

10 Resümee

Dieses abschließende Kapitel ist als Resümee in der ganzen Bandbreite seiner Bedeutung zu verstehen. So greift es erstens die zentralen Ergebnisse dieser Studie auf, fasst sie zusammen und diskutiert sie im Rahmen dreier unterschiedlicher Diskurse: dem Diskurs um Kreativität als eine zentrale Kategorie der Kompositionspädagogik, dem Diskurs um musikalische Lernprozesse vor dem Hintergrund transformatorischer Bildungsprozesse sowie dem Diskurs um kompositionspädagogisches Handeln und Gestalten.

Zum Zweiten beantwortet die Methodenkritik die Frage danach, inwiefern sich die gewählten methodischen Verfahren und das Forschungsformat bezüglich der Beantwortung der Forschungsfrage als angemessen zeigten. Kritisch sollen deren Potenzial, Begrenztheit und Entwicklungsbedarfe ausgeleuchtet werden.

Im dritten Teil dieses Schlusskapitels wird schließlich ein Ausblick darauf gegeben, welche Entwicklungen, Forschungen und Diskussionen die Ergebnisse dieser Arbeit anstoßen könnten bzw. sollten. Auch sie streifen unterschiedliche Felder, so formulieren sie Entwicklungsimpulse für die rekonstruktive Musikunterrichtsforschung, die videobasierte Lehrer:innenbildung sowie für die alltägliche Schulpraxis.

10.1 Diskussion

Die vorliegende Studie trägt mit ihren Ergebnissen, die auf verschiedenen Ebenen rund um gemeinsame Kompositionsprozesse im schulischen Kontext angesiedelt sind, dazu bei, normative und theoretische Setzungen verschiedener Diskurse neu zu beleuchten und deren empirische Grundlagen zu bereichern. Im Zuge dessen werden die Ergebnisse, die bislang eng an den Gegenstand und das didaktische Setting der Studie angebunden dargestellt wurden, abstrahiert und in Zusammenhang mit den folgenden Fragen diskutiert: Wie tritt kreatives musikbezogenes Handeln konkret in Erscheinung und inwiefern kann es hieraus als Zieldimension der Kompositions- resp. Musikpädagogik begründet werden? Was können Schüler:innen in gemeinsamen Kompositionsprozessen lernen und inwiefern können hierbei auch musikalische Bildungsprozesse angestoßen werden? Welche Herausforderungen birgt die Lernendenbegleitung für gemeinsame Kompositionsprozesse und wie kann ihnen begegnet werden? In Auseinandersetzung mit diesen Fragen knüpft die Diskussion an die zentralen Desiderate an, welche den Ausgangspunkt der Studie bildeten (vgl. S. 15).

10.1.1 Kreativität als zentrale Dimension der Kompositionspädagogik

Für die Entscheidung, Kreativität als Forschungsgegenstand und Zieldimension der untersuchten Kompositionsprozesse zu wählen, wurden zu Anfang der Untersuchung zwei unterschiedliche Gründe angeführt. Zum einen mangelte es an einer empirischen „Bestimmung produktiver Handlungen als Prozesse und Produkte musikalischer Kreativität“ (Lothwesen 2014, S. 206), obwohl kreativem Handeln als übergreifender Orientierung für musikbezogenes Handeln und Lernen (Lothwesen 2014; Stöger 2018) eine zentrale Stellung attestiert wird. Zum anderen resultierte ein normatives Begründungsproblem (Sachsse 2020) daraus, dass das Kreative im Sinne eines Dispositivs (Reckwitz 2012, 2016) allzu oft unhinterfragt zur Zieldimension musikalischer wie auch gesamtgesellschaftlicher Bildungs- und Entwicklungsprozesse gesetzt wurde. Beiden Desideraten konnte im Rahmen der vorliegenden Studie begegnet werden. Die hervorgebrachten Erkenntnisse sollen nun diskutiert werden.

Das beobachtete Schüler:innenhandeln konnte dann als kreatives musikbezogenes Handeln rekonstruiert werden, wenn diese im gemeinsamen musikalischen Spiel spontan in eine habituelle Übereinstimmung, also in eine Übereinstimmung auf der Ebene des vorreflexiven Verstehens fanden (vgl. Kap. 8). Dies konnte für die Modi der Behauptung und des kollaborativen Komponierens rekonstruiert werden. Letzteres geschah vornehmlich im Modus des kollaborativen Musikerfindens. Als besonderes Merkmal der kreativen musikbezogenen Handlungsprozesse konnte herausgearbeitet werden, dass die Schüler:innen an ihre individuellen u. a. musikbezogenen impliziten Wissensbestände bzw. Handlungspraxen anknüpften und in Begegnung mit der Kompositionsaufgabe interaktional neues implizites Wissen generierten. Vielfältige neue musikbezogene Handlungspraxen konnten so aus der gemeinschaftlichen Bearbeitung der Aufgabe erwachsen.

Die empirischen Erkenntnisse lassen sich wie folgt an die theoretischen Setzungen und Konzepte des Kreativitätsdiskurses anbinden. Die rekonstruierten generativen Praxen können im Hinblick auf das Kreativitätsmodell der „multiple musical creativities“ von Burnard (Burnard 2012) als Prozesse kreativen Handelns gelesen und verstanden werden, weil sie als gemeinschaftliches innovatives musikbezogenes Handeln stattfinden und musikbezogene Handlungspraxen aus unterschiedlichen Erfahrungsräumen in einen neuen Erfahrungszusammenhang überführen. Das so entstehende generative Handeln vollzieht sich folglich im Zusammenspiel persönlicher, sozialer und kultureller Faktoren und wird im Kompositionsprozess von deren vielschichtigen Übereinanderlagerungen gerahmt. Die in den rekonstruierten Prozessen zum Vorschein gebrachte Vielfalt der eigensinnigen Aneignungsformate der Schüler:innen verweisen darauf, dass sich im generativen Umgang mit Musik schwerlich Kreativität, wohl aber mannigfaltige musikalische Kreativitäten fassen lassen. Eindrücklich zeigt sich dies einerseits in der Ausbildung der unterschiedlichen Lerngelegenheiten, welche die Akteur:innen trotz identischer Aufgabe aus dem Unterrichtsgegenstand ableiten wie der Vertonung einer außermusikalischen Idee, der Entwicklung eines Kanons oder dem Neuarrangement eines bekannten Popsongs. Andererseits differieren die generativen Handlungspraxen der Akteur:innen auch darin stark, auf welcher interaktionalen Ebene und in welchem interaktionalen Verlauf sie hervorgebracht werden. Und schließlich treten selbst musikbezogene aktionistische Praxen nicht gleichförmig auf, sondern sowohl körperbezogen, expressiv und visuell geleitet als auch fokussiert,

konzentriert und auditiv ausgerichtet. Hier von Kreativitäten zu sprechen erscheint also deshalb plausibel, weil sich selbst in einem solch eng gefassten Setting musikbezogenes generatives Handeln auf Ebene der Sache, der Interaktion und der aktionistischen Praxis selbst vielgestaltig zeigt.

Auch an die wohl aktuellste Definition kreativen Handelns im deutschsprachigen Diskurs von Stöger (2018), in der diese an Burnards Kreativitätsmodell anknüpft, sind die empirischen Ergebnisse anschlussfähig. Die Definition sei hier zum besseren Verständnis der nachfolgenden Argumentation nochmals angeführt:

Kreativität äußert sich in generativem Handeln in oder mit Musik, das einzeln oder kollaborativ entwickelt werden kann und innerhalb einer bestimmten musikbezogenen Praxis als nützlich und für die Individuen bedeutsam angesehen wird. Es ist subjektiv und in Hinblick auf eine bestimmte Bezugsgruppe und Anforderung neu und originell (z. B. eine Lerngruppe, eine regionale Hip-Hop-Community) (Stöger 2018, S. 264–265).

Das im Rahmen der Studie rekonstruierte generative Handeln erhält vor dem Hintergrund dieser Definition eine besondere Aussagekraft, konkretisiert es die angeführten Bestimmungsmerkmale kreativen Handelns doch in allen wesentlichen Punkten. Die beobachteten gemeinsamen Kompositionsprozesse im *modus operandi* einer generierenden Haltung zeichnen sich durch ihre kollaborative Entwicklung aus. In Abgrenzung zu Stöger konnten die Kategorien der Nützlichkeit und der Bedeutsamkeit von ihrem normativen Verständnis gelöst werden. So lassen sie sich auf der Ebene der Handlungspraxis für die Individuen insofern als nützlich verstehen, als dass sie ermöglichen, dem Spannungsverhältnis zwischen Fachlichkeit und Schüler:innen-Praxis zu begegnen. Und sie sind deshalb bedeutsam und subjektiv, weil sie Wissen und Praxen aus den individuellen konjunktiven musikbezogenen Erfahrungsräumen aktualisieren und dabei eine neue musikbezogene kollektive Praxis eröffnen. Sie werden im Zuge dessen nicht von außen als kreativ bewertet, sondern aus der Perspektive der Lerngruppe als neu und originell verstanden und z. T. explizit beurteilt, wobei die Rückbindung an die Klassengemeinschaft im Rahmen des Peer-Feedbacks ermöglicht, die als kreativ verstandene und hervorgebrachte musikalische Praxis an die Bezugsgruppe anzubinden. Die rekonstruierten generativen Praxen können somit als empirische Konkretionen kreativen musikbezogenen Handelns nach Stöger herangezogen werden.

Zuletzt erscheint es aufschlussreich, die empirischen Erkenntnisse auch auf die u. a. von Wallbaum (2000) und Lothwesen (2014) herausgearbeitete ästhetische Dimension kreativen Handelns hin zu betrachten. Hierbei verspricht der Blick auf die empirisch rekonstruierten kreativen Handlungsprozesse Hinweise darauf, inwiefern ästhetische Erfahrungen mit einem kreativen musikbezogenen Handeln einhergehen.

Während Wallbaum grundsätzlich dafür plädiert, durch einen gestaltenden und produktiven Umgang mit Musik Möglichkeitsräume für ästhetische Erfahrungen zu schaffen (Wallbaum 2000), spricht Lothwesen „Prozesse[n] ästhetischer Erfahrung, [...] eine zentrale Position als WahrnehmungsfILTER kreativen Verhaltens“ (Lothwesen 2014, S. 204) zu. In seinem fachspezifischen Modell von Kreativität (vgl. ebd. S. 199) spannt er zwischen den Komponenten Können, Handeln und Erfahren ein interdependentes Wirkungsnetz auf. In diesem wird die Erfahrung durch das Handeln und Können einerseits ermöglicht, andererseits erweitert die Erfahrung das Können und

reflektiert wiederum das Handeln. Wenn Lothwesen also von „Wahrnehmungsfiltern kreativen Verhaltens“ (Lothwesen 2014) spricht, versteht er die individuellen und gemeinschaftlichen ästhetischen Erfahrungen als Basis dessen, als was kreatives Handeln verstanden, hervorgebracht und ggf. reflektiert wird. Dies findet sich im Datenmaterial der Untersuchung überall dort bestätigt, wo routinierte musikbezogene Handlungspraxen in die Interaktion eingebracht werden oder auch wo im kollaborativen Modus über die Gelungenheit, Originalität oder Qualität einer Idee bzw. einer Gestaltung verhandelt wird. Prozesse kreativen Handelns werden also u. a. durch die im impliziten Wissen angesiedelten ästhetischen Erfahrungen beeinflusst, sowohl in der interaktionalen Hervorbringung musikalischer Ideen als auch in der reflektierten Diskussion um ästhetische Normen.

Dass Können und Handeln im kreativen Handeln wiederum zur Erfahrung werden, darauf ist auch Wallbaums Perspektive in seiner Prozess-Produkt-Didaktik gerichtet. Er formuliert diesbezüglich als zentrales Kriterium für die Ermöglichung ästhetischer Erfahrung, dass sich die Schüler:innen mit der Qualität der Komposition als ästhetischem Produkt auseinanderzusetzen haben:

Prozess-Produkt-Didaktik insistiert daher auf die Notwendigkeit des ästhetischen Streits bzw. der kommunikativen Interaktion – auch wenn diese nicht in ausformulierten Sätzen oder überhaupt verbal stattfinden muss. Erst im Streit um die ästhetische Attraktivität bzw. Gelungenheit kann sich ein Produkt als ein ästhetisches Produkt (im Gegensatz etwa zum rein privaten Andenken) erweisen, und erst da kann sich die Eigenart ästhetischer Erfahrung einschließlich der Möglichkeit ästhetischer (Selbst-) Kritik den SchülerInnen erschließen. (Wallbaum 2000, S. 225)

Da die o. g. Forderung, die ästhetische Qualität eines Produktes von Anfang an als Bezugspunkt kompositorischen Handelns zu setzen, als Leitprinzip in das entwickelte Unterrichtsdesign integriert und durch die Forschungszyklen hinweg bestärkt wurden, erweisen sich die Erkenntnisse zu den kreativen Handlungsprozessen vor diesem Hintergrund als besonders belastbar. Während Lothwesen mit dem Begriff des ästhetischen Wahrnehmungsfilters betont, dass ästhetische Erfahrungen kreative Prozesse informieren, zielt Wallbaum in erster Linie darauf ab, dass in kreativen Prozessen ästhetische Erfahrungen gemacht werden, genauer gesagt in der Produktion eines als ästhetisch empfundenen Produktes. Die Voraussetzung hierfür sieht er in der Aushandlung bzw. Verhandlung bewusster wie unbewusster ästhetischer Einstellungen. Wenngleich er in obigem Zitat hervorhebt, dass eine solche Aushandlung nicht zwingend verbal verlaufen muss, fokussieren die Studien und Überlegungen zum ästhetischen Streit überwiegend die Ebene des explizierbaren, reflexiven Wissens, wie es bspw. für „argumentative Unterrichtsgespräche“ (Rolle und Wallbaum 2011, S. 507) leitend ist (vgl. Rolle 2014; Rolle und Wallbaum 2011). Die Beobachtungen der vorliegenden Studie verweisen hingegen darauf, dass diese Aushandlungen auf Ebene der Handlungspraxis stattfinden können bzw. es in kreativen Handlungsprozessen auch überwiegend tun.

Hinweise darauf, dass das im Rahmen der vorliegenden Studie rekonstruierte kreative Handeln auf impliziten ästhetischen Einstellungen fußt, wurden schon in Zusammenhang mit Lothwesens Position erläutert: die Schüler:innen bringen implizites, also erfahrungsbezogenes Wissen und Handlungspraxen in die Interaktion ein, wel-

che u. a. im Kontext ästhetischer Erfahrung erworben wurden bzw. in der aktuellen Situation in einem ‚ästhetischen Kontext‘ stehen. Besonders eindrücklich zeigte sich im Material diesbezüglich bspw. die Suche nach einem für alle Schüler:innen zufriedenstellenden Klang des Falles *Waschmaschine* (vgl. Kap. 7.2.3; Kap 7.4.2). Der Prozess oszillierte zwischen individuellen impliziten Wissensbeständen und Dingmaterialität und konnte letztlich als ästhetischer Suchprozess rekonstruiert werden, welcher in einer für alle ästhetisch gelungenen musikalischen Idee mündete.

Das, was Wallbaum als „Eigenart ästhetischer Erfahrung“ (Wallbaum 2000, S. 225) bezeichnet, lässt sich schließlich durchaus in den kreativen Prozessen dort vermuten, wo musikbezogene Habitualisierungsprozesse stattfinden (vgl. Kap. 8). Diese weisen eine Vielzahl von Merkmalen auf, die im musikpädagogischen Kontext ästhetischen Erfahrungen zugeschrieben sind (vgl. Heß 2018; Kleimann 2002; Zill 2016; Rolle 1999). Hier kommen Schüler:innen in einen sinnlichen Wahrnehmungsmodus (vgl. Heß 2018), wenn sie visuell aufs Engste miteinander verbunden mimetisch agieren oder in auditiver Koordination im musikalischen Spiel Eins werden, wobei sich Körper und Klänge insbesondere über die Materialität des Instrumentariums verbinden. Und hier erfahren Schüler:innen Interaktionalität und Situativität (vgl. Rolle 1999) resp. Gegenwartigkeit (vgl. Kleimann 2002), wenn sich in aktionistischer Praxis das verstehende Verbundensein spontan und unvorhergesehen entfaltet, wenn die emergente Musik die Aufmerksamkeit auf das im Moment Geschehende bündelt – und sich dies auch von einem Moment zum anderen wieder auflösen kann. Vereinzelt konnten in den Prozessen Momente beobachtet werden, in denen die Schüler:innen gemeinsam, aber doch jede für sich in ein versunkenes, nahezu kontemplatives Spiel gerieten (vgl. Rolle 1999). Kurze Momente, die mit der von Zill (vgl. Zill 2015, 2016) herausgearbeiteten Schlüsselkategorie erfüllter musikalisch-ästhetischer Produktion in Zusammenhang gebracht werden können, zeigten sich eindrücklich in den Daten dort, wo Schüler:innen nach dem Schlusston ihres gemeinsamen musikalischen Spiels spontan und gleichzeitig in ein lautes, expressives Jubeln ausbrachen.

Inwieweit diese Momente als Momente ästhetischer Erfahrung auf die Schüler:innen wirkten und von ihnen verinnerlicht wurden, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Es lässt sich aber festhalten, dass mit Prozessen kreativen Handelns und den damit verbundenen Habitualisierungsprozessen Handlungsmomente einhergehen, welche charakteristische Merkmale ästhetischer Erfahrungen tragen. Das hier rekonstruierte kreative Handeln ist folglich nicht nur durch die ästhetische Erfahrung der Schüler:innen informiert und soll dieses gleichzeitig bewirken, es drückt sich auch als ein ästhetisches Handeln aus.

An dieser Stelle sollen die bis hierhin dargelegten Wesensmerkmale des im Rahmen dieser Studie beobachteten kreativen Handelns in einer eigenen Definition verdichtet werden. Sie soll im Folgenden als Diskussionsgrundlage dienen, über Kreativität als Zieldimension der Kompositionspädagogik nachzudenken:

Die rekonstruierten kreativen musikbezogenen Handlungsprozesse ...

...transformieren unterschiedliche individuelle Erfahrungen in neue gemeinschaftliche musikbezogene Erfahrungen, die überwiegend auf der Ebene des Impliziten angesiedelt sind. Diese Umwandlungen treten vielschichtig und spontan in Erscheinung, sie werden in Interaktionen situativ hervorgebracht und können tentativen oder dauerhaften Charakter besitzen. Die neu hervorgebrachten Erfahrungen sind vorreflexiv und können demzufolge nur in Teilen reflektiert werden.

Kreative Handlungsprozesse werden u. a. von individuellen ästhetischen Erfahrungen beeinflusst und evozieren dabei neue ästhetische Erfahrungen. Aus diesem Grund können sich die Prozesse unter anderem durch einen sinnlichen Wahrnehmungsmodus, der Konzentration auf das gegenwärtige Tun bis hin zu Momenten der Versunkenheit ebenso wie der Erfüllung im gemeinsamen musikalischen Spiel auszeichnen.

Auf Grundlage dieser Definition kreativen Handelns lassen sich empiriebasierte und theoriegeleitete normative Ziele ableiten, sodass der „besondere[n] Begründungsnotwendigkeit für das Musik-Erfinden“ (Sachsse 2020, S. 17) nachgekommen werden kann. Wie zu Beginn der Arbeit ausgeführt resultiert diese aus Betrachtungen einer soziokulturellen Entwicklung, welche Kreativität als weitgehend unhinterfragtes und allumfassendes Handlungs- und Entwicklungsziel kritisieren und im Streben nach dem Neuen um seiner selbst willen ein Kreativitätsdispositiv ausmachen (vgl. Reckwitz 2016; Sachsse 2020; Reckwitz 2014). Man mag der Vorstellung eines solchen Kreativitätsimperativs für den musikpädagogischen Bereich zustimmen oder auch nicht. Auffallend sind jedenfalls im Zusammenhang mit dem Musik-Erfinden die vielfältigen, oftmals nicht musikbezogenen Begründungsdiskurse rund um den Kreativitätsbegriff und das damit einhergehende „verschwommene[...]“ Bedeutungsfeld, das mit seiner inflationären Verwendung erzeugt wird“ (Stöger 2007, S. 103). Aus diesem Grund bedarf es aktuell der vorgelegten gegenstandsbezogenen empiriebasierten Konkretisierung kreativen Handelns wie hiervon abgeleiteter Begründungen, Kreativität im Rahmen des Musikunterrichts zu fördern. Drei Begründungslinien gehen m. E. aus den empirischen Erkenntnissen der Studie hervor, welche die Förderung kreativen Handelns in Kompositionsprozessen in der Schule legitimieren.

Zum Ersten lässt sich aus dem Blickwinkel rekonstruktiver Lernforschung anführen, dass mit den hier herausgearbeiteten kreativen Handlungsprozessen fachliche Lernprozesse einhergegangen sind. Die Schüler:innen begegneten der fachlichen Anforderung des Komponierens u. a., indem sie auf ihre impliziten Wissensbestände und routinierten Handlungspraxen zurückgriffen und diese gemeinsam in eine neue musikbezogene Praxis überführten. Ausgangspunkt für diese Habitualisierungsprozesse waren stets aktionistische Praxen. Diese konnten in Wirkungszusammenhang mit den für das Musik-Erfinden charakteristischen Merkmale offener Aufgaben- und Anleitungsstrukturen sowie vielfältiger Spielimpulse gebracht werden. Zu schlussfolgern ist, dass in der fachlichen Auseinandersetzung mit dem Komponieren in der Schule kreatives Handeln gefördert und damit fachliche Lernprozesse initiiert werden können (vgl. Kap. 10.1.2).

Zum Zweiten erhält die kompositionspädagogische Arbeit im schulischen Setting auch vor dem Hintergrund musikalisch-ästhetischer Praxis ihren legitimierten Stel-

lenwert. Dabei können die dargelegten empirischen Erkenntnisse einen virulenten Punkt in der Diskussion neu beleuchten. Denn das Bestreben, ästhetische Erfahrung im Kontext Schule zu ermöglichen, muss sich immer mit dem Einwurf auseinandersetzen, dass „schulisches Handeln immer in funktionale, zweckrationale und normative Kontexte eingebunden ist“ (Sachsse 2020, S. 33), ästhetischem und auch kreativem Handeln hingegen freie und ungebundene Handlungsspielräume zugrunde liegen. Mit der Vorstellung von Unterricht als einer polykontextuellen Struktur (vgl. Jansen und Vogd 2013; Vogd 2011) konnte in dieser Studie herausgearbeitet werden, dass im System Unterricht verschiedene Logiken gleichzeitig wirksam sind (vgl. Kap. 5.2.1). Schüler:innen können demnach der schulischen Aufgabenerledigung nachkommen und trotzdem kreativ handeln, sie können sich an den Rahmenbedingungen schulischer Ordnung orientieren und trotzdem resp. gleichzeitig ästhetische Erfahrungen machen. Die in diesem Kapitel bereits dargelegte Verknüpfung zwischen kreativen Handlungsprozessen und Hinweisen auf Momente ästhetischer Erfahrungsqualitäten belegen dies. Kreatives Handeln durch das Komponieren in der Schule zu fördern sollte also auch deswegen weiterhin das Anliegen der Musikpädagogik sein, da die rekonstruktiven Analysen nahelegen, dass die produktive Auseinandersetzung mit Musik ästhetisch bildende Momente evoziert – auch im schulischen Kontext.

Zuletzt möchte ich für das kreative musikbezogene Handeln selbst als musikpädagogischer Zieldimension plädieren, das insbesondere im hier rekonstruierten Modus des kollaborativen Komponierens ein musikbezogenes Handeln der Schüler:innen ermöglicht, welches durch keinen anderen Handlungsmodus ersetzt werden könnte. Dadurch hervorgerufen, dass sich die Schüler:innen in einer für sie uneindeutigen Situation kaum auf die Routinen ihres Alltagshandelns berufen können, zeichnet sich der kollaborativ-kreative Handlungsmodus durch Spontaneität, Ungerichtetheit und Interaktion aus. Obwohl routinierte musikbezogene Handlungspraxen aktualisiert werden, werden diese in einem hochkontingenten Prozess interaktional bearbeitet und in neue musikbezogene kollektive Praxen überführt. Diese handelnde Auseinandersetzung mit dem Fachgegenstand und der Praxisgemeinschaft gleichermaßen kann m. E. nur dann als ein selbstreferentielles Streben nach dem Neuen betrachtet werden (vgl. Sachsse 2020), wenn man den eigentlichen Kern der Prozesse und ihr künstlerisches wie bildendes Potenzial außer Acht lässt. So bildet die Ausrichtung auf das Neue zweifelsohne den Initialmoment im Kompositionsprozess, im Kern jedoch stehen die Prozesse der Weiterentwicklung und Transformation, die altes Wissen zu neuem und individuelles zu gemeinsamen Wissen machen können. Das neu hervorgebrachte Wissen und die situativ entstehende Praxis schließlich sind für die Akteur:innen nicht ein als objektiv beurteiltes Neues. Vielmehr sind sie ein für und durch die Gruppe gewordenes Neues und als solches um ihrer selbst willen bedeutsam. Dies legen die kreativen Prozesse insofern offen, als dass die Genese des Neuen vielfach mit identitätsberührenden Behauptungen des Eigenen einhergehen, deren Überwindung Mut und Entwicklungswille benötigt. Im kollaborativ-kreativen Handlungsmodus müssen Schüler:innen ‚Würfe‘ machen, sie sind auf sich und ihr implizites Wissen zurückgeworfen und gerade dadurch in der Lage, aus dem Vollen ihrer musikbezogenen Erfahrungen zu schöpfen. Als Ermöglichung eines Handelns, das sich so in keinem anderen (musikbezogenen) Handeln zeigt, ist die Musikpädagogik folglich in der Pflicht, vielfältige Anlässe zum kreativen Umgang mit Musik zu kreieren und zu fördern.

10.1.2 Musikbezogene Lernprozesse beim gemeinsamen Komponieren im Lichte transformatorischer musikalischer Bildungsprozesse

Als ein wichtiges Ergebnis dieser Studie kann neben der Rekonstruktion kreativen musikbezogenen Handelns auch die Rekonstruktion musikbezogener Lernprozesse angeführt werden, welche insbesondere durch die Gestaltung und Weiterentwicklung des Unterrichtsdesigns initiiert wurden. In Kap. 4.2.3 wurde die enge Bezüglichkeit zwischen dem zugrunde liegenden wissenssoziologischen Lernbegriff und einem transformatorischen Bildungsbegriff herausgearbeitet. Aus diesem Grund sollen nun die Forschungsergebnisse dieser Arbeit vor dem Theoriehintergrund transformatorischer Bildung diskutiert werden. Mit Blick auf den erziehungswissenschaftlichen Diskurs und empirische Arbeiten anderer Fachdidaktiken wird zunächst erörtert, was Unterricht grundsätzlich zur Ermöglichung transformatorischer Bildungsprozesse beitragen kann und wie dies auch im musikbezogenen Kontext gelingen könnte. Auf dieser Grundlage und in Anlehnung an die biografische rekonstruktive Bildungsforschung wird in einem zweiten Schritt aufgezeigt, inwiefern die entwickelten und beforschten Unterrichtsinterventionen als Beiträge zur Anregung transformativer musikbezogener Bildungsprozesse gelesen werden können.

In Kap. 4.2.3 wurde bereits der Begriff transformatorischer Bildung und dessen Entwicklung der letzten Jahre ausführlich dargelegt. In diesem Zusammenhang wurde auch angeführt, dass Wissenschaftler:innen an der Schnittstelle von Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik seit geraumer Zeit darum bemüht sind, der paradoxen Aufgabe zu begegnen, die Ermöglichung unverfügbarer transformatorischer Bildungsprozesse zu beforschen und zu entwickeln.

Transformationen sind in pädagogischer Absicht nicht machbar, man kann sie als Lehrer oder Lehrerin nicht initiieren. Sie treten im hier beobachteten schulischen Kontext vielmehr allenfalls akzidentiell auf. Aber: Wir sehen durchaus Grundformen und Strukturen solcher Prozesse. Wir erkennen Gelingens- und Misslingensbedingungen, Gelegenheiten und Anlässe. Wir sehen Prozesse, die sich anbahnen und wieder abbrechen. Dies alles zeigt, dass der Theorie transformatorischer Bildung in der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung eine ernst zu nehmende Relevanz zukommt, an der man nicht vorbeikommt, wenn man das, was Unterricht und Schule in pädagogischer Hinsicht ausmacht, nicht verfehlen will. (Müller-Roselius und Hericks 2013b, S. 8)

Als Scharnier zwischen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse und ihrer didaktischen Wendung fungiert die Irritation. So sprechen Bähr et al. von einem irritationsfreundlichen Fachunterricht (vgl. Bähr et al. 2019b), der Bildungsmomente als Angebote inszenieren möchte, indem Anlass und Raum für irritierende Erfahrungen mit Fachgegenständen gegeben werden. Die Irritation soll zu einer Verunsicherung der Schüler:innen führen, wobei der damit einhergehende Umgang mit Ungewissheit, Kontingenz und Widersprüchlichkeit bildungsrelevant wird (vgl. Bähr et al. 2019b, S. 6). Dabei werden in bewusster Zumutung „fachliche Gegenstände als Widersprüchliches, Seltsames, Ungewöhnliches, eben Irritierendes“ (Bähr et al. 2019a, S. 12) in den Unterricht integriert, die auf eine handelnde Auseinandersetzung und aktive Bearbeitung drängen. Dies kann durch „Durchbrechung institutioneller Routinen, im Verlangsamten schneller Deutungsprozesse, in der Konfrontation mit Ungelöstem,

Unfertigem, Widersprüchlichem, in der Konfrontation mit radikal Neuem, aber auch im Zeigen von bereits Bekanntem in verfremdeter Weise“ (Bähr et al. 2019b, S. 31) geschehen. In dieser Aufzählung zeigen sich etliche Parallelen zu dem in dieser Studie entwickelten didaktischen Setting bzw. der zugehörigen Design-Prinzipien, was im Folgenden explizit gemacht werden soll.

Im Verständnis eines solchen irritationsfreundlichen Fachunterrichts waren auch im Rahmen dieser Arbeit die Schüler:innen mit einem Handlungsauftrag konfrontiert, bei dem sie in besonderem Maße mit Ungewissheit und Kontingenzen umzugehen hatten. Am offensichtlichsten wird dies in Betrachtung des Arbeitsauftrags. Hier sollte etwas entwickelt werden, was es noch nicht gab, und zwar auf eine Art und Weise, welche den Schüler:innen fremd war. Mit institutionellen Routinen wurde also insofern gebrochen, als dass die Schüler:innen etablierte schulische und musikbezogene Handlungspraxen zur Erledigung der Aufgabe nicht reproduzieren konnten. Und sie waren dahingehend mit Ungelöstem und Unfertigen konfrontiert, als dass sie der Offenheit der Aufgabenstellung und dem Auftrag, einen bekannten Alltagsgegenstand möglichst vielfältig und innovativ als Instrument umzudeuten, handelnd begegnen mussten. Insbesondere die Tatsache, dass die Beurteilung der ästhetischen Qualität ihres Arbeitsproduktes entgegen der Logik von Schule ihnen selbst übertragen wurde und sich dabei objektiven Kriterien entzog, führte zu intensiven und widersprüchlichen Deutungsprozessen. Dass das entwickelte Musikunterrichtsdesign auch als irritationsfreudiger Fachunterricht verstanden werden kann, zeigt sich letztlich in besonderem Maße im herausgearbeiteten, übergeordneten Design-Prinzip: Ein agiler, kontingenz- und normsensibel gestalteter Musikunterricht ist darauf ausgerichtet, die Schüler:innen in ihren eigenen Deutungsprozessen zu begleiten, sie in den erst entstehenden unvorhersehbaren Begegnungen mit dem Fachgegenstand zu unterstützen und Widersprüchlichkeiten insbesondere zwischen unterschiedlichen Normen, die in den Fachunterricht hineingetragen werden, auszuhalten (vgl. auch Gruschka 2019). Derart gestaltete Begegnungen mit fachlichen Gegenständen wie in dem entwickelten Unterrichtssetting tragen nach Bähr et al. (2019a) nicht nur das Potenzial in sich, transformatorische Lernprozesse zu initiieren, wie sie auch in den Kompositionsprozessen rekonstruiert werden konnten, sondern eben auch transformatorische Bildung zu ermöglichen. Obzwar die Untersuchung nicht auf die Rekonstruktion bildungsrelevanter Irritationsmomente ausgerichtet war, liefern die rekonstruierten Lernprozesse hierzu interessante Hinweise. So verweisen einige Forschungsergebnisse in Zusammenhang mit der biografischen Bildungsforschung auf zentrale Bedingungen von Bildungsprozessen. Von besonderer Bedeutung können diesbezüglich die aktionistischen Praxen, der Modus des kollaborativen Komponierens sowie das Spannungsfeld zwischen Behauptung und Kollaboration angesehen werden (vgl. Kap. 8). Diese Aspekte seien im Folgenden mit den Erkenntnissen von Nohl et al. (2015a, 2015b) zu biografischen Bildungsverläufen in Beziehung gesetzt.

Nohl et al. (Nohl et al. 2015a, 2015b) konnten in der Auswertung von über 50 narrativen Interviews rekonstruieren, dass transformatorische Bildungsprozesse dann vollzogen wurden, wenn auch die in den Biografien rekonstruierten Lernprozesse bestimmte Strukturen aufwiesen. Dabei unterschieden sie bestimmte Herangehensweisen an Lerngegenstände – sog. Lernhabits (ebd.) – und bestimmte Umgangsweisen, wie bisheriges Wissen mit potenziell neuem Wissen in Beziehung gesetzt wurde – sog. Lernorientierungen (ebd.). Interessant und auffällig sind die Parallelen, die sich zu

den Ergebnissen der rekonstruierten Lernprozesse in den Kompositionsprozessen auf Ebene der Lernhabits ziehen lassen. So rekonstruieren Nohl et al. als „Bedingungen der Möglichkeit von Bildung“ (Nohl et al., S. 2015b, S. 8) die Lernhabits der Exploration und des Aktionismus. Beide Lernhabits zeichnen sich – im Gegensatz zu den Lernhabits des strukturierten Wissenserwerbs, der Protektion oder der Suspendierung – durch ihre „erkundungsfreudige und teils risikobereite Offenheit für neue Erfahrungsräume“ (Nohl et al. 2021a, S. 176) aus. Während ein exploratives Vorgehen durchaus reflexive Anteile besitzen kann, zeichnet sich der Aktionismus, wie er auch in dieser Studie durchaus exponiert zutage tritt, durch eine durch und durch spontane, überstürzte und impulsive Praxis aus. Beide Lernhabits lassen sich als zentrale Merkmale der Handlungspraxen beim gemeinsamen Komponieren wiederfinden, bei denen kreative Handlungsprozesse bzw. Lernprozesse rekonstruiert werden konnten (vgl. Kap. 7; Kap. 8). So konnten aktionistische Praxen grundsätzlich als Kennzeichen des *modus operandi* der generierenden Haltung bestimmt werden, während die Merkmale des explorativen Lernhabits mit dem Handeln der Schüler:innen im **Modus des kollaborativen Komponierens** übereinstimmen. Im vorliegenden Setting konnten demnach Schüler:innen in Begegnung mit einem Fachgegenstand eine Handlungspraxis entwickeln, welche für die Ermöglichung transformatorischer Bildungsprozesse konstitutiv ist. Interessant erscheint hierbei auch der Aspekt, dass die Kompositionsprozesse sich vor allem im Spannungsfeld zwischen dem kollaborativen und behauptenden Modus bewegten. Letzterer zeigt wiederum große Überschneidungen mit dem von Nohl et al. rekonstruierten Lernhabit der Protektion, der „zur Folge [hat], dass bereits bestehende Wissens- und Handlungsmuster konsolidiert und geschützt werden“ (Nohl et al. 2015a, S. 181). Hierdurch werden Lern- und Bildungsprozesse verhindert, wie im Rahmen dieser Studie die Prozessrekonstruktionen hinsichtlich musikbezogener Lernprozesse bestätigen. Wenn aber Schüler:innen in gemeinsamen Kompositionsprozessen zwischen behauptenden und kollaborativen Modi pendeln, dann kann dies auch als probenhafte Suchbewegung gelesen werden, in der die Schüler:innen unterschiedliche Herangehensweisen mit fremden Lerngegenständen erproben können. Gerade die Kompositionspädagogik erweist sich dann folglich auch deswegen als vielversprechendes Feld, Schüler:innen vielfältige Erfahrungen im unterschiedlichen Umgang mit uneindeutigen Lerngegenständen zu ermöglichen, weil diese nicht nur Herangehensweisen an Musik, sondern auch an das Lernen selbst erproben können. Was hier als wichtige Erkenntnis zusammengeführt werden kann, ist, dass den Akteur:innen in den untersuchten Kompositionsprozessen und mit zunehmender didaktischer Weiterentwicklung ein Handeln ermöglicht wird, das als explorative oder aktionistische Herangehensweise an Lerngegenstände die mögliche Grundlage für transformatorische Bildungsprozesse schafft. Transformatorische Bildungsprozesse selbst bleiben aber weiterhin insofern unverfügbar, als dass sie sich nicht vorstrukturieren, instruieren, inszenieren oder prognostizieren lassen (vgl. hierzu Lübke et al. 2019). Es lassen sich aber Interaktionsräume gestalten, in denen Akteur:innen sich immer wieder von Neuem darin üben können, miteinander und mit Musik aktionistisch und/oder explorativ im o. g. Sinne zu agieren. Inwiefern sich in gemeinsamen Kompositionsprozessen transformatorische Bildungsprozesse tatsächlich entwickeln, hängt nach Nohl et al. (2015a) auch von der individuellen Lernorientierung ab, die hier nicht rekonstruiert wurde. Dies könnte möglicherweise eine künftige rekonstruktive musikbezogene Forschung beantworten.

An dieser Stelle sei noch ein weiterführender Gedanke angefügt. Für die Musikpädagogik, insbesondere der schulischen, erscheint es in Folge der vorangegangenen Ausführungen sinnvoll und konsequent, die musikalischen Schlüsselereignisse von ihrem Vorkommen als „singuläre biografische Begebenheiten“ (Lessing 2021, S. 32) zu lösen und „das Kriterium des Sich-als-anders-Erfahrens biografisch wesentlich kleinteiliger zu fassen“ (Lessing 2021, S. 33). In Anlehnung an die Erziehungswissenschaft könnten so auch Transformationen als bildungsrelevant beforscht werden, welche das grundlegende „Verhältnis der Schülerinnen und Schüler zur Sache, zum Fachgegenstand“ (Müller-Roselius 2013, S. 87) in den Blick nehmen und dabei auch die „kleineren Perspektivverschiebungen“ (Lübke et al. 2019, S. 182) fokussierten. Diese könnten sich dann auch in der Beobachtung der Handlungspraxis selbst offenbaren, in der Schüler:innen einem als irritierend empfundenen Fachgegenstand handelnd entgegentreten (vgl. Kap. 9.2.3). In abschließender Betrachtung der bildungstheoretischen Ausführungen sollte grundsätzlich in Erwägung gezogen werden, Lernen und Bildung stärker in Übergängen zwischen unterschiedlich starken Erfahrungen zu denken (vgl. Schwarz und Westfall-Greiter 2012; Bähr et al. 2019b). Dann könnten musikbezogene Lern- und Bildungsprozesse als Kontinuum verstanden werden, welches sich zwischen der Transformation musikalischer Gegenstände als Ausschnitte von Welt auf der einen Seite und der Transformation der gesamten Struktur, wie Welt und Musik verstanden wird auf der anderen Seite, aufspannt (vgl. Nohl et al. 2015b). Diesen Gedanken weitergeführt erwiesen sich insbesondere auch Kompositionsprozesse in der Schule als Räume, in denen aktionistisch und explorativ verschieden tiefgreifende Perspektivverschiebungen initiiert und erfahren würden. Diese sowohl in der unterrichtlichen Handlungspraxis als auch anhand biografischer Verläufe zu rekonstruieren, eröffnet sich als vielversprechende und drängende Aufgabe empirischer musikpädagogischer Forschung in Anschluss an diese Arbeit.

10.1.3 Kompositionspädagogisches Handeln und Gestalten im Musikunterricht

Aus den fachdidaktischen Entwicklungsergebnissen dieser Arbeit resultieren Konsequenzen für das kompositionspädagogische Handeln und Gestalten, die einer Ausführung und Einordnung in den Diskurs bedürfen. Im Zentrum steht die Verbindung zwischen den empirischen Entwicklungsprodukten dieser Studie (vgl. Kap. 9) und den empirischen Erkenntnissen der Musikpädagogik sowie Erziehungswissenschaft hinsichtlich des Lehrendenhandelns. Der hier folgenden Diskussion sei sogleich eine These vorangestellt: Musiklehrende sind in kompositionsdidaktischen Settings mit besonderen, dilemmatischen Herausforderungen konfrontiert. Dabei kann ein agiles, norm- und kontingenzsensibles pädagogisches Handeln und Gestalten (vgl. Kap. 9.2) nicht nur kreatives Handeln und musikbezogenes Lernen der Schüler:innen initiieren und unterstützen, sondern auch Möglichkeiten eröffnen, mit den charakteristischen widersprüchlichen Anforderungen der Lernbegleitung umzugehen.

Die Argumentation erfolgt entlang der Felder der Kompositionspädagogik, der Projektarbeit und des kooperativen Lernens, deren Erkenntnisse die besonderen Herausforderungen des kompositionspädagogischen Lehrendenhandelns fokussieren. Im Anschluss wird erörtert, inwiefern **Agilität, Norm- und Kontingenzsensibilität** für das Leh-

rendenhandeln und seine Herausforderungen auf einer grundlegenden Ebene neue Handlungsmöglichkeiten und Entwicklungspotenziale eröffnen kann.

Besonders aufschlussreich hinsichtlich der Anforderungen des Lehrendenhandelns im kompositionspädagogischen Kontext erscheinen die Forschungsergebnisse an der musikpädagogischen Forschungsstelle der TU Dortmund angesiedelten Studie LinKO (Lernbegleitung in Gruppenkompositionsprozesse) (vgl. Mause 2020; Kranefeld und Mause 2018; Kranefeld et al. 2018; Jeismann und Kranefeld 2021). Kranefeld und Mause konnten durch eine mikroanalytische Interaktionsanalyse offenlegen, dass sich das Lehrendenhandeln zwischen schulischer Logik (im Sinne begrenzender Rahmung) und der Logik des Komponierens (im Sinne von Freiheit und Selbstbestimmung) entfaltet (vgl. Kranefeld & Mause, 2019). Weiter konnte konkretisiert werden, dass Lehrende innerhalb der Prozesse immer wieder in ihrer Rolle als „Regelsetzer“ (Mause, 2020, S. 62, Herv. i. Original) adressiert werden. Sie sehen sich dann immer wieder aufs Neue damit konfrontiert, „zwischen der Vorgabe von konkreten Richtlinien und gleichzeitig der Ermöglichung von Freiheit für den Arbeitsprozess der Schüler*innen“ (Mause, 2020, S. 62) zu entscheiden – und tun dies meist spontan. Dabei lassen sich situative und spontane Regelverhandlungen beobachten, die sich in einer höchst kontingenten Situation im Spannungsfeld zwischen Anleitung und Offenheit ereignen. Jeismann und Kranefeld identifizierten diese Momente der Regelnachverhandlungen zuletzt als „Autonomieantinomie“ (Jeismann und Kranefeld 2021, S. 148). Diese kann als charakteristische und zentrale Anforderung an die Lernendenbegleitung in kompositorischen Prozessen gelten. Dabei legt die Interaktionsanalyse offen, „wie sich in der Gleichzeitigkeit von konkreten kompositorischen Vorschlägen und ihrer unmittelbaren Relativierung und ihrer Aufhebung durch Alternativen der entsprechend notwendige Balanceakt auch auf interaktionaler Ebene vollzieht“ (Jeismann und Kranefeld 2021, S. 149). Die Lehrenden entwickeln in den beobachteten Prozessen demnach Handlungsmuster, die ihnen erlauben, sich weder für die Vorgabe im Sinne von Anleitung noch die Ermöglichung von Freiheit handelnd entscheiden zu müssen. Nach Weber führt die darin deutlich werdende „Tabuisierung von Einmischung [...] mitunter dazu, dass manipulative Steuerungsprozesse stattfinden können, womit Handlungsweisen gemeint sind, bei denen die Intention der anleitenden Person vor den Schüler*innen verborgen wird“ (Weber 2021a, S. 144). Für die Lehrenden bedeutet dies aber zudem, dass sie in die pädagogischen, schulischen und künstlerischen Normen derart verstrickt bleiben, dass ihr pädagogischer Handlungsspielraum stark begrenzt wird (vgl. Helsper 2016).

Eng mit dem Dilemma verknüpft, sowohl Vorgaben zur Orientierung als auch Freiräume zur Selbstständigkeit gestalten zu wollen (vgl. auch Weber 2021a), ist der durchaus problembehaftete Anforderungsbereich der Lehrendenrollen in Projekten bzw. im projektorientierten Unterricht. So konnte Malmberg (2012) darlegen, dass sich im Rahmen von Projekten auffällige Rollenwechsel insbesondere von Lehrenden vollziehen. In retrospektiver Betrachtung unterschiedlicher musikpädagogischer Projektarbeiten arbeitete sie Anforderungen an Musiklehrende aus. Als zentrale Erkenntnis offenbarte sich, dass sich insbesondere (Musik-)lehrende im projektorientierten Arbeiten mit der besonderen Herausforderung konfrontiert sehen, ein besonders breites Methoden- und Rollenrepertoire beherrschen zu müssen (vgl. Malmberg 2012, S. 290). Dabei spannt sich das Feld möglicher Rollen zum einen zwischen transaktionaler und transformationaler Führung auf (vgl. Malmberg 2012, S. 289), also zwischen

Lenkung und Geschehenlassen, zum anderen zwischen den drei Bereichen der wissenschaftlichen, pädagogischen und künstlerischen Begleitung. Charakteristisch für einen Projektverlauf ist nach Malmbergs Untersuchungen, dass das Lehrendenhandeln in diesem mehrdimensionalen Feld situationsgebunden und phasenweise erheblich changiert (vgl. Malmberg 2012, S. 288). Gerade für den Bereich der transformativen, also moderierenden Führung betont Malmberg in Anlehnung an Watzlawick, dass sich hier ein systembedingtes Dilemma abzeichnet. So werden hier immer wieder Arbeitsbereiche berührt, in denen alle Akteur:innen gleichberechtigt, sozusagen auf Augenhöhe miteinander arbeiten, gleichzeitig könne im schulischen System die konstitutive Hierarchie nicht übergangen werden. Dieses dilemmatische Verhältnis wird dann zur „problematisch eingestufteten Meta-Komplementarität [...], wenn man sich innerhalb eines komplementären Gefälles zwar so verhalten soll, als wäre man gleich, es aber tatsächlich nicht ist“ (Malmberg 2012, S. 285).

Bezüglich eben jener Rollenausgestaltung konnte Godau für ein informell orientiertes musikunterrichtliches Setting, das dem Projekt Musical Futures nach Lucy Green (Green 2012) nachempfunden wurde, weitere Anforderungen benennen, die sich aus der Rolle des sog. „Coachs“ ableiteten (vgl. Godau 2016). So ergibt sich eine neue Herausforderung in diesem Setting selbstständigen Lernens für Lehrende insofern, als dass sie „mit Situationen umgehen [müssen], in denen sie von Lernenden abgelehnt werden müssen, damit jene selbstständig arbeiten“ (Godau 2016, S. 164). Das Spannungsfeld von Anleitung und Offenheit eröffnet also ein weiteres Spannungsfeld von Distanz und Nähe, wenn Lehrende in einer Rolle als Begleitende Entwicklungsimpulse setzen sollen. Mit Godau stellt sich dann die Frage, „inwiefern Lehrerinnen vorbereitet sind, selbstständiges Lernen nicht allein im Sinne positiver Beziehung zu betrachten, sondern auch mit distanzierter Haltung zur Förderung von Selbstständigkeit umzugehen“ (Godau 2016, S. 167).

Die empirischen Erkenntnisse aus der Musikpädagogik für Kompositionsprozesse und -projekte sehen wir ganz grundsätzlich in der erziehungswissenschaftlichen Forschung hinsichtlich kooperativer Lernformen bestätigt, wobei sie die bisherigen Dilemmata vor dem Hintergrund polykontextueller Unterrichtsstrukturen noch einmal neu fassen. Wie in Kap. 2 dargestellt, konnte für das kooperative Lernen eine Veränderung des ‚Schülerjobs‘ beobachtet werden (vgl. Rabenstein 2007). Diese Veränderung geht aber auch mit einer bislang hier noch nicht thematisierten Veränderung des ‚Lehrerjobs‘ einher. So müssen Lehrende „ihr Verhältnis zur Organisation und Institution Schule neu justieren“ (Bonnet & Hericks, 2018, S. 228f.), wenn sie Kooperatives Lernen als eine umfassende auf Selbsttätigkeit und Interaktion ausgerichtete Lernform etablieren wollen und sich dabei nicht nur an dessen methodischer Inszenierungsform orientieren. Bonnet und Hericks können in ihrer Langzeitstudie zum Einsatz kooperativer Lernformen im gymnasialen Englischunterricht herausarbeiten, wie stark eine grundlegende Ausrichtung an Kooperation mit der gymnasialen Ordnung kollidiert:

Eine konsequente Orientierung an den Basiselementen greift hingegen tief in diese gymnasiale Struktur ein und bringt das Primat des Sozialen und Motivationalen gegenüber den inhaltlichen Standards zur Geltung. Damit birgt KL das Potenzial, bestehende schulische Strukturen in Frage zu stellen und zu verändern. (Bonnet & Hericks, 2014, S. 98)

Auch Musiklehrende sehen sich also in der Umsetzung kooperativer Lernformen dazu herausgefordert, eine unterrichtliche Logik etablieren zu wollen, die entgegen der gleichzeitig geltenden institutionellen Logik ausgerichtet ist. Somit haben wir es im Bereich kompositionspädagogischen Handelns und Gestaltens rückblickend mit einem Anforderungsbereich zu tun, der durch seine dilemmatischen Strukturen geradezu gekennzeichnet ist: Die schulisch-institutionelle, inhaltsorientierte Struktur kollidiert mit der Fokussierung auf die gemeinschaftliche fachliche Auseinandersetzung; die institutionell verankerte hierarchische Rollenstruktur steht entgegen einem Rollenverständnis, das den Lehrenden als gleichberechtigten Begleitenden selbsttätiger Prozesse zu etablieren sucht; das Bestreben, Entwicklungsprozesse anzuleiten bzw. eine fachlich-künstlerische Orientierung zu bieten, befindet sich in stetem Widerspruch zur Ermöglichung eines aktiven und gemeinschaftlichen Selbstlernens bzw. einem künstlerisch freien Schaffen.

Dass diese „Dilemmasituationen“ (Paseka & Hinzke, 2014, S. 14) für Lehrende entstehen bzw. Handlungsaufforderungen, die auf unterschiedliche Referenzsysteme gleichzeitig rekurrieren, ist indes nicht neu. So fasst Helsper jene charakteristische Anlage unterrichtlichen Agierens in Widersprüchen als „konstitutive Strukturmomente professionellen pädagogischen Handelns“ (Helsper, 2004, S. 49). Jeismann und Kranefeld betonen diesbezüglich, dass in „der ästhetischen Bildung und damit auch in der Musik [...] der Anspruch von Autonomie stärker als in anderen Fächern durch eine pädagogische und künstlerische Zuschreibung von Seiten der Anleitenden begründet“ (Jeismann und Kranefeld 2021, S. 149) ist. Die Widersprüchlichkeiten für die Lernendenbegleitung in Kompositionsprozessen erfahren demnach eine Zuspitzung.

Vor allem für Prozesse des Musik Erfindens erweist sich das Handeln in Antinomien gerade für diejenigen, welche die Prozesse initiieren und begleiten, also als besondere Herausforderung. Betrachten wir rückblickend die ganz zu Anfang konstatierte Schiefelage zwischen fachdidaktischer Erwartung an das Komponieren und marginaler schulpraktischer Umsetzung, steht zu vermuten, dass die Gründe hierfür in den hoch komplexen Anforderungen und Widersprüchlichkeiten liegen. Lehrenden fehlt es also nicht nur an Handlungsrouniten und an expliziten Anhaltspunkten auf normativ-didaktischer Ebene, die eine Orientierung darüber geben, was einen gelungenen kompositorischen Gruppenprozess ausmacht. Darüber hinaus beruht kompositionspädagogisches Handeln und Gestalten auf vielfältigen Antinomien und stellt damit immer eine grundsätzliche außerordentliche Unsicherheitssituation dar.

Entscheidend ist nun aber, wie mit den konstitutiven Widersprüchen umgegangen wird und werden kann. Paseka und Hinzke geben diesbezüglich zu bedenken, um „solche Antinomien zu bewältigen, benötigen Professionelle die subjektive Fähigkeit und Bereitschaft, die Ungewissheit des Handelns nicht nur zu ertragen, sondern aktiv als konstitutives Moment ihres Handelns anzuerkennen und damit zu arbeiten“ (Paseka und Hinzke 2014, S. 16). Hier verspricht ein **agiles, norm- und kontingenzsensibles pädagogisches Handeln und Gestalten** ein vielversprechender Weg zu sein, die charakteristischen widersprüchlichen Anforderungen anzunehmen und innerhalb des kompositionsdidaktischen Settings produktiv zu bearbeiten.

Statt sich als Lehrende in den normativen Zwängen schulischer Aufgabenkultur, fachlicher Lernkultur und künstlerischer Schaffenskultur zu verstricken und diese situativ auszusitzen bzw. nachzuverhandeln, könnte ein erster Weg sein, die zugrunde liegenden konkurrierenden normativen Bezüge nicht hinzunehmen, sondern zu re-

flektieren. Ein **normsensibles pädagogisches Handeln** könnte dann die unterschiedlichen pädagogischen, fachlichen, institutionellen und künstlerischen Normen weitestmöglich offenlegen und mit den Schüler:innen zur Disposition stellen. Ein Beispiel aus dem Entwicklungsteil der Arbeit sieht bspw. vor, die fachliche Norm als solche zu thematisieren und die Schüler:innen explizit damit zu konfrontieren (vgl. S. 297), dass sich um diese Norm auch streiten lässt. Eine andere Möglichkeit wäre auch die schulische Norm der Leistungsbewertung oder des Primats des Inhalts in den Prozessen immer wieder verhandeln zu lassen. Und auch deutlich zu machen, wo aus strukturellen Gründen die Grenzen des Verhandlungsspielraums liegen. Referenzsysteme und deren normativen Gehalte würden im Rahmen des Machbaren transparent gemacht und damit Handlungsspielräume geweitet. Dabei ermöglicht gerade ein **agiles** Vorgehen, diesen Prozessen in ihrer Genese zu folgen. Lehrende könnten dann Schüler:innen in ihren Lern- und kreativen Handlungsprozessen agil unterstützen, wenn sie sich nicht als Normbewahrende verstehen würden, sondern als Prozessbegleitende, welche normative Bezüge zur Sprache bringen und Aushandlungen hierzu initiieren. Situative und spontane Veränderungen können dann zum Anlass genommen werden, flexibel innerhalb eines großen Rollen- und Methodenrepertoires zu agieren, sowohl auf fachlicher, sozialer, methodischer wie personaler Ebene. Hierfür müssen Lehrende dann auch in der Lage sein, **kontingenzsensibel** zu handeln. Das bedeutet auch, sich von vorstrukturierbaren Stundenzielen und Arbeitsergebnissen lösen zu müssen und anzuerkennen, dass sich das Thema des Unterrichts erst in Interaktion aller entfalten kann. Lehrende, die immer wieder Wege suchen, **agil, norm- und kontingenzsensibel** zu gestalten und zu handeln, werden zunehmend „mit den für den Lehrerberuf konstitutiven Ungewissheiten, der Unmöglichkeit des Nicht-Handelns sowie der Abwesenheit von Standardlösungen umgehen [...] können“ (Paseka und Hinzke 2014, S. 16). Dabei kann es nie darum gehen, die konstitutiven Antinomien auflösen zu wollen, sondern die Unmöglichkeit, dieses Spannungsverhältnis aufzulösen, anzuerkennen. Eine **agile, norm- und kontingenzsensible Haltung** würde gewiss eine wichtige Voraussetzung hierfür sein.

10.2 Rückblick: Methodenkritik

Das methodische Vorgehen dieser Arbeit zeichnet sich durch seine doppelte Zielsetzung und seinen Innovationscharakter aus. Im Format der Design-Based Research bzw. der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung angelegt war es darauf ausgerichtet, sowohl Forschungs- als auch Entwicklungsergebnisse zu generieren. Die Integration eines rekonstruktiven Ansatzes in ein entwickelndes Forschungsformat, wie es hier mit der Dokumentarischen Methode geschehen ist, war bis dato noch nicht erprobt und musste erst entworfen werden. Dabei ist auch die Adaption der Dokumentarischen Methode für das Feld musikbezogener Interaktionen neuartig und erst in Zusammenarbeit mit verschiedenen Studien im Forschungsprojekt KoMuF (Kooperative MusiklehrerInnenbildung Freiburg) entwickelt worden. Umso wichtiger erscheint es, das Forschungsvorgehen kritisch zu hinterfragen und Stärken, Herausforderungen und Entwicklungspotenziale im Hinblick auf die Fragestellungen der Studie herauszuarbeiten.

10.2.1 Die dokumentarische Interpretation von Schüler:innenpraxen im Musikunterricht

Die Adaption einer Forschungsmethode auf einen neuen Gegenstandsbereich ist immer ein ungewisses und aufwendiges Unterfangen, vor allem wenn es sich dabei um ein methodologisch so komplexes Vorgehen wie das der Dokumentarischen Methode handelt. Die Bemühungen, die Dokumentarische Methode resp. Unterrichtsforschung auf das Feld musikbezogener Praxen zu übertragen, haben sich angesichts der differenzierten Forschungsergebnisse durchaus als fruchtbar erwiesen. Dabei wurden empirische Zugänge zu Aspekten musikunterrichtlichen Handelns eröffnet, welche für den kompositionspädagogischen sowie musikpädagogischen Diskurs von Relevanz sind.

Mit ihrem Fokus auf den Wissensstrukturen der Akteur:innen eröffnete die dokumentarische Interpretation einen differenzierten Blick auf musikbezogene kreative Handlungs- als auch Lernprozesse. Zunächst ließen sich implizite Wissensbestände und routinierte Handlungspraxen durch den mikroanalytischen Zugang identifizieren. Die Rekonstruktion der Interaktionsorganisation legte dann offen, wie dieses Wissen in Auseinandersetzung mit dem fachlichen Gegenstand prozessiert wurde. In kreativen musikbezogenen Handlungsprozessen schlossen die Akteur:innen an handlungspraktisches Wissen an und entwickelten in aktionistischer Praxis eine neue tentative oder auf Dauer gestellte konjunktive Praxis. Mithilfe der Dokumentarischen Methode konnte also zugänglich gemacht werden, wie neues musikbezogenes Wissen spontan in Interaktion hervorgebracht wurde. Darüber hinaus ließ sich durch die Dokumentarische Methode rekonstruieren, ob das neue musikbezogene Wissen in einer neuen konjunktiven Praxis überführt wurde und sich damit konjunktives Wissen veränderte. Diese Veränderungen konnten dann als fachliche Lernprozesse rekonstruiert werden. Die Methode erwies sich demnach als angemessen und zielführend, die Frage nach kreativen Handlungsprozessen und Lernprozessen beim gemeinsamen Komponieren zu untersuchen.

Wenngleich Musik bzw. musikalische Praxen im Rahmen der praxeologischen Wissenssoziologie noch nicht hinreichend konzeptualisiert erscheinen, ließen sich die musikbezogenen Praxen der Schüler:innen mit den Forschungsschritten der Dokumentarischen Methode also gewinnbringend herausarbeiten. Dabei mussten jedoch einige Adaptionen vorgenommen werden, die sich im Forschungsprozess zwar als zielführend, gleichzeitig aber als besonders aufwendig erwiesen. Der Musikspezifität der Prozesse wurde begegnet, indem neben der verbalen und korporierten Interaktionsebene eine musikalische eingeführt wurde. Dies zog sowohl die Entwicklung eines eigenen Transkriptionsverfahrens nach sich, das die Gleichzeitigkeit aller Ebenen abbildete, als auch die Berücksichtigung dieser Ebene in allen Auswertungsschritten der dokumentarischen Methode (vgl. Kap. 6.2). Insbesondere das Transkriptionsverfahren beanspruchte viel Kapazitäten und erforderte eine äußerst intensive Auseinandersetzung mit den Rohdaten, was sich auf den Interpretationsprozess zwar auch positiv auswirkte, grundsätzlich aber ein durchaus schwerwiegendes Problem der Forschungspraxis darstellt. Wie musikalische Interaktionen methodologisch und methodisch forschungsökonomisch berücksichtigt werden könnten, bleibt m. E. die zentrale Entwicklungsaufgabe videografischer bzw. dokumentarischer musikpädagogischer Forschung. Hierfür kann diese Arbeit mit der Weiterentwicklung der do-

kumentarischen Entwicklungsforschung in den Fachdidaktiken ein methodologisch fundiertes und methodisch erprobtes Forschungsdesign vorlegen, das einen hilfreichen Ausgangspunkt für Folgestudien darstellt.

Als relevant und zielführend kann der Einsatz der videografischen Erhebungsmethode betrachtet werden, der insbesondere die Auswertung der musikalischen Interaktionsebene unterstützte. Durch den videografischen Zugang konnten zentrale Untersuchungsaspekte zugänglich gemacht werden: Schüler:innenpraxen ließen sich *in situ* beobachten, wobei Blickkontakte, mimetische Anähnlichungen, koordinative Momente, Enaktierungen des Artefakts sowie szenisch-räumliche Choreografien erst durch den videografischen Zugang empirisch berücksichtigt werden konnten. Als besonders hilfreich gestaltete sich dabei die Arbeit mit MaxQDa, die aber noch systematischer in Verbindung mit der dokumentarischen Videointerpretation gestaltet werden könnte. So ließe sich das Programm noch stärker zur Systematisierung einzelner Auswertungsschritte nutzen, indem insbesondere Interaktionsverläufe, Verbaltranskripte und Interpretationen zu einzelnen Interaktionen direkt mit den Sequenzen verknüpft würden. Gerade die Kodierungsmöglichkeiten direkt in die Videos erwies sich aber als große Hilfe, interpretatorische Fährten zu legen sowie Analyseaspekte zu generieren und zu bündeln. Grundsätzlich ist zu überlegen, wie die videografische Erfassung von Gruppeninteraktionen noch umfassender gestaltet werden könnte, ohne dabei zu sehr in die Interaktionsräume einzugreifen. Gerade die überwiegende Formation des Gruppenkreises gewährte nicht für alle Interaktionen einen zufriedenstellenden Einblick, sodass mit drei Standkameras oder kleinen Kameras aus dem Innenkreis herausgearbeitet werden könnte. Dies zöge aber einerseits eine aufwendigere Auswertung nach sich, andererseits stellen Kameras auch immer eine Beeinflussung des Interaktionsgeschehens dar, welche mit der Vergrößerung der Anzahl zunähme. Eine dokumentarische Musikunterrichtsforschung verlangt demnach nach einer zeitintensiven, akribischen und anspruchsvollen Auseinandersetzung mit den Daten, wie es jedoch für jedwede mikroanalytische Interpretationsverfahren in der Natur der Sache liegt. Ihre große Stärke liegt jedoch vor allem für den Musikunterricht darin, implizites Wissen und Prozesse der Wissensgenese im Verbalen und Körperlichen sowie insbesondere bezogen auf musikalisch-performative Akte zugänglich machen zu können. Damit leistet das methodische Vorgehen dieser Arbeit einen Beitrag, musikalischen Handlungs-, Lern- und Bildungsprozesse in ihrer Fachspezifität angemessen und zukunftsweisend zu begreifen.

10.2.2 Die dokumentarische Entwicklungsforschung in der Musikdidaktik

Das gewählte Vorgehen, fachdidaktische Entwicklungsergebnisse zu generieren und gleichzeitig Einsichten in die Schüler:innenpraxen des Komponierens zu erhalten, erschien deshalb notwendig, weil Formate kompositorischen Arbeitens trotz ihrer musikdidaktischen Sonderstellung nur wenig im schulischen Alltag Beachtung fanden und Kompositionsprozesse in ihrer Eigenlogik empirisch noch unzureichend erforscht waren. Das neu entwickelte Format der dokumentarischen Entwicklungsforschung hat sich hierfür im Rahmen der vorliegenden Studie aus vier Gründen als fruchtbar erwiesen.

Zuerst erschien ein entwickelndes Vorgehen deshalb als zielführend, weil noch keine spezifizierten Forschungsfragen hinsichtlich der Eigenlogik kompositorischer Gruppenprozesse vorlagen. Die zyklische Anlage ermöglichte, sowohl eine Forschungsfrage als auch den damit verknüpften Lerngegenstand entlang der zunehmenden Einblicke in die Praxis der Schüler:innen zu spezifizieren (vgl. Kap. 9.1). Dieser Prozess spiegelt eindrücklich wider, wie sich Forschungs- und Entwicklungsgegenstand im Spannungsfeld zwischen Theorie, fachdidaktisch-normativen Setzungen und rekonstruierter Praxis entwickelten. Hier bewährte sich ein stark systematisiertes iteratives Vorgehen: ausgehend von gelingender Praxis wurden Lerngegenstand, Entwicklungs- und Forschungsfrage spezifiziert und ein zu ermöglichendes Schüler:innenhandeln reformuliert, woran sich die Modifikation der Leit- und Umsetzungsprinzipien anschloss, die schließlich in die konkrete Gestaltung des didaktischen Settings als Re-Design mündete. Rekonstruierte Praxis und fachdidaktische Norm wurden in diesem Vorgehen klar voneinander getrennt und dann systematisch aufeinander bezogen. So konnten Erkenntnisse über die Eigengesetzlichkeit der Praxis mit musikdidaktischen Folgerungen verbunden und in kompositionsdidaktische Entwicklungsprodukte überführt werden. Die Weiterentwicklung des Re-Designs in dieser Systematik stellte eine Herausforderung dar, als Forschende die vor dem Hintergrund langjähriger Schulerfahrung ausgebildeten didaktisch-normativen Setzungen immer wieder zu reflektieren und an die explizierten Leit- und Umsetzungsprinzipien anzubinden. Hier könnte sich im Zuge weiterer Forschungen als hilfreich erweisen, nicht nur die dokumentarischen Interpretationen, sondern auch die eigenen didaktischen Reflexionen von außen noch stärker in Forschungswerkstätten triangulieren bzw. reflektieren zu lassen.

Zum Zweiten konnten als kompositionsdidaktische Entwicklungsprodukte Leit- und Umsetzungsprinzipien generiert werden, die sich auch in Form von Gestaltungselementen wiederfinden. Zu einer gezielten und fundierten Gestaltung eines kompositionsdidaktischen Settings (vgl. van den Akker 1999), das den Schüler:innen ermöglichen soll, in selbstläufigen musikbezogenen Aushandlungsphasen ein eigenes Anliegen zu entwickeln und fachliche Impulse aufnehmen zu können, empfiehlt sich demnach die Berücksichtigung bestimmter Gestaltungselemente wie bspw. die flexibilisierte Prozessgestaltung und -begleitung oder die Fokussierung emergenter Musik (vgl. S. 283).

Zum Dritten ermöglichte das Forschungsformat insbesondere, dass die entwickelten Design-Prinzipien mit den rekonstruktiven Ergebnissen zu kreativen Handlungs- und Lernprozessen in Wirkungszusammenhänge gebracht werden konnten. Interaktionen, welche sich für die Ausbildung kreativer musikbezogener Praxen oder musikbezogener Lernprozesse als relevant zeigten, wurden im Hinblick auf deren Gestaltung bzw. neu designten Gestaltung untersucht. Auffällige Zusammenhänge konnten rekonstruiert und so als Gelegenheitsstrukturen für musikbezogenes kreatives Handeln und Lernen gefasst werden (vgl. S. 293). Damit ermöglicht die dokumentarische Entwicklungsforschung nicht nur die Weiterentwicklung schulischer Praxis auf Grundlage der Eigengesetzlichkeit von Schüler:innenpraxen, sie eröffnet ein empirisch belastbares Vorgehen zur Ermittlung von didaktischen Gelegenheitsstrukturen. Zur Bestärkung der Gelegenheitsstrukturen würde sich anbieten, mit mehreren Vergleichsgruppen gleichzeitig zu arbeiten, also das Re-Design in zwei unterschiedlichen Klassen durchzuführen. Eine Weiterentwicklungsmöglichkeit wäre auch, längerfristig zu arbeiten

und die Gelegenheitsstrukturen in einem ähnlichen Setting mit der gleichen Lerngruppe nach einiger Zeit erneut zu untersuchen.

Zuletzt gilt hervorzuheben, dass das hier durchgeführte rekonstruktiv-entwickelnde Vorgehen auch einen Beitrag zur Weiterentwicklung von Didaktik als wissenschaftlicher Disziplin leistet. Nicht nur mit der Ermittlung der Gelegenheitsstrukturen, sondern vor allem mit der Bestimmung eines grundlegenden, übergreifend wirksamen didaktischen Prinzips kommt diese Arbeit der „erkenntnisbezogene[n] Anforderungen der Disziplin“ (Proske 2015, S. 16) nach. In eine Diskussion um Merkmale einer praxeologischen Didaktik lassen sich die rekonstruktiv-entwickelten Aspekte der **Agilität, Norm- und Kontingenzsensibilität** schließlich ebenso vielversprechend einbringen wie in folgende musikdidaktisch entwickelnde Forschungsprojekte, die schulische Praxis praxeologisch orientiert und ökologisch valide innovieren wollen.

Das Modell der dokumentarischen Entwicklungsforschung hat sich als ein Forschungsformat bewährt, das es ermöglicht, an die Eigenlogik der Schüler:innenpraxen anzuknüpfen und sie mit den fachspezifischen Bildungs- und Erziehungsanliegen des Musikunterrichts zusammenzuführen. Mit diesem Potenzial, Musikunterricht, der an den handlungsleitenden Wissensbeständen der Schüler:innen ansetzt, entwickeln zu können, eröffnet das Forschungsformat zahlreiche Entwicklungs- und Forschungsperspektiven für alle Handlungsfelder des Musikunterrichts. Eine rekonstruktive musikdidaktische Entwicklungsforschung verspricht nicht nur Musikunterricht auf neuartige Weise zu innovieren, sondern könnte in der Zukunft dazu beitragen, auch Curricula ausgehend von den musikalischen Praxen der Schüler:innen weiterzuentwickeln und damit Unterricht an den Logiken der Schüler:innen ausgerichtet zu denken.

10.3 Ausblick

Mit der Diskussion der zentralen Ergebnisse der Arbeit (vgl. Kap. 10.1) sowie des forschungsmethodischen Vorgehens (vgl. Kap. 10.2) wurden schon einzelne Impulse gegeben, in welche Richtungen die Ergebnisse der Arbeit weitere Forschungen und Praxisentwicklungen anstoßen könnten. Abschließend sollen hier drei Bereiche beleuchtet werden, für welche im Rahmen dieser Arbeit neue Ansätze eröffnet wurden bzw. für die sich aus einzelnen Beobachtungen konkrete Forderungen ergeben.

10.3.1 Rekonstruktive Musikunterrichtsforschung

Eine rekonstruktive Musikunterrichtsforschung, wie sie hier mit einem adaptierten Verfahren der dokumentarischen Unterrichtsforschung durchgeführt wurde, eröffnet Bereiche musikunterrichtlichen Handelns, die bislang nur schwer zugänglich gemacht werden konnten. Mit ihrem Fokus auf dem handlungsleitenden Wissen der Akteur:innen sowie auf der Genese von Wissenskonstruktionen können interaktive Sinn- und Bedeutungskonstruktionen rekonstruiert werden, die sich v. a. auch in der Analyse musikalischer Performanz auftun.

Weiterführende Forschungen sollten sich deshalb der Fachspezifität musikalischer Handlungs-, Lern- und Bildungsprozesse zuwenden und Schüler:innenpraxen dahingehend untersuchen, welche implizite Wissensbestände darin zum Ausdruck kommen, wie dieses Wissen in Begegnung mit musikalischen Fachinhalten prozessiert

wird und wie sich vor diesem Hintergrund musikbezogene Lern- und Bildungsprozesse ereignen können (zum Bildungsbegriff vgl. Kap. 10.1.2). Die untersuchten Daten bieten für solcherart ausgerichtete weiterführende Forschungen interessante Ansatzpunkte, wovon drei hier näher ausgeführt seien.

Als zentraler Aspekt der Kompositionsprozesse konnte **das Hören** herausgearbeitet werden. Mit der Fokussierung emergenter Musik gingen wichtige Momente der Habitualisierung einher, in denen sich Akteur:innen auf der Ebene des Impliziten miteinander und mit Musik verbanden. Dabei konnten unterschiedliche Praxen des Hörens erahnt bzw. im Material beobachtet werden, die als verinnerlichter Vorgang empirisch unerreichbar scheinen. Es wäre aber von großem Interesse, jene performative Erscheinung des Hörens näher zu untersuchen und sich vor allem den damit körperlichen und musikalisch-performativen Akten zuzuwenden, die in Verbindung mit expliziten Höraufträgen oder Phasen des musikalischen Spiels auftreten. Nicht minder interessant, aber besonders herausfordernd könnten sich auch **Praxen des Hörens** in jenen Interaktionen herausstellen, in denen die verbale, korporierte und musikbezogene Interaktionsebene dynamisch wechselt. Hier könnte sich eine weitere grundsätzliche Forschungsperspektive anschließen, wie sich auditive und visuelle Abstimmungsmomente zueinander verhalten.

Für die Erziehungswissenschaft ebenso interessant wie für die Musikpädagogik gilt das Feld der soziomateriellen Praxen. In diesem Zusammenhang konnten unterschiedlichste materielle Bezugnahmen des Artefakts Stuhl beobachtet werden. Die Forderung nach einer musikbezogenen Auseinandersetzung mit dem Latourschen Begriff der ‚zirkulierenden Referenz‘ geht m. E. direkt daraus hervor, dass sich der **Prozess zirkulierender Bezugnahme** als Hervorbringung einer geteilten ästhetischen Erkenntnis rekonstruieren ließ (vgl. Kap. 7.5.3). Hier eröffnen sich etliche Forschungsfelder, die sich mit dem Umgang mit Materialien und Medien in unterschiedlichen musikbezogenen Kontexten beschäftigen. Das o. g. Phänomen zirkulierender Bezugnahme betrifft einen reproduktiven wie produktiven Umgang mit Artefakten (wenn man diese Unterscheidung in dieser Form noch aufrechterhalten will), es ist für Musizierende allen Alters und Könnens relevant und anschlussfähig an Desiderate aller musikbezogenen wissenschaftlichen Disziplinen. Prozesse zirkulierender Bezugnahmen als ästhetisches Handeln könnten darüber hinaus insbesondere für andere künstlerische Domänen im erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Kontext zum vielversprechenden Forschungsinteresse werden.

Mit dem Fokus auf den kompositorischen Gruppenprozessen wurden in dieser Studie die Interaktionen mit den Lehrenden in der rekonstruktiven Analyse weitestgehend außenvor gelassen. Sie spielen aber eine zentrale Rolle für mögliche kreative Handlungs- und Lernprozesse, wie im Entwicklungsteil der Arbeit ausführlich dargelegt werden konnte. Auch aus den Arbeiten von Jeismann und Kranefeld (2021) sowie Weber (2021b) resultiert für die Kompositionspädagogik die grundsätzliche Forderung danach, die Interaktionen der Lehrenden stärker in den Fokus zu rücken, „die Prozesse, die in der Anleitung von Kompositionsprozessen ablaufen, noch besser zu verstehen [und] [zu] ergründen, welche Rolle Anerkennung spielt und welche Rolle die Lehrenden hierbei einnehmen“ (Weber 2021a, S. 144). Die dokumentarische Unterrichtsforschung erweist sich im Hinblick auf diese Fragen deshalb als vielversprechende Forschungsmethode, weil sie nicht nur den methodischen Weg eröffnet, die **Anleitungsprozesse und handlungsleitenden Orientierungen der Lehrenden** zu erforschen, sondern dies-

bezüglich auch erste Forschungsergebnisse vorweisen kann. Im Rahmen eines Unterrichtsforschungsprojektes im Lernbereich Globale Entwicklung (vgl. Kater-Wettstädt 2015; Wettstädt und Asbrand 2013) konnten Kater-Wettstädt und Asbrand zwei unterschiedliche Lehrmodi herausarbeiten, „die als Habitus der Lehrpersonen rekonstruiert wurden“ (Asbrand und Martens 2018, S. 232). Sowohl in den Interaktionen als auch in den Aufgabenstellungen und Arbeitsmaterialien dokumentierte sich entweder ein themenvermittelnder Lehrmodus, der sich überwiegend durch Geschlossenheit und Instruktion auszeichnete oder ein themen-ko-konstruktiver Lehrmodus, der nur die Strukturen zur Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsthema organisierte (ebd.). Inhalte wurden im ersten Modus „nicht kontrovers und vielfältig thematisiert“, während im themen-ko-konstruktiv orientierten Unterricht „unterschiedliche Perspektiven auf einen Gegenstand erarbeitet wurden“ (Asbrand und Martens 2018, S. 232). Der letztgenannte Aspekt erweist sich in Bezug auf die in dieser Arbeit entwickelten Design-Prinzipien und Vorstellungen eines praxeologisch verstandenen Musikunterrichts als anschlussfähig. Nun wurde im Rahmen dieser Arbeit kein Lehrmodus rekonstruiert, sondern auf Grundlage von Interpretationen und Analysen Merkmale für ein fruchtbares kompositionspädagogisches Handeln und Gestalten entwickelt. Inwieweit dieses sich in der kompositions- bzw. musikpädagogischen Lehrpraxis auch als Lehrhabitus rekonstruieren lässt, ist eine zukunftsweisende Aufgabe rekonstruktiver Musikunterrichtsforschung. Dabei gilt zum einen danach zu fragen, ob und wie sich in der Performanz des Lehrens Agilität, Norm- und Kontingenzsensibilität ereignet. Zum anderen könnte die dokumentarische Musikunterrichtsforschung aber auch grundsätzliche Einblicke in die fachspezifischen Lehrhabitus von Musiklehrenden eröffnen.

10.3.2 Potenziale videobasierter Fallarbeit in der Lehrer:innenbildung

Die videobasierte Fallarbeit hat sich in den letzten Jahren in der hochschulischen Lehrer:innenausbildung zu einem gut beforschten und didaktisch facettenreichen Bereich herausgebildet (vgl. Hauenschild et al. 2020; Wolff 2020). Die Gründe hierfür liegen im besonderen Potenzial, das Unterrichtsvideos zur Aneignung wissenschaftlicher Beobachtungs- und Reflexionsmethoden sowie pädagogischen und allgemeindidaktischen Grundlagenwissens bereithält (vgl. Fabel-Lamla und Lindner-Müller 2020; S. 12). So können sie erstens in drei Anforderungsbereichen gleichermaßen eingesetzt werden: dem grundlegenden wissenschaftlichen Beobachten, dem Erfassen didaktischer Strukturelemente von Unterricht und der Auseinandersetzung mit dem Lehrendenhandeln im Kontext von Unterricht als sozialem Geschehen (vgl. Fabel-Lamla und Lindner-Müller 2020). Zum Zweiten vereinen Unterrichtsvideos dabei Merkmale, die für eine professionsorientierte Auseinandersetzung mit Unterricht zielführend und hilfreich sind, bspw.

- (1) fokussieren sie einzelne Interaktionen ohne die konkrete unterrichtliche Praxis aus dem Blick zu verlieren,
- (2) ermöglichen sie Wiederholungen, Zeitlupen, Zeitraffer, Zoomeinstellungen und immer wieder neue Analyseschwerpunkte auf schon Geschehens und damit Reflexionsschleifen und Interpretationsprüfungen,
- (3) können mit der Vorauswahl einzelner Sequenzen virulente Momente und Phasen des Unterrichts direkt angesteuert und eine thematische Schwerpunktsetzung vorausgeplant werden,
- (4) „kann eine analytische Beobachter*innenhaltung methodisiert und gezielter angebahnt werden“ (Fabel-Lamla und Lindner-Müller 2020, S. 12), indem methodische Schritte qualitativer Videointerpretation (Stand-Bild-Analyse, Fokussierung der Handlungsebene durch Muten, Abgleich mit Transkripten) eingeübt werden.

Grundsätzlich ermöglicht der befremdende Blick durch die Kamera, eigene normative Setzungen distanziert zu betrachten und zu reflektieren. Damit führt die videobasierte Fallarbeit zu einer fruchtbaren Theorie-Praxis-Relationierung in der Gestaltung von Praxisphasen, um „die Ausbildung eines forschenden oder wissenschaftlich-reflexiven Habitus“ (Liegmann et al. 2018, S. 9) zu fördern, die in den letzten Jahren als zentrales Ziel hochschulischer Lehrer:innenbildung betrachtet wird (vgl. Artmann et al. 2018; Neuhaus und Schellenbach-Zell 2019).

Aus diesen Gründen erscheint es vielversprechend, die beforschten Unterrichtsvideografien gerade für die Lehrer:innenbildung didaktisch aufzubereiten, um bereits in dieser Phase der Lehramtsausbildung Studierende für die Eigenlogik der Schüler:innenpraxen zu sensibilisieren. Wie von Heberle bereits vorgeschlagen, können die im Forschungsprozess ausgewählten Sequenzen, Transkriptionen und Interpretationsergebnisse als Ausgangspunkte „für die Reflexion von Zielen, Planung und Vollzug von Unterricht [dienen] und [...] durch die Interpretation und Diskussion von entsprechenden Situationen eine Folie zur Reflexion über eigene pädagogische Überzeugungen zum (Musik-)Unterricht“ (Heberle 2019, S. 177) eröffnen.

Im Zuge dessen wurden bereits im Rahmen von fachdidaktisch-fachwissenschaftlichen Seminaren im Rahmen des KoMuF-Projektes in Freiburg Datenmaterial und Forschungsergebnisse eingesetzt. Darüber hinaus hat sich das hochschulübergreifende Forschungs- und Entwicklungsprojekt ‚ModusM – Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens‘ (<https://modusm.de> zuletzt aufgerufen am 24.09.21) zum Ziel gesetzt, Konzepte für die Lehrer:innenaus- und -weiterbildung forschungsbasiert zu entwickeln. Hier entstand bislang in Zusammenarbeit mit Katharina Höller ein Seminarkonzept zu Versatzstücken in Kompositionsprozessen, in dessen Zentrum ebenfalls Materialien der vorliegenden Arbeit standen. Das Seminar wurde bereits durchgeführt und befindet sich zurzeit in der Auswertungsphase. Ziel der weiteren Zusammenarbeit ist es, unterschiedliche empirische Ergebnisse und Daten in u. a. videobasierte Seminarkonzepte zum Musik-Erfinden zu überführen und diese im Format der Design-Based Research zu beforschen und weiterzuentwickeln. Die hier dargelegten Mikroanalysen und gegenstandsbezogenen Interpretationen können sich in Zusammenhang mit den kurz gefassten Videosequenzen so als hilfreiche und gewinnbringende Einblicke in die schulische Praxis gemeinsamen Komponierens erweisen.

10.3.3 Implikationen für die Schulpraxis

Während diese Arbeit entstand, haben sich weitere Forschungen mit dem Komponieren in der Schule beschäftigt und wichtige neue Erkenntnisse hervorgebracht (vgl. Weber 2021b; Jeismann und Kranefeld 2021; Janczik und Voit 2020; Rolle et al. 2018; Meisterernst 2020; Duve 2020; Lessing und Handschick 2020; Handschick und Lessing 2020). Sie bestätigen allesamt das hier entfaltete Bild eines komplexen Gestaltungsprozesses, der von unterschiedlichen Antinomien und besonderen Herausforderungen an alle Akteur:innen geprägt ist. Gleichzeitig bekräftigen die Studien die besonderen Möglichkeiten für Lern- und Bildungsprozesse beim gemeinsamen Komponieren in der Schule.

Unbeantwortet bleibt in den o. g. Studien wie auch in der fachdidaktischen Literatur weitestgehend die Frage danach, welche konkreten Forderungen sich für die Praxis des Schulalltags ergeben. Während Erkenntnisse zu Vorstellungen über und zum Handeln in Kompositionsprozessen vorliegen und auch viele Aufgabenimpulse, Hinweise zur Instruktion und Begleitung oder auch Arbeitsmaterialien zur Verfügung stehen, sind die allgemeinen Rahmenbedingungen zur Umsetzung überwiegend unerforscht. Erfahrungen aus der Musikunterrichtspraxis zeigen aber, dass es auch organisationale Schwierigkeiten sind, die eine kompositionspädagogische Arbeit in der Schule verhindern. Das Komponieren in Gruppen braucht Platz, ungestörten Raum, Aufnahmemöglichkeiten und Flexibilität, was Räume, Gruppen, Medien und Materialien anbelangt. Dies sind Faktoren, die in den wenigsten Schulen Berücksichtigung finden können. Damit Schüler:innen selbsttätig in Gruppen musikbezogen arbeiten können, werden ausreichend schallgeschützte Arbeitsräume benötigt, in denen musiziert und gehört werden kann und die eine unkomplizierte Möglichkeit bieten sollten, Arbeitsprodukte aufzunehmen und abzuspielen. Wenngleich mancherorts solche Lernorte entstehen, kann von solchen Rahmenbedingungen nicht ausgegangen werden. Dies wäre aber für jedwede interaktive Auseinandersetzung im Musikunterricht ein großer Gewinn.

Die organisationalen Hürden verweisen darüber hinaus auf die grundsätzliche Strukturebene von Schule, welche auf eine interaktive, selbsttätige und explorative Auseinandersetzung mit Fachinhalten unzureichend ausgelegt ist. Insofern möchte diese Arbeit auch als Impuls verstanden werden, Lernen und Bildung im schulischen Kontext grundsätzlich **agil, norm- und kontingenzsensibel** zu verstehen und zu gestalten. Ein solches pädagogisches Handeln und Gestalten kann nicht nur beschränkt auf den Musikunterricht einer Lehrkraft vonstattengehen, sondern steht immer in Verbindung mit der Institution, in die dieser eingebettet ist. Aus diesem Grund sollte sich Unterrichtsentwicklung stärker dahingehend verstehen, Lernkulturen zu gestalten und zu transformieren. Der Begriff der Lernkultur wird im erziehungswissenschaftlichen Diskurs verwendet, „um dem gesamten pädagogischen Geschehen in seiner Breite und möglicherweise auch gerade in der Differenz unterschiedlicher pädagogischer Praxen auf die Spur zu kommen“ (Reh et al. 2015, S. 15). Insofern bringt die organisationale und methodische Gestaltung von Musikunterricht Lernkultur hervor, welche auf weitere Ebenen des Schullebens wirken kann. Ausgehend von der Ermöglichung kompositorischen Handelns im Unterricht sollten sich Musikfachschaften gemeinsam beraten, wie sich ein **agiles, norm- und kontingenzsensibles Handeln** auch auf andere Arbeitsbereiche des Musikunterrichts transferieren lässt und dabei kollaborativ und

innovativ entwickeln, welche organisationalen Strukturen und Rahmenbedingungen hierfür nötig sind. So ließen sich schließlich Veränderungen initiieren, die auf die Lernkultur der gesamten Schule wirken und eine Schulentwicklung anstößt, die von innen heraus aus der Praxisgemeinschaft selbst, aus einer Praxis gemeinsamen Lernens und agilen Innovierens erwächst. Wünschenswert wäre in jedem Fall, dass die in dieser Arbeit entwickelte kompositionspädagogische Haltung weiter Kreise zieht: für das Musikklernen, die Lernkulturen und das Schulleben.

10.4 Gesamtschau: Zusammenfassung der Studie

Im Folgenden sollen abschließend der Gang der Arbeit umrissen sowie die Erträge der einzelnen Schritte zusammengefasst werden.

Ausgangspunkt der Arbeit stellte ein Problem der schulischen Praxis dar. Hier zeigte sich, dass Lehrende dem Komponieren im Musikunterricht zögerlich und unsicher entgegentreten. Gleichzeitig wird dem Komponieren vonseiten der Musikpädagogik ein besonders hoher Stellenwert eingeräumt, musikalische Lern- und Bildungsprozesse zu ermöglichen. Hinsichtlich dieser Differenz zwischen fachdidaktischer Erwartung und schulpraktischer Umsetzung konnten zwei aufeinander bezogene, zentrale Desiderate eröffnet werden. Zum einen fehlte es an Einblicken in Prozesse des gemeinsamen Komponierens in ihrem Vollzug, zum anderen an empirischen Erkenntnissen dazu, in welchem Verhältnis fachdidaktische Erwartungen und die Schüler:innenpraxis des Komponierens stehen. Insbesondere für das kreative Handeln als einer zentralen Zieldimension der Kompositionspädagogik konnte ein drängender Forschungsbedarf attestiert werden. Diese Desiderate legten die Einnahme einer praxeologischen Perspektive auf Lernen und kreatives Handeln in gemeinsamen Kompositionsprozessen im Musikunterricht nahe.

Die Ziele der Arbeit bestanden zunächst darin, gemeinsame Kompositionsprozesse hinsichtlich der dort stattfindenden musikbezogenen, peerkulturellen und institutionellen Praxen zu untersuchen sowie Praxen musikbezogenen kreativen Handelns und musikbezogene Lernprozesse zu rekonstruieren. Mit diesen Aspekten verknüpft sollte darüber hinaus ein Unterrichtsdesign entwickelt werden, dessen didaktische Strukturen und Rahmenbedingungen einen relevanten Kontext darstellen, Praxen kreativen Handelns und fachlichen Lernens beim gemeinsamen Komponieren zu ermöglichen.

Zusammen mit anderen Studien des Freiburger KoMuF-Projektes wurde mit der dokumentarischen Entwicklungsforschung ein Forschungsformat entwickelt, das die Gestaltung von Praxis und die Generierung von Forschungsergebnissen rekonstruktionslogisch verzahnt. Zur Erfassung der Unterrichtssituation und Rekonstruktion der Handlungspraxis wurden videobasierte Verfahren der dokumentarischen Unterrichtsforschung (vgl. Asbrand und Martens 2018) genutzt, die musikbezogen spezifiziert wurden. Das didaktische Design wurde ausgerichtet an den Handlungspraxen der Schüler:innen in drei Zyklen weiterentwickelt, wofür auf entwickelnde Verfahren wie die Arbeit mit Design-Prinzipien (vgl. Euler 2014) oder Conjecture Maps (vgl. Sandoval 2014) zurückgegriffen wurde.

In den Rekonstruktionen bildeten sich fünf fachliche Vergleichsdimensionen heraus, an denen die Schüler:innen ihre Handlungsorientierung in gemeinsamen Kompositionsprozessen entfalteten: Im **Umgang mit kompositorischen Vorgehensweisen**, im **Umgang mit musikalischen Referenzen**, in den **Merkmale des gemeinsamen musikalischen Spiels**, im **Umgang mit dem Artefakt** und im **Umgang mit kompositorischen Entscheidungen**. In der komparativen Analyse der Fälle entlang der verschiedenen Vergleichsdimensionen ließen sich drei Modi des gemeinsamen Komponierens typologisch verdichten: der **Modus des Pragmatismus**, der **Modus der Behauptung** und der **Modus des kollaborativen Komponierens**. Musikbezogene Lernprozesse konnten für Prozesse im **Modus des kollaborativen Komponierens** rekonstruiert werden, wobei sich auch im **Modus der Behauptung** Lernprozesse

eröffneten, deren Abschluss aber nicht rekonstruiert werden konnte. Das Handeln der Akteur:innen in diesen beiden Modi wies auch eine Vielzahl musikbezogener kreativer Handlungspraxen auf. Letztere konnten im Rahmen dieser Arbeit als aktionistische Praxen rekonstruiert werden. Darüber hinaus zeigte sich im **Modus des kollaborativen Komponierens** ein gemeinschaftliches, musikbezogenes kreatives Handeln, das Praxen aus unterschiedlichen Erfahrungsräumen in eine neue musikbezogene kollektive Praxis überführte. Die Rahmenbedingungen der kooperativen Lernform ermöglichten den Akteur:innen insbesondere, vielfältige Wissensbestände aus unterschiedlichen Kontexten zu aktualisieren. Hierbei konnten verstärkt Anschlüsse an unterschiedliche Praxen beobachtet werden, die Lern- sowie kreative Handlungsprozesse begünstigten. In der fachdidaktischen Entwicklung wurden in Verzahnung mit den o. g. Erkenntnissen ein empiriebasiertes Lehr-Lern-Arrangement sowie modifizierte Leit- und Umsetzungsprinzipien herausgearbeitet. Sie beziehen sich auf den spezifizierten Lerngegenstand *pro tempore esse*: **Die Schüler:innen entwickeln in selbstläufigen Aushandlungsphasen eigensinnige, kreative Vorgehensweisen beim gemeinsamen Komponieren und verknüpfen sie mit musikfachlichen Aspekten.** Aus der Entwicklung der Prinzipien und des Arrangements wurde zudem ein grundlegendes Design-Prinzip ‚**Agilität, Normsensibilität, Kontingenzsensibilität**‘ abstrahiert. Zuletzt konnten Gelegenheitsstrukturen ermittelt werden, die einen relevanten Kontext darstellen: für die Emergenz aktionistischer Praxen eine **agile Anleitung, vielfältige Spielimpulse** und **wertungsfreie Aktionsräume**; für die Etablierung einer neuen musikbezogenen kollektiven Praxis die **Fokussierung emergenter Musik** und eine **kontingenzsensible Haltung**; für eine gelingende Begegnung mit musikalischer Fachlogik die **Inszenierung von Konfrontationsmomenten** und **Irritation als didaktisches Prinzip**.

Abschließend wurden die Ergebnisse im Rahmen unterschiedlicher Diskurse diskutiert. Herausgearbeitet wurde hierbei zum einen, dass kreatives Handeln in den Kompositionsprozessen gefördert und fachliches Lernen initiiert werden konnte, wobei auch ästhetisch bildende Momente evoziert werden konnten. Diese Aspekte legitimieren die Förderung kreativen Handelns beim schulischen Komponieren ebenso wie die Erkenntnis, dass es sich beim **Modus des kollaborativen Komponierens** um einen Handlungsmodus handelt, der in seinem spezifischen Umgang mit Musik durch keinen anderen zu ersetzen ist. Zum anderen wurde dargelegt, dass die beobachteten Lernprozesse große Überschneidungen zu bereits rekonstruierten Merkmalen transformatorischer Bildungsprozesse aufweisen. Dass die untersuchten Kompositionsprozesse auch transformatorisch bildend wirken könnten, kann im Rahmen dieser Studie zwar nicht empirisch bewiesen, auf Grundlage der ausgearbeiteten Erkenntnisse durchaus aber angenommen werden. Zuletzt wurde entfaltet, inwieweit das Designprinzip ‚**Agilität, Normsensibilität, Kontingenzsensibilität**‘ als zentrale Grundlage für kompositionspädagogisches Handeln und Gestalten gedacht werden kann, um den konstitutiven Antinomien pädagogischen Handelns produktiv begegnen zu können. In der Arbeit wurde gezeigt, wie eine praxeologische, genauer: wissenssoziologische Forschungsperspektive ermöglicht, kreatives Handeln und fachliches Lernen in schulischen Kompositionsprozessen zu rekonstruieren. Mit dieser Perspektive wurden im entwickelnden Forschungsformat verschiedene didaktische Entwicklungsergebnisse generiert, die hinsichtlich der rekonstruierten Handlungspraxen der Schüler:innen einen relevanten Kontext darstellen, um eine gelingende Praxis gemeinsamen Komponierens zu ermöglichen.