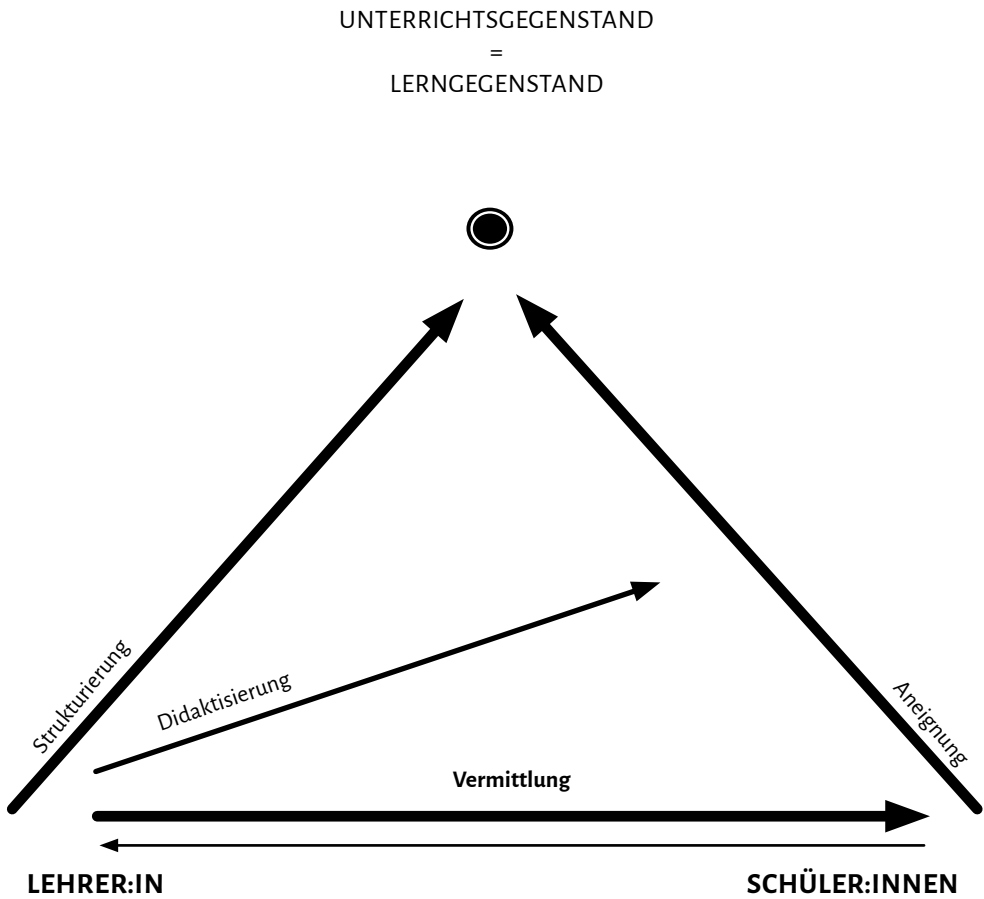
geschehens wird ein Unterrichtsgegenstand für eine interaktionale Auseinandersetzung arrangiert, didaktisch strukturiert und methodisch inszeniert. Dass daraus eine konkrete Vermittlung bzw. Aneignung hervorgeht, ist im praxeologischen Sinne insofern nicht tragfähig, als dass Lernprozesse nicht planbar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

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

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

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

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



Vermittlung und Aneignung des Lerngegenstandes

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

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

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

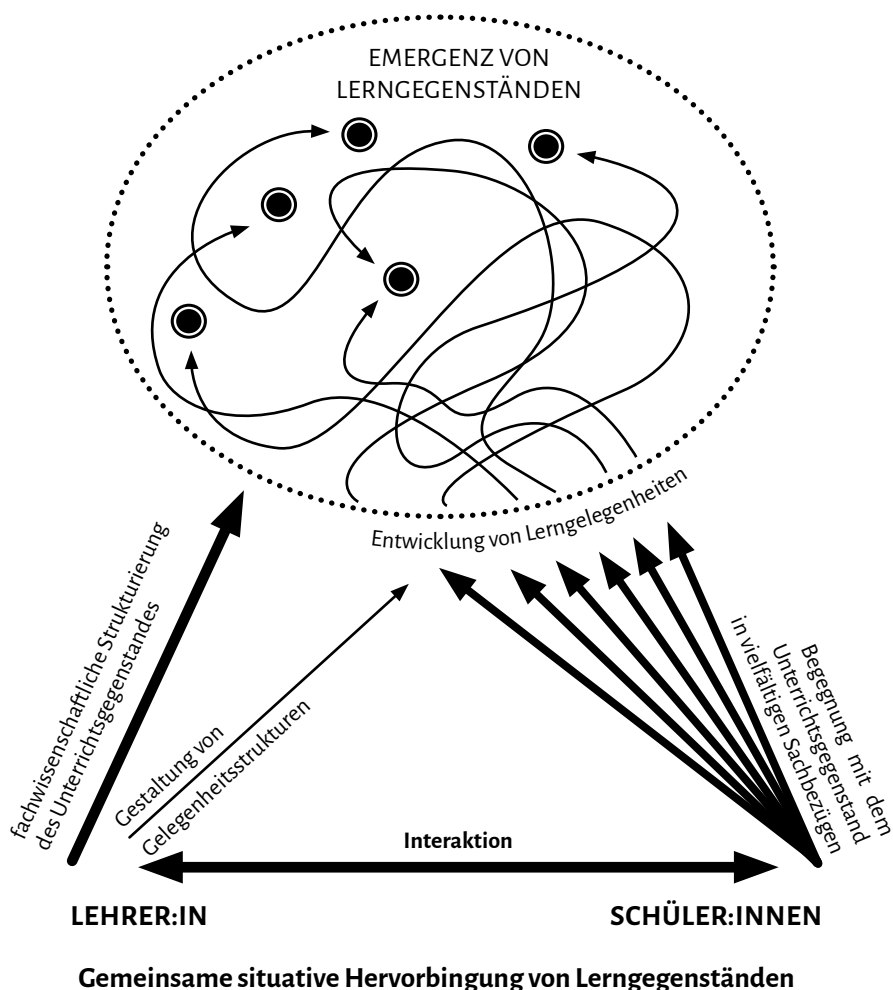


Abb. 2: Das didaktische Dreieck aus praxeologischer Perspektive (Eigene Darstellung)

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

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

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

Gelegenheitsstrukturen

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

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

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

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

4.2.3 Blick auf einen transformatorischen Bildungsbegriff

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

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

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

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

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

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

4.3 Zusammenfassende Konzeptualisierung des Forschungsgegenstandes

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

Gemeinsame Kompositionsprozesse ...

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

**... als interaktionale
Aushandlung**

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

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

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

**... als Prozesse der
Kollektivierung**

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

... in ihrer spezifischen Komplexität

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

... zwischen Routine und Kontingenz

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

... vor dem Hintergrund fachlichen Lernens und Lehrens

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

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

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

