

7 Schüler:innenpraxen gemeinsamen Komponierens

Im mehrjährigen rekonstruktiven Auswertungsprozess, in dem in vielzähligen Interpretationsschleifen Handlungsorientierungen und Orientierungsgehalte hinsichtlich unterschiedlicher Vergleichshorizonte immer wieder gewendet und neu justiert wurden, konnten für die rekonstruierten Schüler:innenpraxen fünf fachliche Vergleichsdimensionen herausgearbeitet werden (s. Abb. 16, S. 144). Welche Handlungsorientierungen im Sinne von Bewältigungsmustern die Schüler:innen in Begegnung mit dem fachlichen Gegenstand hervorbringen, entfaltet sich in den fachlichen Vergleichsdimensionen kohärent und dimensionsübergreifend. Die fachlichen Vergleichsdimensionen sind demnach gegenstandsbezogen und auf der Ebene der Performanz ange siedelt.

Es gilt zu betonen, dass es sich bei den fachlichen Vergleichsdimensionen nicht um eine von außen herangetragene Systematisierung noch um eine rein induktive handelt (vgl. Nentwig-Gesemann 2013). Vielmehr konnten die vorliegenden Vergleichsdimensionen durch das Prinzip der Abduktion als Analyse-Kategorien der Eigengesetzlichkeit der Praxis aus dem Material generiert werden. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie einerseits auf einen ebenfalls rekonstruierten gemeinsamen Vergleichshorizont, der geteilten Basisorientierung, ausgerichtet sind, und andererseits dadurch, dass sich die Fälle dimensionsübergreifend auf der Ebene des Dokumentsinns typologisch verdichten lassen (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2010).

Als gemeinsamer Vergleichshorizont, der von allen Gruppen als geteilte Basisorientierung aufgefasst werden kann, konnte die **Orientierung an der Aufgabe an der gemeinsam zu entwickelnden Komposition** rekonstruiert werden. Die Basisorientierung erscheint damit stark vom fachdidaktischen Gegenstand gerahmt, sodass deutlich wird, dass die Orientierung an der Aufgabenerledigung im Sinne des ‚Schülerjobs‘ (vgl. Breidenstein 2006) hier eine fachdidaktische Spezifizierung erfährt. Besonders klar konnten gerade durch das entwickelnde Forschungsformat, durch das die Rahmung des didaktischen Settings empiriebasiert weiterentwickelt wurde, Kontraste im Fallvergleich identifiziert werden. Sie offenbarten sich insbesondere dort, wo das Re-Design im Hinblick auf die Eigengesetzlichkeit der Schüler:innenpraxis punktuell verändert wurde.

Die in den Vergleichsdimensionen deutlich werdenden Kontraste und Homologien beziehen sich nicht auf die thematische, kommunikative Ebene, sondern auf den Dokumentsinn, also die Art und Weise, wie die für den Kompositionssprozess elementaren o. g. Aspekte diskursiv, körperlich und musikalisch in Interaktion bearbeitet werden.¹⁷

¹⁷ So spielt es bspw. bei der Vergleichsdimension Umgang mit kompositorischen Entscheidungen nur eine beigeordnete Rolle, worauf sich die kompositorische Entscheidung thematisch bezieht. Ent-

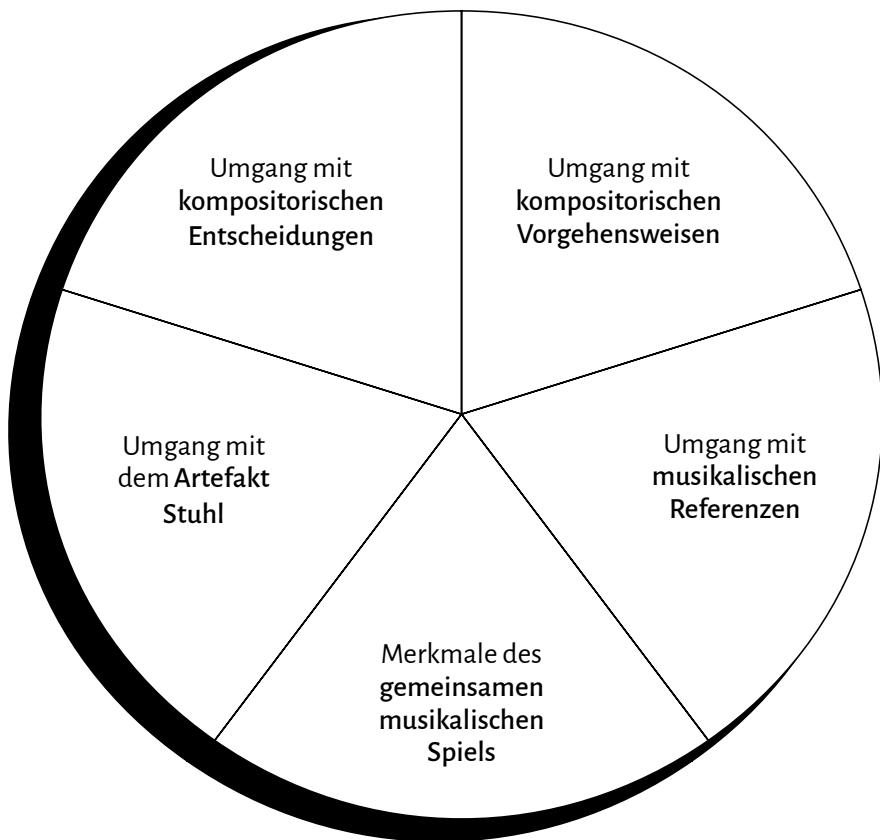


Abb. 16: Die fünf fachlichen Vergleichsdimensionen gemeinsamen Komponierens (Eigene Darstellung)

Die folgenden Ausführungen zielen darauf ab, den Dokumentsinn anhand exemplarischer Interaktionen herauszuarbeiten und die Vergleichsdimensionen so kontrastiv zu konturieren. Wenngleich dabei jeweils immer nur eine Vergleichsdimension fokussiert wird, kommt es aufgrund der charakteristischen mehrdimensionalen Überlagerung der fachlichen Vergleichsdimensionen in den gegenstandsbezogenen Interaktionen mitunter zu Überschneidungen.

In den Interaktionsbeschreibungen werden die besonderen Kennzeichen der Handlungspraxis sowie Merkmale der zugrunde liegenden Handlungsorientierungen rekonstruiert. Identifiziert werden dabei u. a. Orientierungsgehalte, die den jeweiligen Handlungsorientierungen zugeordnet werden können. Orientierungsgehalte werden dabei verkürzt als ‚Orientierung‘ bezeichnet. Die Darlegung der Vergleichsdimensionen erfolgt eng an den Fällen angebunden. Gleichzeitig führen die mikroanalytischen

scheidend ist vielmehr, ob sie bspw. als erforderlicher Schritt auf kommunikativer Ebene durch eine Abstimmung eingefordert wird oder implizit durch das gemeinsame Spiel in Interaktion fällt oder im Zusammenspiel verbaler, musikalischer und korporierter Anteile in interaktiver Dichte als geteilte Entscheidung rekonstruierbar wird.

Interaktionsbeschreibungen hin zur typologischen Verdichtung (vgl. Kap. 8; s. Abb. 18, S. 244), in der die in den Fällen rekonstruierten Handlungspraxen vom Einzelfall gelöst und in Typen überführt werden. Die Zusammenfassungen am Ende der Unterkapitel geben in Zusammenhang mit den typenzugehörigen Icons erste Hinweise auf die Typen, die aber erst in Kapitel 8 ausführlich dargelegt werden. Die Icons ermöglichen jedoch auch eine rekursive Lesart der Kapitel 7 und 8 (vgl. Kap. 6.2.2.5).

7.1 Dokumentarische Interpretation des didaktischen Settings und der Aufgabenstellung

In der Bewältigung der Aufgabe nehmen die Schüler:innen nicht nur Bezug auf die inhaltliche Ebene der Aufgabenstellung und des gesamten didaktischen Settings, sondern insbesondere auf das darin hervorgebrachte Verständnis von musikalisch generativem Handeln. Das in Kap. 6.1.2 dargestellte didaktische Setting inkl. Aufgabenstellung weist auf dieser Ebene eine besondere Struktur auf, welche für die Ausbildung der rekonstruierten Praxen ausschlaggebend ist.

Zunächst gilt es, den Dokumentsinn des Arbeitsauftrages sowie des didaktischen Settings herauszuarbeiten, welche als konstitutive Rahmung für die Ausbildung der Schüler:innenpraxen maßgeblich sind. Das Aufgabenblatt (s. Abb. 11, S. 119), das als solches deutlich durch den Untertitel gekennzeichnet ist, ist schlicht gestaltet und enthält eine einzige, handgezeichnete und dadurch improvisiert wirkende Visualisierung im oberen rechten Bereich. Sie eröffnet auf den ersten Blick einen thematischen Bezug und lenkt dabei den Fokus auf das zu verwendende Material. In Zusammenhang mit dem Titel der Aufgabe ‚Eine kleine Klopfmusik‘ wird so eine direkte Verbindung zwischen der musikalischen Tätigkeit des Klopfens mit dem Artefakt Stuhl hergestellt. Die mitschwingende Parallele zum Titel ‚Eine kleine Nachtmusik‘ evoziert eine mögliche implizite Verknüpfung der im Folgenden geforderten Kompositionsaufgabe mit einem Kompositionsbegriff, der an der Fachkultur und einem klassischen Werkverständnis orientiert ist. Die Fettschreibungen im ersten Satz der Aufgabenstellung, die als Imperativ formuliert die Klassengemeinschaft adressiert, verlagert den Fokus auf die konkrete Aufgabenstellung, ein Musikstück zu entwickeln und fasst damit in einem Satz mit Hervorhebung der zentralen Aspekte zusammen, was von den Schüler:innen erwartet wird. Hierin dokumentiert sich – ebenso wie in der auf das Inhaltliche reduzierten Gestaltung – die Orientierung an Klarheit und Transparenz. Dies schlägt sich auch in den weiteren Erklärungen nieder, die schrittweise angelegt und an der Logik schulischer Aufgabenstellung orientiert sind, die sich vom Übergeordneten ins Konkrete bewegt. So wird die Aufgabenstellung nicht nur mithilfe von vier Kriterien, die hier explizit als zu befolgende Regeln deklariert sind, konkretisiert, sondern diese werden wiederum zusätzlich mit Beispielen versehen. Die Kriterien sind dabei so gereiht, dass sie von der schulischen Logik (der Dauer sowie dem Kern der Aufgabenstellung) über den Überschneidungsbereich des musikalisch-strukturellen (nachvollziehbare Verlaufsmuster) zur musikalischen Logik (musikalische Parameter) führen. Die Tipps am Ende markieren den Übergang von den transparent gemachten Anforderungen der Aufgabenstellung hin zur sich nun anschließenden Bearbeitung und bieten Hilfestellungen, die für den tatsächlichen Arbeitsprozess hilfreich sein sollen. Dabei werden aber keine konkreten Arbeitsschritte empfohlen,

sodass die Aufgabenstellung Anfangs- und Zielpunkt setzt, aber nicht den Weg zwischen diesen Punkten vorgibt.

Die hier rekonstruierte Lehrenden-Orientierung an Klarheit und Transparenz, die sich im schrittweisen und logisch gegliederten Aufbau des Arbeitsblattes niederschlägt, zeigt sich kohärent in der Instruktionsphase des ersten Tages. Sie kann als angeleitete Explorationsphase mit Lehrgangsscharakter interpretiert werden, in der die Schüler:innen von den ersten angeleiteten Klangerkundungen innerhalb des Plenums sukzessive über die Ausbildung eines musikalischen Motivs hin zu musikalischen Gestaltungsmöglichkeiten und -verläufen herangeführt werden, welche wiederum den Bezug zu den Kriterien des Arbeitsblattes herstellen.

Bezogen auf musikalisch generatives Handeln liegt diesen Aspekten ein Verständnis zugrunde, das sich durch ein systematisches Vorgehen auszeichnet: Ausgehend von einem zentralen Klopfmotiv, das ebenfalls sukzessive von Ausdruck, über Klang bis hin zu Variantenbildung verändert wird, gilt es unter Einhaltung von Regeln ein Stück zu entwickeln.

Sowohl der weitere didaktische Gang der Unterrichtseinheit in den folgenden Stunden, als auch die weitere dokumentarische Analyse der Aufgabenstellung machen hingegen deutlich, dass eine weitere, gegensätzliche Logik dem didaktischen Setting inhärent ist. So lässt sich rekonstruieren, dass gleichzeitig ein Verständnis von musikalisch generativem Handeln ins Spiel gebracht wird, in dem die Akteur:innen ihre unterschiedlichen musikalischen Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Prozess einbringen und beim Komponieren eigensinnig und nach ihren Vorstellungen vorgehen sollen. Während nämlich durch den Imperativ und die Regelsetzungen in der Aufgabenstellung sowie die Instruktionen im Plenum der Lehrende als – wenn auch nur indirekt – beurteilende Instanz gesetzt ist, wird dies durch die Peer-Feedbacks und die auditiven Evaluationen schon am Ende der ersten Sitzung auf die Seite der Schüler:innen verschoben. Dieser Wechsel deutet sich indes schon in der Aufgabenstellung an, wenn es – grammatisch inkonsistent – „Unser Stück[...]“ und nicht „Euer Stück[...]“ heißt. Die Aufgabenstellung weicht auch die ihr zugrunde liegende systematische Aufgabenlogik und strukturelle Klarheit wieder deutlich auf, wenn wir die Kriterien näher betrachten. Außer der Zeitangabe bieten sie allesamt keine Vorgaben, sondern Gestaltungsimpulse (bspw. „...verwendet das Klopfmotiv abwechselungsreich, spannend und kreativ“), welche ohne interktionale Aushandlung in den Gruppen nicht hervorgebracht werden können.

Die rekonstruierte Ambiguität des Verständnisses musikalisch generativen Handelns, welche dem didaktischen Setting inhärent ist, manifestiert sich im zentralen Operator der Aufgabenstellung „Entwickeln“. In direktem Zusammenhang mit der Berücksichtigung der Regeln und im Sinne schulischer Aufgabenlogik kann hierunter ein planbares, logisches und kleinschrittiges Vorgehen verstanden werden. Im Zusammenhang mit dem ganz zu Ende formulierten Operator „Erfindet“ in Bezug zur musikalischen Logik ist damit hingegen ein intuitives, sprunghaftes, ergebnisoffenes und flexibles Vorgehen assoziiert. In der Bewältigung der Aufgabe sehen sich die Schüler:innen also nicht nur mit der für sie im musikunterrichtlichen Kontext unbekannten Arbeitsweise konfrontiert, auf ungewohnte Weise mit dem Artefakt Stuhl musikalisch zu agieren und zu gestalten. Die besondere Anforderung liegt außerdem darin, der an sie gestellten uneindeutigen Erwartung des zugrunde liegenden musikbezogenen generativen Handelns handelnd zu begegnen.

7.2 Umgang mit kompositorischen Vorgehensweisen

Schon auf Ebene der Sichtstrukturen zeichneten sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Umgang mit kompositorischen Vorgehensweisen deutlich ab: Auf welche musikimmanenten Aspekte bezogen sich Schüler:innen, wenn sie eine musikalische Idee oder Gestaltung entwarfen, entwickelten, beurteilten, diskutierten, verwarfen oder für gut befanden? Wie wurden diese handelnd hervorgebracht und wie konnte das kompositorische Vorgehen – ohne kompositionspädagogische oder musiktheoretische Konzepte zugrunde zu legen – in seiner Eigengesetzlichkeit gefasst werden?

Zunächst ließen sich in den Untersuchungen unterschiedliche kompositorische Vorgehensweisen dahingehend rekonstruieren und voneinander abgrenzen, dass die Schüler:innen ihr Handeln an folgenden Parametern ausrichteten: Sie orientierten sich an Klang, an Spielweise, an Struktur und Form, an Hervorbringung und Aufrechterhaltung von Spielfluss, an Wirkung oder an außermusikalischen Themen. Insbesondere durch die Rekonstruktion der Sequenzen des Falles *Waschmaschine* (s. Kap. 7.2.2; 7.2.3) konnten dann Umgangsweisen abstrahiert werden, auf welche Weisen mit den Parametern im Kompositionssprozess umgegangen wurde.¹⁸ Sie konnten dann homolog in drei unterschiedlichen Ausprägungen in allen anderen Fällen rekonstruiert werden.

7.2.1 Primat der Gestaltung von Struktur und Form



Der Fall *Hose* und die Sequenz ‚und dann‘ (#2:30-4:10#) und ‚scheiß egal‘ (#5:20-5:40#)



¹⁸ Aufgrund der charakteristischen mehrdimensionalen Überlagerung der fachlichen Vergleichsdimensionen in den gegenstandsbezogenen Interaktionen lassen sich Überschneidungen mit anderen fachlichen Vergleichsdimensionen im Folgenden nicht vermeiden.

Kontext: Vor Einsatz der Sequenz „und dann“ hatte sich die Gruppe *Hose* damit beschäftigt, für jeden Mitspieler ausgehend vom Grundrhythmus des Fangesangs „Zieht den Bayern die Lederhosen aus“ einen gleichbleibenden Rhythmus zu finden. Dies wurde überwiegend von Felix angeleitet. Direkt vor Einsatz der Interaktionssequenz wurde das erste Mal musikalisch erprobt, wie ein sukzessiver Einsatz der Stimmen, ein gemeinsames Crescendo und Decrescendo sowie ein gemeinsames Ende gelingen könnte, indem Felix – analog zum Lehrenden und in gleicher Weise wie in der Instructionsphase – ebenfalls das Dirigat übernahm. Nachdem Georg über den Schlusston hinwegspielte, erklärten Felix und Danny ihm das Handzeichen für den Schluss. Carstens Einwurf, dass die Komposition zu kurz sein könnte, eröffnet nun das unten stehende Gespräch über die weitere Arbeit an der Komposition.

Verbaltranskript der Sequenz „und dann“ (#03:03 - 03:56#)

Carsten: L() meint das soll drei Minuten gehn;
Felix: ja ich weiß
Danny: Ldürfen wir in drei Minuten gehen?
Georg: nein das soll
Carsten: Ldas Stück soll drei Minuten gehen
Felix: das soll, dauern; drei Minuten dauern
Danny: ja weil dann-
Felix: du hast gesagt das soll (.) nicht mindestens
sondern maximal (.) ich mein wenn wir so die- °puh°
(3) eine Minute fünfundvierzig machen dann so; (.)
Georg: L@. @
Carsten: das war ja klar
Edgar: Lnein
Georg: und dann eine Minute fünfundvierzig zwei Minuten
lang nur
Danny: Lund danach jetz
Georg: das;
Danny: Lund danach; (3)
Felix: ja aber da dacht ich so auf einmal leise oder [03:03]
Danny: Lja eben; weil wir trommeln-
Carsten: Lerstmal stoppen wie lang das ist; (.)
Felix: ja stopp mal; (.)
Danny: also nach-
Felix: Laber schau nicht aber schau nicht
auf die Uhr und; und
Danny: Lerst wird erst wird erst wird
Felix: Lich ich ich also als
Ziel so macht das hier(.)ja; langsam
Danny: Lso machen Lja,
langsam, [03:24]
Felix: warte mal danach nach kommt Carsten
mit seinem (.) Stift,
Danny: Lja,



• #03:24# - Ausschnitt links

- Felix:** so, und dann kommt ihr, (.) und danach nach fünf Sekunden
Danny: Lja, J
- Felix:** komm ich rein und dann machen wir lauter lauter lauter und
Danny: L und dann L also ich glaub((u.v.)) J
- Felix:** dann machen wir leiser wa leiser J
Danny: L und dann wenn alle lauter werden wenn alle lauter werden mache wir so, (.) und wenn nur vier lauter werden äh leiser werden machen wir so; und dann, also erst werden alle lauter, dann werden wir vier
- Felix:** Läh wann J
- Danny:** leiser, nein damm J
- Felix:** Lleiser ich mache n bisschen also ich mache immer nur so laut, (.) und danach
- Danny:** Lja J und danach blei=äh und danach auf einmal wenn du das machst
- Felix:** L((u.v.)) J da muss ich auch auf die auf ähhh auf diese Lautstärke komm wie ihr; (.) danach kommen wir zusammen leise und
- Danny:** Lja; J
- Felix:** dann Schluss; J
- Danny:** Lja (.) ein- J
- Felix:** Lwarte warte (.) seid bereit,
- Danny:** hast du schon ein k- J
- Carsten:** L((u.v.))
- Georg:** °seid bereit° (.) komm
- Felix:** Lpscht J
- Danny:** Georg geh (in die) Gruppe wenn du etwas machen willst (.) du willst doch so was J
- Emil:** L((u.v.)) J
- Georg:** Lja
- Felix:** also, auf die Plätze fertig los



> #03:24# - Ausschnitt rechts

Das Gespräch über die vorangegangene erstmalige Probe der überwiegend konzeptionell erarbeiteten Komposition offenbart eine logistische Herangehensweise der Gruppe. Im Zentrum steht die Klärung des gemeinsamen Schlusses, was in erster Linie Felix und Danny übernehmen. Dabei wird direkter Bezug auf das in der Aufgabenstellung vorgegebene Kriterium genommen, wie lange die Komposition dauern sollte (#2:30–3:00#). Das musikalische Spiel erfährt in der Retrospektive keinerlei Evaluation hinsichtlich Klang, Spielweise oder Wirkung. Dass sich die Gruppe in geteilter Orientierung an der Aufgabenerledigung befindet, zeigt sich hier weniger in besonders hoher Dichte, sondern in typischen Verhaltensmustern des ‚Schülerjobs‘. Auf den Fotogrammen sichtbar wird dies einerseits in der informellen, gleichgültigen und unterspannten Sitzhaltung von Carsten, Georg und Edgar, andererseits in der dann folgenden ersichtlichen, auf ökonomisch-pragmatische Bearbeitung der Aufga-

benstellung ausgerichteten Rollenverteilung (#03:24#): ein Gruppenleiter (Felix) wird aktiv unterstützt von einem Zustimmenden (Danny) und einem Regelwächter (Carsten), während die restlichen Gruppenmitglieder sich nicht aktiv beteiligen. Folglich entfaltet sich die gestaltende Arbeit, die ausschließlich verbal verläuft, nur zwischen den erstgenannten drei Personen (ab #03:10#), wobei Carsten hierfür lediglich die Organisation des nächsten Probendurchlaufs bestimmt und sein Handy für die Zeitmessung bereithält. In Felix' bestimmenden Ausführungen wird die Gestaltung der Komposition chronologisch über dynamische Formverläufe entwickelt und direkt mit den zugehörigen Dirigierbewegungen verknüpft, wobei Danny das Vorgehen durchgängig und ohne Zwischenfragen oder Einwände bestätigt.

Dass am Ende die folgende Probe wie ein Wettrennen gestartet wird, verweist sowohl auf die fehlende Bezugnahme musikalischer Praxen wie des Einzählens als auch auf den ausschließlichen Zweck der Probe: die Länge der Komposition zu bestimmen und damit ein in der Aufgabenstellung formuliertes Kriterium zu erfüllen. Direkt im Anschluss an die Erprobung des Spielvorschlages (vgl. Kap. 7.5.1) offenbart sich schließlich nicht nur, dass die Komposition zur Erledigung der Aufgabe zu kurz ist, sondern in der Art und Weise, wie die Gruppe mit diesem Problem umgeht, auch das musikbezogene Vorgehen der Gruppe, der vorrangigen Gestaltung hinsichtlich Form und Struktur. Dieses bestimmt als alleinige kompositorische Vorgehensweise die kompositorische Arbeit der Gruppe, hier ebenso wie im weiteren Verlauf des Arbeitsprozesses.

Verbaltranskript der Sequenz ‚scheiß egal‘ (#05:20 – 05:40#)

Carsten: °das geht grad nur eine Minute;°
Felix: @. @ egal
Emil: Lso, „
Danny: und das wiederholen wir dann noch mal, und dann, nein.“
Georg: List doch scheißegal; (.) °is mir egal,“
Carsten: Lkomm wir wiederholen einfach nochmal
Felix: Lja
Carsten: dann machen wir bam, und dann, fangen wir wieder
Felix: Loder „
Carsten: ganz von vorne an.“
Danny: Ldann fängt Carsten wieder an „
Felix: LJa. (.) dann fängt Carsten
wieder an das ist gut;“
Carsten: LOk. ok. machen wir nochmal (.) auf die Plätze
fertig
Felix: L °die
Carsten: los „
Felix: Plätze fertig los.“

Pragmatisch wird über die veränderte Gestaltung der Form auf einfachste Art und Weise entschieden, nämlich als Verlängerung durch exakte Wiederholung. An der schnellen Entscheidung beteiligen sind abermals nur die drei Rolleninhaber. Diese ohne die Entwicklung von Alternativen herbeigeführte, pragmatische Lösung entspricht auch deshalb dem 'Schülerjob', weil sich in ihr wie in den Äußerungen Georgs (ist doch scheiß egal; (.) ois mir egal, #05:25#) eine Gleichgültigkeit und fehlende Identifikation mit dem musikalischen Gegenstand abzeichnet, dessen klangliche und dramaturgische Relevanz dabei gänzlich ausgeklammert wird.

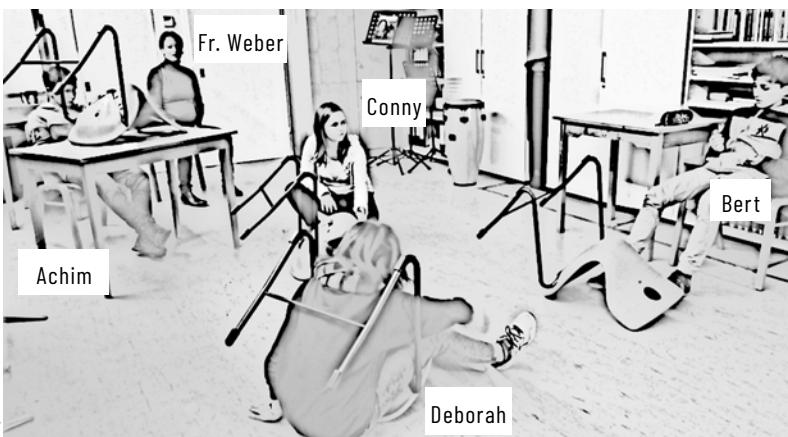
In den Sequenzen 'und dann' und 'scheiß egal' zeigt sich die Orientierung am 'Schülerjob' eng mit der kompositorischen Vorgehensweise hinsichtlich Struktur und Form verknüpft. Zum einen bewirkt das überwiegend verbale, konzeptuelle und planende Vorgehen ein schnelles, logisches und pragmatisches Bearbeiten der Aufgabe und entspricht damit der schulischen Aufgabenlogik. Zum anderen kann dies ohne weitere musikbezogene Differenzierungen erfolgen, was mit den fehlenden gegenstandsbezogenen Identifikationen des 'Schülerjobs' in Passung steht.



7.2.2 Konkurrierende Vorgehensweisen: Gestaltung von Struktur, Form, Klang, Wirkung, Spielweise und außermusikalischem Programm



Der Fall Waschmaschine und die Sequenz 'Irgendwie' (#08:11- 10:54#)



Kontext: Am zweiten Tag der Unterrichtseinheit befindet sich die Gruppe *Waschmaschine* in der selbstläufigen Gruppenarbeitsphase. Die Aushandlungen sind von großen Differenzen auf der Peerebene, vor allem zwischen Achim und Bert geprägt. Die Gruppe hat sich in der ersten Hälfte der Arbeitsphase in einem langen Disput darauf verständigt, ihre Komposition als musikalische Umsetzung des Themas 'Wasser' zu gestalten. Dennoch können die Akteur:innen im weiteren Verlauf keinen Konsens auf inhaltlicher Ebene erreichen, sodass die Situation in einem offenen Zerwürfnis mün-

det, Achim den Raum verlässt und mit der begleitenden Lehrerin zurückkehrt, welche sich mit in den Raum setzt, ohne weiter zu intervenieren. In den folgenden Untersequenzen zeichnet sich ein minuten-langer Disput ab, der sich auf der thematischen Ebene auf die Frage bezieht, wie sich das Thema ‚Wasser‘ im Rahmen der Aufgabenstellung umsetzen lässt.

Videotranskript Untersequenz ‚Papierboot‘ (#8:11-8:49#)

Achim sitzt eingesunken auf einem Stuhl, vor ihm ein Tisch, auf dem der Stuhl mit den Füßen nach oben liegt. Die Fußknöchel sind übereinandergeschlagen, sein Kopf ist leicht gesenkt, der Blick geht von unten Richtung Gruppe. Die Hände liegen vermutlich locker im Schoß. **Bert** sitzt ebenfalls eingesunken auf seinem Stuhl, die Beine von sich gestreckt. Sein Instrument Stuhl liegt unter ihm auf dem Boden, sein Blick ist gesenkt und auf seine Fingernägel gerichtet. **Deborah** sitzt auf bzw. in ihrem umgedrehten Stuhl. Der Oberkörper ist über die ausgestreckten Beine gebeugt und eingeklemmt zwischen Stuhlunterseite und Mittelstrebe der Stuhlfüße. Sie stützt sich mit der linken Hand ab und kommt auf dem höchsten Punkt des umgedrehten Stuhls zu sitzen. **Frau Weber** sitzt aufrecht und beobachtend auf ihrem Stuhl, die Hände locker im Schoß liegend. **Conny** hockt hinter ihrem Stuhl auf dem Boden, ein Knie aufgestellt, das andere am Boden. Der rechte Unterarm liegt locker auf dem Oberschenkel, die linke Hand ist nach oben geöffnet. Sie spricht mit kreisendem Blick in die Runde [08:11]: Kommt wir klopfen jetzt alle zusammen einen Rhythmus, den wir uns zusammen ausdenken und machen daraus irgendwie ein Lied. Das wird doch wohl zu schaffen sein. **Deborah** aber, ich fand die Idee mit di-,äh mit einem Fluss cool, **Conny** also machen wir. **Deborah** zieht sich nach oben und kommt auf der Stuhlunterfläche zu sitzen, sie fährt fort also bei nem Fluss kann ja mal nen Baum ko @sein@ @. @.



→ #08:35# - Ausschnitt links/rechts

Bert verschränkt die Füße hinter den Stuhlbeinen, spricht parallel zu **Deborah** und es rauscht (3) weil ich war letztens, letztens war ich die *Isar entlangjoggen und an manchen Stellen wars richtig wild an manchen nicht, da können wir auch so lang. **Achim** nimmt die Arme nach oben, verschränkt die Hände erst auf, dann hinter dem Kopf. **Bert** wir können ja sozusagen so ein kleines äh ein Papierbötchen schwimmt, er beugt sich dabei nach vorne, stützt die Ellenbogen auf die Oberschenkel, sein Blick ist stets zu Deborah gewandt. [08:35] Er nimmt die Hände nach vorne zusammen, verkleinert die Bewegung noch weiter und duckt sich leicht hinter seinen Händen da ähm die Donau entlang, er blickt zu Conny, lässt die Arme langsam nach unten fallen, macht eine leicht schwingende Bewegung der beiden Hände in gleicher Richtung. **Conny** spricht emotionslos, in der Intonation deutlich abfallend Papierbötchen.

Bert ja. einfach nur ein bisschen Phantasie. und dann. **Conny** blickt zu Deborah, lacht breit. **Deborah** lachtpsiu bww @. @, nimmt beide Arme nach vorne eng an den Oberkörper, die Unterarme nach oben abgeknickt, die

Hände locker. Macht eine schnelle Bewegung mit den Armen nach außen, wackelt dabei mit dem Kopf und Oberkörper hin und her. **Bert** spielen wir immer die verschiedenen Stellen nach, Vögel und und und=dann ein, dabei lehnt er sich wieder zurück, fährt mit seinen Händen die Beine entlang bis nach unten, bückt sich dabei und umgreift seine Fußknöchel. **Deborah** du hast dann auch einen pfi pfi pfi @@, nimmt die Oberarme eng an den Oberkörper, die Unterarme abgewinkelt nach außen, macht eine flatternde Bewegung nach außen, dann mehrere kleine flatternde Bewegungen vorm Oberkörper, wobei die Hände leicht auf den Stuhl aufschlagen. Die stimmlichen Laute werden mit der Kopfstimme erzeugt. **Conny** lacht breit und blickt zu Deborah, **Bert** schlägt das rechte Bein über das linke, schaut nach unten auf seinen rechten Schuh, greift an seine Socke nein wie das Wasser halt iss.

In der Interaktion wird zum einen Berts kompositorisches Vorgehen im Sinne der Umsetzung eines außermusikalischen Programms deutlich, zum anderen, dass dies von der Gruppe nicht geteilt wird. Bert entwickelt anknüpfend an den Vorschlag von Conny und Deborah umgehend Gestaltungsideen, die sich auf seine individuellen Erfahrungen mit einem konkreten Fluss, der *Isar, beziehen. Sein kompositorisches Vorgehen wird einerseits in seinen Äußerungen deutlich, wenn er die konkreten Naturereignisse wie die verschiedenen Stellen des Flussverlaufs als Vorlage der Gestaltung nutzen möchte (an anderer Stelle wird von Conny kurzzeitig „die Moldau“ angedeutet, somit könnte hier ein Bezug zum gemeinsamen Musikunterricht nicht ausgeschlossen werden). Zum anderen wird anhand seiner Beschreibung des Papierbötchens deutlich, dass mit der musikalischen Nachgestaltung des Flussverlaufs ein Perspektivwechsel verbunden ist: Bert beugt sich weit nach vorne zur Gruppe und blickt mit hochgezogenen Schultern durch das angedeutete Papierboot hindurch, als nähme er eine herangezoomte Kameraperspektive ein (s. Fotogramm #08:35#). Dies verweist auf seine implizite Vorstellung eines Filmdrehs, bei dem der Flussverlauf aus der Froschperspektive gefilmt wird, was wiederum eine konkrete, naturgetreue Darstellung impliziert. Während Achim in eindeutig ablehnender Pose Berts Idee verfolgt, reagieren die Mädchen offen ablehnend und machen sich gemeinsam über seinen Vorschlag lustig, woraufhin sich Bert auch körperlich wieder aus der Interaktion zurückzieht. Mit seiner letzten Äußerung bestätigt er abschließend nochmals den Grundgedanken seines Vorgehens, dass die Musik und ihre Gestaltung das widerspiegeln soll wie das Wasser halt iss (#08:49#), also konkret und naturgetreu. In den Interaktionsbewegungen von Deborah deutet sich bereits hier eine ihrer individuellen kompositorischen Vorgehensweisen an. In ihren komikhaften Einwürfen verbindet sie ungewöhnliche stimmliche Laute und Geräusche mit expressiven Bewegungen, was in dieser Untersequenz stark an das Mickeymousing aus Comic-Serien erinnert und hier vermutlich in Bezug zu diesem peerorientierten Erfahrungsraum steht. Dies verweist auf die Aspekte von Klang und Wirkung, welche ihr kompositorisches Handeln auch im Weiteren leiten.

Videotranskript Untersequenz ‚foooudisch‘ (#8:50 - 09:22#)

Achim sitzt unverändert nach hinten gelehnt auf seinem Stuhl, **Bert** hat das Bein über das andere gelegt und hält seinen Fuß am Knöchel fest. **Conny** blickt mit gefasstem Gesicht die Hände ineinanderverschränkt wieder zu Bert und sagt also man fängt bei der



Quelle an, also °leise°. **Deborah** ja. Also so und legt beide Hände auf die linke Spielfläche. [08:53] Die Fingerspitzen klopfen leicht darauf. Dabei spielt sie konzentriert nacheinander vom kleinen Finger bis zum Daumen, die Pausen dazwischen sind gleich lang und spannungsvoll. Sie blickt zu Conny und spielt stets weiter.

D linke Hand

D rechte Hand



›#08:53# - Ausschnitt

Conny und Deborah

lässt die Fingerspitzen vom kleinen Finger bis zum Daumen nacheinander abrollen, einer so anfängt

D linke Hand

D rechte Hand



Conny nimmt beide Hände von der Stuhlkante, legt sie auf die Stuhlfäche, blickt dabei konzentriert zu Deborah. Dann kommt der Zweite dazu. **Deborah** und **Conny** spielen in gleicher Weise das gleichbleibende, leise Klopfmotiv, ihre Blicke sind auf die Spielfläche des jeweils anderen gerichtet, sie koordinieren die minimalen Fingerbewegungen exakt. [09:12]

C+D linke Hand

C+D rechte Hand



Mit leiser Stimme spricht **Deborah** weil umso lauter man der erste wird und dann wird der Zweite lauter, und dann kommt der Dritte dazu. **Achim** spricht etwas Unverständliches, **Conny** stoppt die Bewegung, dreht sich zu Achim, der seine Position genauso wie Bert nicht verändert hat. **Deborah** spricht, während sie weiterspielt und dann iss man am Schluss laut und dann kann man sich so fouuuuuuuu disch @. @.

›#09:20# - Ausschnitt

Conny, Deborah und Bert

D Stimme



fouuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuudisch.....

Mit den letzten Äußerungen reißt sie die Arme nach rechts oben über ihren Kopf mit geöffneten Handflächen, lässt sie wieder nach unten fallen, gibt der Bewegung nach und lässt sie ausschwingen.

Die Untersequenz ist geprägt von der aktiven Zusammenarbeit der beiden Mädchen, die in starkem Kontrast zu der passiven, körperlich ablehnenden Haltung der Jungen steht. Interessant erscheint vor allem die Entwicklung der musikalischen Gestalt, in der zwei unterschiedliche kompositorische Vorgehensweisen ineinander greifen und letztlich zu einem dichten musikalischen Spiel führen. In Connys Vorgehen dokumentiert sich ihre Orientierung an Struktur und Form, ihre Ideen entwickelt sie ausschließlich verbal – ihre Hände befinden sich fast nie in Spielbereitschaft – und einer kausalen Logik folgend. So steht es für sie bspw. außer Frage, bei der Quelle zu beginnen, die dann auch folglich leise gespielt sein muss. Auch ihr Spielvorschlag des auskomponierten Crescendos, der in der Instruktionsphase bereits erprobt wurde und damit einen deutlichen Bezug zur Aufgabenstellung herstellt, folgt dem Muster einer logischen Reihenfolge. Anders verfährt Deborah: Ihre Wortbeiträge sind elliptisch, sie wechselt jeweils auf die musikalische Ebene, um ihre Idee zu exemplifizieren, und entwickelt spontan ein musikalisches Motiv, das sie konzentriert und ernsthaft musiziert. Die von ihr im Musiziermoment bewirkte Spannung zeugt einerseits von einer innerlichen klanglichen Vorstellung und andererseits von einer Achtsamkeit für die emergente Musik, sie gestaltet demnach im Hinblick auf Klang und Wirkung. Deborah eröffnet durch ihr Spiel einen Raum, in den Conny ihren strukturellen Gestaltungsvorschlag integrieren kann, sodass sich ein hoch konzentriertes gemeinsames Spiel entwickelt, das von visueller und klanglicher Koordination geprägt ist. Die unterschiedlichen kompositorischen Vorgehensweisen werden in der situativ entstehenden Konjunktivität in ein gemeinsames musikalisches Spiel integriert und miteinander verbunden.

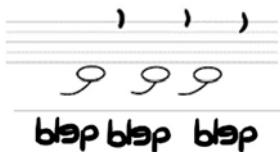
Die beiden Jungen teilen diese Orientierung nicht und so unterricht Achim, der bislang in ablehnender Pose das Spiel beobachtet hat, das Spiel der Mädchen mit einem verbalen Einwurf. Während Conny das Spiel sofort abbricht, bringt Deborah die Gestaltung zu einem Ende und agiert im bekannten Muster: Mit experimentellen stimmlichen Lauten und den zugehörigen expressiven Bewegungen ahmt sie lachend ein konkretes Element, einen Wasserfall, nach. Auch hier dokumentiert sich abermals ihr kompositorisches Vorgehen an Klang und Wirkung. Dass Achim in wieder anderer Weise bei der Entwicklung und Gestaltung der Komposition vorgeht, wird in der folgenden, sich direkt anschließenden Untersequenz besonders deutlich.

Videotranskript Untersequenz „Einwand“ (#09:23 – 10:15#)

Conny dreht sich zu Achim um was ist dein Einwand. **Achim** was hat das mit Wasser zu tun wenn wir die ganze Zeit nur so machen?, dabei nimmt er die Hände hinter dem Kopf vor, steht auf, stellt sich hinter seinen Stuhl, legt beide Hände auf die rechte Stuhlseite und spielt das zuvor von den Mädchen gespielte Motiv in gleicher Weise aber beidhändig. **Bert** schlägt die Beine übereinander, verschränkt die Arme vorm Oberkörper und blickt zu Achim. **Conny** und **Deborah** sprechen zeitgleich weil der bei der Quelle anfängt? bzw. das ist die Quelle:e.

Deborah ahmt dabei mit einem dunklen, kehligen, halboffenen o das Geräusch der Quelle nach; die Stimme schleift dabei nach oben; **Deborah** macht dabei mit dem ganzen Körper eine kleine Bewegung nach oben, die durchlässig an der Hüfte beginnt und bis zum Vorstrecken des Kopfes reicht, die Hände und Arme sind dabei eng vor dem Körper angelegt.

D Stimme



Achim ja die Quelle kommt normalerweise aus dem Boden. Erblickt zu Conny. **Conny** also solln wir erst nnnnn Durchbruch machen. **Bert**

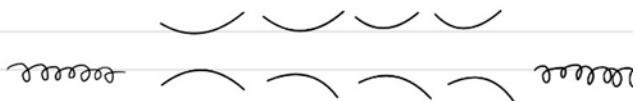


> #09:35# - Ausschnitt
Achim, Fr. Weber und Conny

bläst die Backen auf und lässt die Luft auf ein fhhh entweichen, er schaut nach unten auf seine Füße. [09:35] **Achim** beginnt mit kreisenden Bewegungen mit der flach gespannten Hand auf dem höchsten Punkt der Spielfläche, die Intensität nimmt nach und nach zu, indem er sich mit dem Oberkörper stärker auf den Arm stützt und die Kreisbewegung schneller abläuft. **Conny** also da wo das das Wasser dann hoch kommt und macht dabei eine öffnende Geste mit der linken Hand, bewegt dabei ein paar Mal den Arm nach oben und unten. Zeitgleich sagt **Deborah** also hab ich das falsch verstanden? Man kann ja machen das Wasser sammelt sich. **Achim** schlägt

am lautesten Punkt seiner Kreisbewegung mit der flachen Hand auf die Unterseite der Spielfläche, den Blick fest auf den Punkt gerichtet, dann klopft er leise mit den Fingerspitzen auf die Stuhlfäche, anschließend fährt er mit den flachen Händen von unten nach oben, verlässt am höchsten Punkt den Kontakt zum Stuhl und beginnt wieder an einem unteren Punkt. **Deborah** sieht zu Achim und spielt in gleicher Weise, dann nimmt sie beide Hände auf die linke Seite der Spielfläche und klopft leise in unregelmäßigen Abständen. **Achim** streicht nun schnell mit der flachen rechten Hand am höchsten Punkt hin und her und schließt mit einer viermaligen beidhändigen Aufwärtbewegung an.

A linke Hand
A rechte Hand



D linke Hand
D rechte Hand



Eine Zeit lang spielen beide gemeinsam ihre unterschiedlichen Stimmen, **Deborah** blickt dabei durchgehend zu Achim, stoppt ja das ist gut. **Achim** spielt weiter, die anderen schauen zu. Nach einigen Sekunden sagt **Bert** wir brauchen nicht immer gleich sonen riesen Rhythmus wir müssen doch, zeitgleich sagt **Conny** aber bei Achim wird das gleich zu laut wie wärs wenn wir

erstmal alle nur noch streichen, und dann können wir ja immer noch, dabei streicht sie mehrere Male in kleinen Bewegungen mit der linken flachen Hand auf ihrer linken Spielfläche und stoppt dann. **Achim** hält inne und setzt die gleiche Bewegung leiser an. **Deborah** fährt mit beiden Händen von unten nach oben, verlässt am höchsten Punkt den Kontakt zum Stuhl und beginnt wieder an einem unteren Punkt. **Conny** wendet sich zu Achim aber ich find deins ist immer so hektisch, also das ist ja nicht immer hektisch. **Achim** nimmt die Hände zur rechten Spielfläche und spielt unregelmäßig mit den Fingerspitzen.

Zunächst stechen in dieser Untersequenz Achims durchgehend hohe Spielbereitschaft und sein experimentierender Umgang mit dem Artefakt ins Auge, dessen Materialität er enaktiert und das er mit seinen musikalischen Ideen in Passung bringt. Darin und in der Art und Weise, wie er das Artefakt bespielt, zeigt sich sein vorrangiges kompositorisches Vorgehen im Hinblick auf die Spielweise. So bringt er mit dem Entstehungsort der Quelle, dem Boden, zunächst ein neues Element ins Spiel, das er auf das Artefakt überträgt. Hierfür scheint die Spielfläche als Boden der Quelle umgedeutet zu werden: Achims flach gespannte Hand ist so dicht wie möglich an der Oberfläche und gräbt sich in kreisenden Bewegungen, unterstützt vom gesamten Gewicht des Armes und Oberkörpers, immer tiefer in die Stuhlfläche. Der folgende expressive Schlag, begleitet von einem fokussierten Blick auf den Schlagpunkt lässt sich dahingehend deuten, dass dort die Quelle austreten soll – so als ob der Schlag auf den Boden diese Öffnung bewirken könnte. Das sich daran anschließende, spontan entwickelnde Spielmotiv überträgt abermals das außermusikalische Thema in eine Spielbewegung, wenn die kreisende Bewegung das Sammeln des Wassers darstellt und die viermalige Aufwärtsbewegung das Austreten des Wassers aus der Quelle.

Deborah nimmt dieses Motiv zunächst auf und entwickelt dann spontan ein Begleitmotiv. Im gemeinsamen, konzentrierten Spiel beginnen sich beide aufeinander einzustimmen, auch hier beginnt, wie in der Untersequenz zuvor, ausgehend von der emergenten Musik Konjunktivität zu entstehen, diesmal zwischen Achim und Deborah. Auch diese greift aber nicht auf die anderen Akteur:innen über, das Spielmotiv wird nicht enaktiert, sondern im Anschluss von Conny und Bert kritisiert, der schon auf die erste Idee Achims körperlich ablehnend reagierte.

Videotranskript Untersequenz ‚Wasserfall‘ (#10:16–10:45#)

Bert sitzt nach hinten gelehnt mit verschränkten Armen auf seinem Stuhl, der Blick ist meist gesenkt, die Füße wippen unregelmäßig auf und ab. **Achim** spielt weiter sein leises Fingerklappmotiv. **Deborah** wenn Wasserfall können wir ganz schnell machen, sie spricht mit dunklen Vokalen und tiefer Stimme den folgenden Rhythmus:



Dabei reißt sie die Arme nach oben, lässt den Oberkörper gegengleich nach links unten fallen, schwingt die Arme nach links unten, dann nach hinten und vorne im Wechsel. Die Bewegung wird in sich kleiner, der Oberkörper ist durchlässig und gibt den Armbewegungen nach. Die Hände kommen am Ende auf der Stuhlfläche zu liegen.



› #10:30# - Ausschnitt links/rechts

Bert dreht sich zu Deborah und sagt ja aber der (sic!) Donau hat gar keinen richtigen Wasserfall. **Achim** stoppt die Spielbewegung und spricht sehr laut **es juckt doch nicht wir können doch einfach nen n Fluss äh=erfinden; das juckt doch nicht welchen Fluss**, dabei reißt er die Arme über den Kopf, dreht sich mit dem Kopf weg von Bert, dann wieder zu ihm hin, lässt die Hände geräuschaft auf den Stuhl fallen, hebt kurz die Schultern, nimmt den linken Arm weit über den Kopf, lässt ihn wieder auf die Stuhlfläche fallen, schaut von der Gruppe weg rechts oben in die Ecke. **Bert** schaut währenddessen durchgängig weg von Achim hin zu Deborah. **Deborah** blickt kurz zu Bert obs die Donau oder der See äh gibt. **Bert** blickt regungslos nach unten.

Conny dreht sich zu Deborah, richtet sich dabei etwas im Sitzen auf, sie trommelt wechselseitig leise und schnell auf den Stuhl, die Augen sind weit aufgerissen, sie lächelt leicht und sagt schnell und in hoher Stimmlage hab ne Idee ich

hab ne Id=idee; jeder hat ne Rolle. **Achim** seufzt laut mmmh und lässt sich zügig in einer fließenden Bewegung auf dem hinter ihm stehenden Stuhl fallen, lehnt sich nach hinten, streckt die Beine aus, legt die Füße übereinander, die Arme sind über dem Bauch locker verschränkt. Dann greift er seine Arme noch einmal nach und hält die Arme nun fest verschränkt. Sein Blick geht nach unten weg von der Gruppe. **Conny** fährt mit Blick zu Deborah fort und zwar jetzt zum Beispiel Deborah fängt an mit der Quelle jetzt zum Beispiel, dann fängt sie ganz leise an. Ihre linke Hand bewegt sich ausgestreckt über der Stuhlfläche zwei Mal in kleiner Bewegung nach oben. Und einer Per-**Deborah** spricht man kann Wassertropfen machen, dreht sich nach links zum Stuhlbein, schnippt mit dem linken Zeigefinger gegen das Stuhlbein. **Conny** genau zum Beispiel. [10:30] **Achim** lehnt sich mit dem gesamten Oberkörper nach vorne. Der Kopf lehnt gegen die Oberkante des Stuhls, die Gruppe verschwindet aus seinem Blickfeld. **Conny** fährt fort und einer einer ist dann halt ein bisschen laut der spielt das aber durchgängig; wisst ihr, jeder spielt halt seine Rolle, dabei macht sie mit der rechten geöffneten Hand eine mehrmalige kreisende Bewegung, durchgängig weil wir sollen ja sowieso nen durchgängigen Rhythmus machen. **Deborah** Ach so nein.

Wie unvereinbar die kompositorischen Vorgehensweisen nebeneinanderstehen und die gemeinsame Entwicklung einer Komposition verhindern, zeigt diese Untersequenz in besonderem Maße. Auf Deborahs erneut an Klang orientierte, stimmlich und körperlich expressiv artikulierte Idee, wie ein Wasserfall zu gestalten sei, entgegnet Bert in seiner Orientierung, dass dies der konkreten außermusikalischen Gestalt widerspräche. An Achims äußerst heftiger Reaktion, sowohl in der Lautstärke, der Wortwahl als auch in der körperlichen Begleitung seines Redebeitrags, zeigt sich eindrücklich die große, hier unüberbrückbare Divergenz in den kompositorischen Vorgehensweisen der beiden Jungen, ebenso wie zum Vorgehen Connys. Diese entwi-

ckelt wiederum konzeptionell und strukturell die Gesamtanlage der Komposition, indem sie den Spielenden Rollen zuweisen möchte. Interessant erscheint dabei auch der Umstand, dass sie mehrfach verbalisiert und körperlich sowie akustisch durch den Trommelwirbel inszeniert, sie habe eine Idee. Hier dokumentiert sich ihre Orientierung an einem konzeptuellen und strukturierten Vorgehen, das seinen Ursprung im Denken nimmt und dann das Handeln entwirft und nicht umgekehrt wie bei Deborah. Achims körperlicher und räumlicher Rückzug aus der Zusammenarbeit zeigt erneut die Unvereinbarkeit der unterschiedlichen Vorgehensweisen. Selbst Deborah, die Connys Vorschlag zunächst in ihrer Orientierung an Klang spontan musikalisch enaktiert, widerspricht Conny am Ende der Untersequenz. Die Divergenzen der Akteur:innen bleiben unaufgelöst.

In der gesamten Sequenz lässt sich rekonstruieren, dass die Akteur:innen alle im Hinblick auf das gemeinsame kommunizierte Orientierungsschema agieren, dass ihr Thema ‚Wasser‘ mit der Aufgabenstellung und dem darin geforderten Klopfmotiv in Passung zu bringen sei. Dabei greifen sie jeweils auf Handlungspraxen zurück, die in ihren individuellen musikbezogenen konjunktiven Erfahrungsräumen verankert sind. Das jeweilige implizite Wissen darüber, wie man in der Entwicklung einer Komposition vorgehen könnte, steht divergent zueinander und lässt sich deswegen trotz der Vielzahl der unterschiedlichen Vorschläge nicht miteinander verbinden. In den performativ hervorgebrachten Ablehnungen und Divergenzen dokumentiert sich die Suche der Akteur:innen nach Bewahrung der etablierten Orientierungsmuster. Gleichzeitig deutet sich in zwei Interaktionseinheiten ein Wechsel zur teilweise und kurzzeitig geteilten Orientierung an Integration und Kollektivität an, die im gemeinsamen Musizieren entsteht. Dabei sticht einerseits Deborahs offene Haltung heraus, in der sie zwei Mal ein spontanes musikalisches Spiel erst mit Conny, dann mit Achim initiiert. Andererseits kann hervorgehoben werden, dass sich die neu entstehende Konjunktion in Zusammenhang mit der emergenten Musik über auditive Abstimmung ereignet.¹⁹



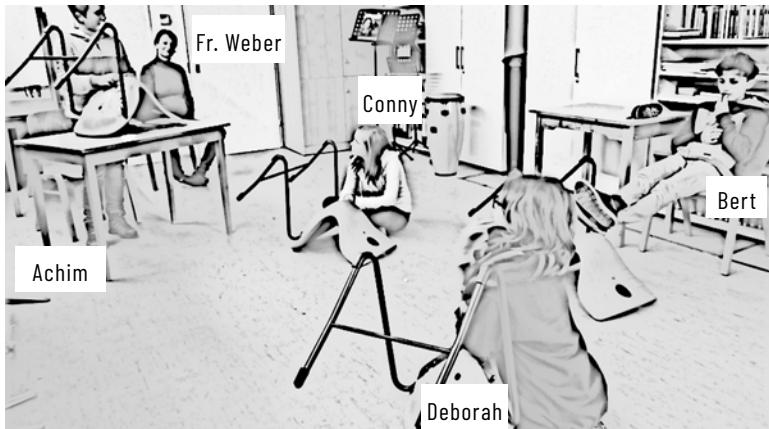
In der Sequenz ‚Quelle‘ verhindern konkurrierende kompositorische Vorgehensweisen, die in inkongruenten konjunktiven musikbezogenen Erfahrungsräumen der Akteur:innen verankert sind, eine Einigung der Gruppe auf konjunktiver wie kommunikativer Ebene. Die divergierenden kompositorischen Vorgehensweisen zeigen sich in dieser Sequenz äußerst vielgestaltig. So agieren die Akteur:innen hinsichtlich der Gestaltung von Klang, von Spielweise, von Struktur und Form, von Wirkung und der konkreten Erscheinung eines außermusikalischen Themas. Vereinzelt kann beobachtet werden, dass die Bewahrung etablierter Orientierungsmuster in Zusammenhang mit individuellen konjunktiven musikbezogenen Erfahrungsräumen Momenten der Integration und Kollektivität weicht. Diese Momente sind auffallend mit emergenter Musik und einer offenen Haltung verknüpft, welche tentative Konjunktivität ermöglichen.

¹⁹ Diese und die darauffolgende Sequenz findet sich auch in Theisohn und Buchborn (2020).

7.2.3 Integration unterschiedlicher kompositorischer Vorgehensweisen



Der Fall Waschmaschine und die Sequenz ‚wie macht des denn so komisch‘ (#14:15–14:23#)



Kontext: Die Sequenz folgt auf die vorangegangene Sequenz ‚Quelle‘ (Kap. 7.2.2; S. 151), in der die Akteur:innen zu keinem gemeinsamen Konsens gekommen sind, sowie auf die erst an späterer Stelle dargestellte Sequenz ‚durchgängig‘ (Kap. 7.5.2; S. 207). In Letzterer vollzieht sich ein entscheidender Wechsel: Die Akteur:innen finden sich ausgehend von einer aktionistischen Praxis im gemeinsamen Spiel eines musikalischen Motivs ein, das sie mit einer Waschmaschine assoziieren und mit ihrer Kompositionsidee in Passung bringen. Die Gruppe befindet sich ab dann und so auch im Folgenden innerhalb einer neuen musikbezogenen kollektiven Praxis.

Fokussiert wird im Folgenden eine 8-sekündige Interaktion, in der die Gruppe gemeinsam nach dem Klang einer Waschmaschine zu Beginn ihres Waschprogramms sucht. Achim erprobt durchgängig das gefundene Schleif-Kratzgeräusch (vgl. Kap. 7.4.3, S. 198), das als gemeinsames musikalisches Motiv auch performativ von allen bestätigt wurde, während Bert mit Stimme und Bewegung einen rotierenden Klang nachahmt. Direkt vor der im Transkript abgebildeten Interaktion hat Conny mit Blick zu Deborah die Frage aufgeworfen Also Waschmaschine oder Spülmaschine, woraufhin Deborah sagt Aber ähm bei Waschmaschine find ichs gut weil ähm (.) weil ja am Anfang hört ihr (#14:08–14:11#).

Deborahs Argumentation, eine Waschmaschine als Vorlage der Komposition zu nehmen, fußt auf ihrer konkreten klanglichen Vorstellung, wie das Wasser während des Einlaufens klingt. Dass sie mit der Frage nach dem konkreten Klang den Bezug zum geteilten Erfahrungsraum des familiären Alltags eröffnet, zeigt sich in den unmittelbar anschließenden Suchbewegungen aller Akteur:innen: Achim stoppt umgehend sein Spiel und verändert Spielweise und Anschlagsort, Bert setzt in Deborahs Redebeitrag stimmlich einen langen, zischenden, decrescendierenden Klang und Conny entwickelt spontan ein leises, tremolierendes Klopftmotiv über die gesamte Stuhlfläche. Nahezu eklatant im Vergleich zur vorherigen Sequenz wird hier deutlich, wie verschiedene kompositorische Vorgehensweisen ineinander greifen und den gemeinsamen

Suchprozess vorantreiben. Umso eindrücklicher erscheint dies vor der Beobachtung, dass die Akteur:innen neue kompositorische Vorgehensweisen adaptieren. Agierten die Akteur:innen vormals in Behauptung ihrer je individuellen kompositorischen Vorgehensweise, haben sie diese nun teilweise verändert: Bert macht seinen Vorschlag nicht verbal, sondern setzt einen klaren, deutlichen und gestalteten stimmlichen Impuls; Achim enaktiert wie zuvor die Materialität des Artefakts und gestaltet im Hinblick auf eine veränderte Klanglichkeit sein Spiel; Conny konzipiert bzw. beschreibt nicht, sondern musiziert spontan ein Motiv, das sich nicht nur durch den leisen tremolierenden Klang, sondern ebenfalls durch eine besondere Spielweise auszeichnet. Diese nämlich führt in einer fließenden Bewegung über die gesamte Fläche des Stuhls, ebenso wie das Wasser sich seinen Weg in die Waschmaschine bahnt, sie gestaltet nun im Hinblick auf Klang und Spielweise, was von Deborah umgehend enaktiert wird.

In der Sequenz ‚wie macht des denn so komisch‘ zeigt sich die Integration unterschiedlicher kompositorischer Vorgehensweisen: die von verschiedenen Akteur:innen hervorgebrachten Gestaltungsideen beziehen sich sowohl auf Klang und Wirkung, als auch auf die Spielweise sowie die konkrete Erscheinung des außermusikalischen Themas und greifen gestalterisch ineinander. Dabei offenbart sich bei den Akteur:innen eine Veränderung ihrer ursprünglichen individuellen kompositorischen Vorgehensweisen. Grundlage für die rekonstruierte Integration unterschiedlicher kompositorischer Vorgehensweisen ist die emergierende musikbezogene kollektive Praxis.



Partiturtranskript (#14:15–14:23#)

	1 #14:17#	2	3	4
Achim	es gibt auch ne Spülmaschine		Blickt zu Conny	Blickt zu Deborah
Bert	Die linke Hand liegt am Mund, die rechte am linken Unterarm, der Blick zu Deborah.			Verschränkt die Arme vorm Oberkörper.
Conny	Blickt zu Achim.	Blickt zu Deborah, dann nach unten auf ihre Hände, die nun einander berühren. Hebt den Blick zu Deborah.		
Deborah	Am Anfang bei unserer Waschmaschine zumindest kommt das Wasser des			
	Beugt sich mit Blick zu Achim über den Stuhl, stützt sich mit den Ellenbogen auf, hebt den rechten Zeigefinger, macht zwei schnelle Bewegungen mit der rechten Hand nach vorn, lässt die Hand auf den Stuhl fallen.			
	rechte Hand	>		

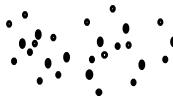
5

6

7

Hält in der Bewegung inne, macht eine sehr kleine Bewegung mit den Fingerspitzen auf dem Stuhl Klopft mit den Fingerspitzen auf die Metallstrebe des Stuhls

Beide Hände



Blick zu Deborah, macht einen langen zischenden Laut und begleitet ihn mit einer langsamen Bewegung mit der Hand auf Brusthöhe.

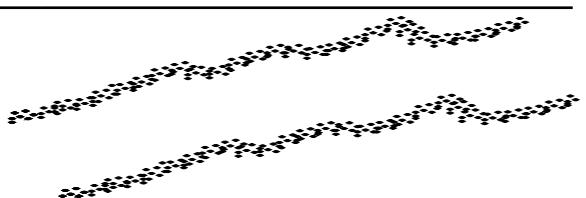
Stimme



Das macht irgendwie so

Bewegt die Fingerspitzen in einem leisen Tremolo über den Stuhl, beginnt dabei am unteren Ende und zieht die Hände schnell fließend nach oben, legt sie anschließend wieder auf den Stuhl.

Beide Hände



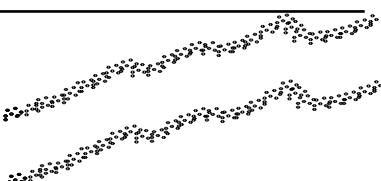
Wasser macht so mh=h wie macht des denn so komisch

ja soso

Lehnt sich wieder zurück, setzt sich aufrecht hin. Nimmt beide Hände über den Kopf, die Zeigefinger zeigen eine Bewegung von oben nach unten.

Legt die Hände geräuschhaft direkt vor sich ab, dann in Spielposition auf die linke Seite des Stuhls, setzt mit einer Spielbewegung an, hält darauf wieder inne. Öffnet die Hände nach oben, blickt in die Runde, dreht beide Hände schnell hin und her, bewegt die geöffneten Arme und Hände in Richtung Körpermitte, legt sie dann wieder auf den Stuhl, spielt kleine Tremolobewegungen mit den Fingerspitzen, die sie in einer fließenden Bewegung über die Stuhlfäche wandern lässt.

Beide Hände



7.2.4 Resümee

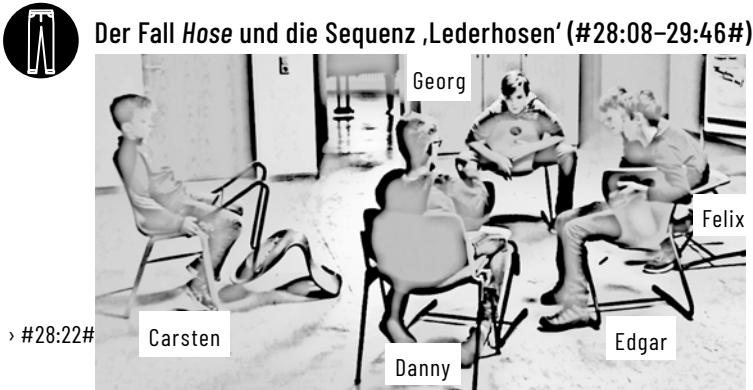
Als von den Schüler:innen hervorgebrachte kompositorische Vorgehensweisen konnten die Gestaltung und Entwicklung einer Komposition orientiert an Klang, an Spielweise, an Struktur und Form, an Hervorbringung und Aufrechterhaltung von Spielfluss, an Wirkung oder an außermusikalischen Themen rekonstruiert werden. Im **Umgang mit kompositorischen Vorgehensweisen** sind diesbezüglich drei Ausprägungen zu unterscheiden.

In Zusammenhang mit der Aktualisierung von Praxen und implizitem Wissen der schulischen Aufgabenerledigung orientieren sich die Schüler:innen in erster Linie an der Gestaltung von Form und Struktur. Dieses Vorgehen besitzt in der Performanz eine große Nähe zu dem planvollen Abarbeiten bestimmter Handlungsschritte, wie es sich auch in der schulischen Aufgabenstruktur etabliert zeigt. Handlungsleitend ist das pragmatische Vorgehen auf kommunikativer Ebene, ohne dass eine musikbezogene Konjunktion zu beobachten ist. Bei der Aktualisierung individueller musikbezogener Praxen hingegen kann es zur Ablehnung fremder kompositorischer Vorgehensweisen kommen, sodass die verschiedenen kompositorischen Vorgehensweisen in der Interaktion miteinander konkurrieren und einen Konsens verhindern. Befinden sich die Akteur:innen in einer (mitunter neu entstehenden) musikbezogenen kollektiven Praxis, können die unterschiedlichen und auch zunächst konkurrierenden kompositorischen Vorgehensweisen fruchtbar miteinander arrangiert werden. Die kollektive Integration unterschiedlicher kompositorischer Vorgehensweisen scheint dabei in einem besonderen Verhältnis mit einer offenen Haltung der Akteur:innen und der emergenten Musik zu stehen.

7.3 Umgang mit musikalischen Referenzen

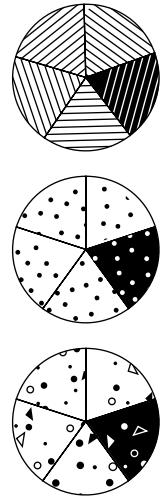
Unter musikalischen Referenzen werden im Folgenden allgemein Modelle, Formen, Prinzipien oder konkrete ‚Bausteine‘ musikalischer Gestaltung verstanden, die einen klaren Bezug zu einer – den Schüler:innen – bekannten, präexistenten, wenn auch nicht immer verbalisierbaren Quelle haben (vgl. Kap. 1.2.3). Handelt es sich um in sich geschlossene kleinere musikalische Zitate, werden sie hier auch als Versatzstücke bezeichnet (vgl. Weber-Krüger 2014). Musikalische Referenzen und Versatzstücke konnten in allen Fällen in unterschiedlichsten Ausprägungen beobachtet werden. Auf der Ebene des Inhaltlichen bzw. des thematischen Ganges der Kompositionen treten musikalische Referenzen und Versatzstücke dabei sehr unterschiedlich in Erscheinung: Manche von ihnen werden schnell gefunden und ohne weitreichende Modifikation zur Grundlage der zu entwickelnden Komposition gemacht, um andere hingegen wird intensiv diskutiert, ob und wie sie in eine Komposition integriert werden könnten. Manche Versatzstücke werden schweren Herzens fallengelassen und finden dann in einer letzten Arbeitsphase letztlich doch einen überraschenden und für die Gruppe sinnstiftenden Weg in die Komposition. Besonders markant zeigt sich die besondere Rolle der Versatzstücke in den Fällen, in denen sich der gesamte Kompositionenprozess entlang immer wieder neu ins Spiel gebrachter Versatzstücke entfaltet. Die folgenden Rekonstruktionen fokussieren nun die dabei zugrunde liegenden Logiken, nach denen im gemeinsamen Kompositionenprozess mit musikalischen Referenzen verfahren wird.²⁰

7.3.1 Versatzstücke als Vorlage



Kontext: Die Gruppe *Hose* hat sich in einer Abstimmung an Tag zwei gegen den ursprünglichen Popsong und für den Fangesang ‚Zieht den Bayern die Lederhosen aus‘ als Vorlage entschieden (vgl. Kap. 7.6.1, S. 218). Während Carsten diese Idee verbal ab-

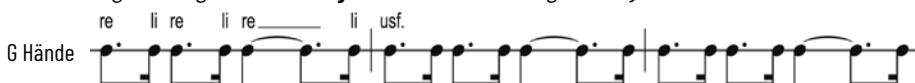
²⁰ Aufgrund der charakteristischen mehrdimensionalen Überlagerung der fachlichen Vergleichsdimensionen in den gegenstandsbezogenen Interaktionen lassen sich Überschneidungen mit anderen fachlichen Vergleichsdimensionen im Folgenden nicht vermeiden.



gelehnt hat und sich aus der gemeinsamen Arbeit herauszieht, trommeln und klopfen Danny, Georg und Edgar unabhängig voneinander verschiedene Teile des Liedes. Felix setzt über das unzusammenhängende Spiel an, Probenanweisungen zu erteilen. In den folgenden Interaktionen verhandeln die Jungen, wie sich die musikalische Referenz mit der Aufgabenstellung und der bisherigen Konzeption verbinden lässt.

Videotranskript Sequenz 'Lederhosen' (#28:08–29:12#)

Carsten sitzt in einiger Entfernung von den anderen Vieren und durchbricht so den ange deuteten Kreis. Er sitzt auf einem Stuhl und hat einen zweiten umgedreht vor sich auf dem Boden, die Stuhlbeine zeigen in die Luft und werden von ihm mit beiden Händen gehalten. **Edgar, Georg** und **Danny** sitzen in unterschiedlichen Sitzhaltungen auf ihren Stühlen und schlagen in unterschiedlicher Weise auf unterschiedliche Spielflächen, dabei differieren die Tempi und Einsätze und auch Rhythmus elemente. Visuelle Kontakte geschehen beiläufig und ungerichtet. **Georg** wiederholt beständig den Rhythmus:



Felix sitzt über die Stuhllehne in den Kreis hineingebeugt und gibt Anweisungen an die drei Spielenden. **Danny** hängt mit dem Oberkörper über der Stuhllehne und schlägt mit den Händen auf die Sitzfläche. **Felix** sagt Ja wir können jetzt nicht einfach so klopfen und klopfen, bei dem Wham-Lied läuft das auch immer danach so ziemlich. **Danny** richtet sich auf und schlägt abwechselnd mit den gespannten Handflächen und Handkanten oben auf die Stuhllehne. Das Spiel der drei ist ungeordnet und laut. **Felix** beugt sich weiter in den Kreis und sagt Ja die Sache ist, ihr müsst ja schon was finden was nicht zum (.) Solo passt, was kein Hintergrundgeräusch ist.

Edgar dreht sich zur Stellwand, zeigt mit dem Finger darauf und setzt an Aber war te wir haben doch-, er zieht die Hand zurück. **Felix** spricht weiter Aber ihr müsst das schon selber machen weil sonst bei weil ich und Georg das vormachen dann könnt ihr das nicht besser als wir beide. [28:39] **Edgar** zeigt erneut auf die Stellwand und sagt **Felix** wir ham ja aufgeschrieben ein Solo, drei Hintergrundgeräusche und

ein Rhythmus. **Carsten** blickt drei Sekunden zur Kamera und wieder zurück. **Danny** sagt Also dann machen wir Felix macht den Solo, Hintergrundgeräusche machen dann Edgar, Edgar und Carsten vielleicht und Rhythmus macht dann er, er zeigt auf Georg. Während der gesamten Zeit hat **Georg** ununterbrochen das Schlagmuster musiziert, **Carsten** gähnt, schiebt den Stuhl zu sich her, dreht ihn über die Stuhlbeine nach oben und stellt ihn auf den Oberschenkeln ab.

Edgar Aber das ist doch kein das ist doch auch Hintergeräusch. **Felix** Des is kein, des is doch kein. **Danny** Aber der Rhythmus, der Rhythmus is ganz anders als bei (). **Georg** setzt sein Schlagmuster weiter fort, **Edgar** setzt immer wieder mit seinem unregelmäßigen Wechselschlag ein, Rhythmus und Tempo sind nach wie vor uneinheitlich.



#28:39# - Ausschnitt
Georg, Felix und Edgar

Die räumlich-körperlichen Positionierungen verweisen durchgängig auf die nicht vorhandene Konjunktivität der Akteure: Der angedachte Kreis ist durch Carstens Außenposition aufgebrochen, die anderen vier Jungen differieren sichtlich in ihren Sitz- und Spielpositionen. Besonders in Edgars Position offenbart sich die mangelhafte Spiel- und Kommunikationsmöglichkeit, so sind seine Spielbewegungen durch den Seitensitz nicht nur besonders eingeschränkt, er verliert auch, sobald er die Spielposition eingenommen hat, den Blickkontakt zu Felix.

Die fehlende Übereinstimmung auf der korporierten Ebene spiegelt sich in den Explorationsphasen mit dem Versatzstück. Sie finden stets als individuelle Schlagerprobungen statt, die unkoordiniert, ungeordnet, metrisch verschoben und damit akustisch verwoben erklingen, eine klangliche Differenzierung des eigenen Spiels scheint so nicht möglich. Hervorzuheben aus diesem undurchsichtigen Gesamtklang ist Georgs musikalisches Spiel: Er exzisiert das punktierte Motiv aus dem Originalrhythmus und entwickelt daraus ein Schlagmuster, das er fast die gesamte Sequenz über – auch über die stattfindenden Gespräche hinweg – wiederholt und verinnerlicht. Dabei passt er seine Bewegungen an das Artefakt an und kommt in ein organisches, fließendes Spiel. Als einziger verbindet er im spontanen Spiel die musikalische Referenz mit der Aufgabe und der Materialität des Artefakts. Auch wenn dieses Motiv stellenweise das einzig zu hörende ist, finden die gesamte Zeit über keinerlei auditiven oder visuellen Bezugnahmen oder mimetischen Angleichungen der Mitspieler statt; das Klopfmotiv wird weder wahrgenommen noch enaktiert. Die gemeinsame Bearbeitung des Versatzstückes erfolgt schließlich auf der kommunikativen Ebene über die direktiven Ansagen von Felix oder die gemeinsame Diskussion über das entwickelte Konzept, auf das mit Edgars Verweis auf den Kompositionsschritt an der Stellwand gestisch Bezug genommen wird. Das am Tag zuvor entwickelte Konzept, das sich vornehmlich auf unterschiedliche Formteile bezieht, wird zur Schablone, in die das Versatzstück eingepasst werden soll.

Fortsetzung Videotranskript (#29:13–29:46#)

Der spontan hinzukommende **Projektleiter** (im Off rechts vorne) spricht über das Spiel *Darf ich mal eine Sache fragen*. **Die Jungen** beenden nacheinander ihr Spiel und drehen den Kopf aus der jeweiligen Position heraus zum **Projektleiter**. In die entstehende Stille fragt dieser *Welches ist euer Motiv?* **Danny** reißt den rechten Arm nach oben und grölts laut [29:15]

D Stimme

Zieht den Bay - ern die Le - der-ho - sen aus,
 Le - der-ho - sen aus.
 Le - der-ho - sen aus!

Georg und **Edgar** sprechen rhythmisch mit monotoner und leiernder Stimme mit, **Felix** lacht hoch und kichernd, er versteckt seinen Kopf zwischen den aufgestützten Unterarmen.



›#29.15# - Ausschnitt

Danny, Georg, Felix und Edgar

Carsten balanciert weiter. **Georg** singt weiter, nachdem die anderen beendet haben, die Lederhosen und schlägt zaghafte zwei Mal im Rhythmus auf die Spielfläche.

Der **Projektleiter** Könnt ihrs mal spielen auf dem Stuhl?, **Danny** sagt direkt kurz angebunden Nö, **Felix** lacht laut, **Georg** Ja schlägt zwei Mal wechselseitig auf den Stuhl.

Edgar dreht sich direkt zum Projektleiter um, nimmt einen Arm über die Stuhllehne und beginnt wechselseitig von beiden Seiten darauf zu schlagen. Auch **Georg** setzt wieder ein, er spielt gleichzeitig mit **Edgar** das Motiv in unterschiedlichen Tempi. **Danny** hört dabei zu, **Felix** beugt sich nach vorne zu **Georg** und sagt Mach jetzt

nichts, er greift nach vorne an Georgs Arm und sagt Mach jetzt nicht auch. **Georg** stoppt das Spiel, richtet sich auf und stützt sich auf den auf dem Stuhl aufgestützten Ellenbogen, **Edgar** spielt als einziger noch einmal den Schluss des Bayernliedes, die Schläge sind unregelmäßig, die Spielbewegungen ungelenk. **Danny** sagt in abwertendem Ton das hört sich an wie ein Regen (uv) Ø.

Nicht nur im kontrastiven Fallvergleich (vgl. Kap 7.2.2; 7.2.3) fällt die mangelnde Identifikation mit dem Versatzstück auf. Zwar singen Edgar, Georg, Felix und Danny zusammen

In der Sequenz „Lederhosen“ wird auf eine musikalische Referenz aus dem peerkulturellen Nahraum zurückgegriffen. Sie ist zwar allen bekannt, doch weder im Gesang noch im gemeinsamen musikalischen Spiel entsteht übergreifende Konjunktivität. In der überwiegend kommunikativ ausgerichteten Interaktion vollzieht sich der Umgang mit dem Versatzstück in erledigender Haltung. Der Rhythmus des Versatzstückes wird in die konzipierte Form eingepasst, es fungiert als fertiger Baustein. Mit einher gehen ungeordnete, klanglich und metrisch undifferenzierte Explorations- und Probephäsen, in denen das Versatzstück kaum in ein koordiniertes, konjunktives musikalisches Spiel führt.

spontan die musikalische Referenz (#29.13#), aber nur Danny aktualisiert dabei das Grölen und jubelnd expressive Skandieren des Erfahrungsraumes des Fußballfan-Seins. Edgar und Georg singen ohne körperliche Anbindung unterm Spannt, monoton, leise und hören zeitversetzt auf. Felix zeigt hingegen auffallende Peinlichkeitsgesten, wie das Verstecken hinter den verschränkten Armen und das hohe Kichern. Die mangelnde Passung zwischen dem Versatzstück und der Bearbeitung der Aufgabe wird offenbar (#29.25#): Zum einen erklärt Danny, dass sie das Motiv nicht spielen können, zum anderen wird dies in Georgs und Edgars gemeinsamem, asynchronen Spiel hörbar, weshalb Felix Georg dazu drängt, sein Spiel zu beenden. Edgars unregelmäßiges, ausdrucksloses Spiel, dessen Wirkung von Danny dann auch abwertend validiert wird, bestätigt letztlich, dass das Versatzstück keine konjunktive Anbindung an den Unterrichtsgegenstand herstellt. Im Bezug zum Arbeitsplan, im strukturierten, argumentativen Vorgehen und in der mangelnden Identifikation sowohl mit dem Versatzstück als auch dessen Übertrag auf

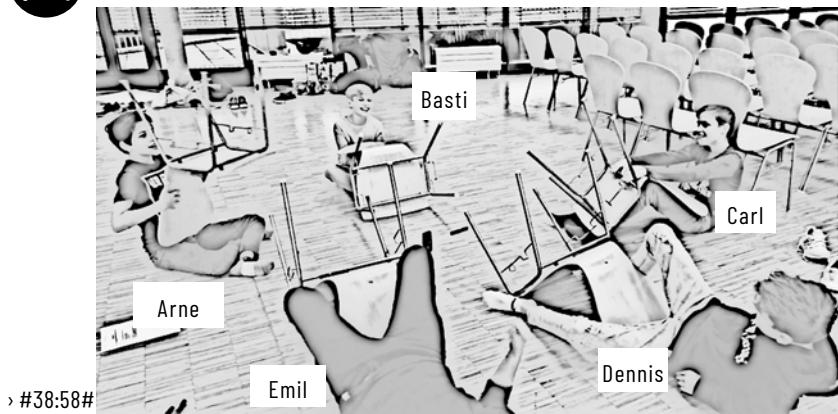
die Aufgabe dokumentiert sich die vorwiegende Orientierung an der Aufgabenerledigung und den formalen Kriterien der Aufgabenstellung.



7.3.2 Versatzstücke als Spielimpulse



Der Fall Bett und die Sequenz ‚Eichhörnchen‘ (#38:56–39:45#)



Kontext: Die Gruppe *Bett* befindet sich an Tag zwei der Gruppenarbeit. Die Zusammenarbeit der Jungen ist bislang durchzogen von direkten Bezugnahmen auf musikalischen Referenzen aus dem Kontext von Fernsehen und Internet, die von allen in die Runde geworfen und spontan gemeinsam gesungen und gespielt werden. Direkt vor der Sequenz wurde der ‚Pokémon-Song‘ (MISHA 2016) von allen gesungen, der Stuhl wurde dabei von allen begleitend als gleichmäßiger Taktgeber benutzt. Nach dem gemeinsamen Singen löst sich der gemeinsame Fokus wieder auf. Auf die Frage von Dennis, ob der ‚Pokémon-Song‘ nun im Original zu musizieren sei oder nicht, geht keiner der Jungen näher ein: Arne summt etwas, Emil singt den ‚Caillou-Song‘ (Broadcast Mirror 2017) vor sich hin, alle sitzen in unterschiedlicher Haltung hinter ihrem Stuhl. In den folgenden Interaktionen entwickelt sich ausgehend von einer neuen musikalischen Referenz eine spontane Musizierphase.

Videotranskript Untersequenz ‚Neuester Song‘ (#38:56–39:10#)

Alle Jungen befinden sich in unterschiedlichen Stuhl- und Körperhaltungen: **Arne** zieht den Stuhl über die Mittelstrebbe langsam zu sich nach oben, sodass er in der Luft auf seinen Oberschenkeln balanciert; **Basti** Stuhl liegt mit der Stuhlkante in beiden flachen Händen, er wippt den Stuhl so mehrfach nach oben und lässt ihn zurück in die Handflächen fallen; **Carl** hat den Stuhl über seine Beine gezogen und umfasst mit nach vorn gebeugtem Oberkörper die obere Strebe. Zu Dennis lächelnd schlägt er vor @Wir können auch das ist der neuste Song Eichhörnchen in der Hose@. **Dennis** lächelt, fährt sich durch die Haare, lässt sich nach hinten leicht seitlich auf die Ellenbogen fallen, im nächsten Moment lässt sich auch **Emil** lachend nach hinten fallen. Mit Blick zu Arne singt **Dennis**

D Stimme

E und ein I und ein D und ein H, nur

so kann es sein, das wird mir jetzt klar!

Pass gut auf, denn das sind die neus - ten

Moves!



› #39:08# - Ausschnitt
Carl und Dennis

Dennis skandiert in Kopfstimme zwei Mal Eichhörnchen, während Carl den Chorus (hier als zweite Stimme notiert) vollendet. Arne kippt langsam mit dem Stuhl auf den Oberschenkeln balancierend nach hinten. Dennis zeigt mit ausgestrecktem Arm und Zeigefinger abwechselnd auf Arne und Basti, blickt kurz zu Emil. Alle zusammen singt ihr Eichhörnchen rein. [39:08] Arne setzt sich in den Schneidersitz, befindet sich wieder in Spielposition, wendet Kopf und Blick kurz nach rechts aus dem Fenster. Basti bestätigt Carls Vorschlag mit einem Okay, Carl skandiert das Motiv und Arne dreht sich kurz zu Dennis, spricht den Rhythmus, wippt dabei beim Sprechen ein wenig auf und ab, auch Basti wippt leicht mit dem Kopf im Rhythmus. Arne wendet den Blick wieder nach draußen.

Gegenstand der Interaktion ist die neue musikalische Referenz ‚Eichhörnchen in der Hose‘, die aus der Comic-Serie ‚Phineas and Ferbs‘ stammt und von Carl als Idee zur Weiterentwicklung der Komposition eingebracht wird. Die Körperhaltungen und Positionierungen der Jungen zeigen einerseits, dass sie aufeinander bezogen interagieren: Sie bewahren trotz der hochaktiven korporierten Ebene den Interaktionsraum des Innenkreises, ihre Blicke wechseln häufig untereinander, ihre Positionierungen und ihr Umgang mit dem Artefakt können als fortwährende Abstimmungsversuche interpretiert werden, die variantenreiche, kurzzeitige, mimetische Angleichungen aufweisen, wie das Umfassen der Mittelstrebe von Arne und Carl sowie das Fallenlassen von Emil, Dennis und auch Arne. Andererseits dokumentiert sich in den unterschiedlichen Positionierungen und der einseitig von Carl und Dennis geführten Kommunikation, dass in der Aktualisierung der musikalischen Referenz keine Konjunktivität besteht. Diese ist nur für ihn und Dennis bekannt und kann nur von Letzterem auch spontan musiziert werden. Sie wird jedoch von allen bestätigend aufgenommen: Carl steigt skandierend am Ende des Chorus‘ ein, Arne spricht nachahmend den Rhythmus und Basti

wippt mit dem Kopf. Das Versatzstück verweist als musikalische Episode einer allen bekannten Comicserie auf einen (in dieser Untersequenz noch nicht eröffneten) geteilten peerorientierten Erfahrungsraum der Gruppe. Dieser dokumentiert sich gleichsam in der lässigen und informellen Haltung von Dennis, welcher die Spielidee entwickelt. Gleichzeitig rahmt dieser sich mit seiner direktiven, mit deutlicher Zeigegeste versehenen Anweisung als Experte im Feld der musikalischen Referenz. Das folgende Volltranskript setzt mit Carls verbaler Initiierung an, den Musizievorschlag von Dennis zu erproben. Fast zeitgleich beginnt Dennis spontan und ohne verbale Erklärung ein Tremolo auf der Stuhlfläche. Er begleitet sich damit selbst bei seinem Intro, das im Original ebenfalls als *Call* dient. Damit wird evoziert, dass Arne und Basti sowie später Carl, in sein Spiel miteinsteigen.

Volltranskript Untersequenz ,E und ein l' (#39:14–39:17#)

	1 #39:14#	2
Arne	Im Schneidersitz sitzend, beide Hände fassen die Mittelstrebe, der Rücken ist gerade aufgerichtet, der Blick von der Gruppe weg nach außen über die rechte Schulter.	Wendet den Blick vom Fenster zu Dennis. Beide Hände
Basti	Im Schneidersitz sitzend, beide Hände fassen den Stuhl an der Seite, der Rücken ist gerade aufgerichtet, der Blick geht zu Dennis. Lähelt.	Beide Hände
Carl	Okay machen wirs mal Im Schneidersitz sitzend, beide Hände fassen die Mittelstrebe, der Rücken rund, der Blick zu Dennis.	Zieht die Beine unter dem Stuhl weg, setzt sich in den Seitensitz, die Spielfläche des Stuhls vor seinen Knien auf dem Boden ruhend.
Dennis	Sitzt mit ausgestreckten Beinen, den Stuhl vor sich dazwischenliegend. Der Körper nach vorne gebeugt, schlägt mit den Handflächen auf die Stuhlfäche. Sprechgesang,	Stimme Beide Hände
Emil	Liegt auf den Ellenbogen gestützt hinter seinem Stuhl. Blickt zu Dennis. Skandiert sehr leise mit hoher Kopfstimme.	Kommt im Schneidersitz ins Sitzen, den Stuhl auf seinen Oberschenkel ruhend.
	Stimme Eich - hörn - chen!	



3

4

Schlägt mit den Handflächen auf die Stuhlfläche.



Schlägt mit den Handflächen auf die Stuhlfläche, kurzer Seitenblick zu Arne, dann wieder zu Dennis. Lacht.



Mit beiden Handflächen auf die Stuhlfläche schlagend. Blick zu Dennis.



D und ein H, nur so kann es sein, das wird mir

Greift über die Spielfläche des Stuhles und hält sich mit beiden Händen an der Mittelstrebe der Stuhlunterseite fest.

Fortsetzung Volltranskript (#39:18-39:22#)



	5 #39:18#	6	7
Arne		Stoppt die Trommelbewegung, blickt zu Dennis, winkelt den rechten Ellenbogen nach oben und kratzt sich mit der linken Hand am Ellenbogen	
Basti		Stoppt die Trommelbewegung, legt die Hände seitwärts am Stuhl ab.	
Carl	Mit stetem Blick zu Dennis. Spielt zwei Mal ein kurzes leises Tremolo mit den flachen Händen auf dem Stuhl		
Dennis	Stoppt die Trommelbewegung.	Schlägt mit den Handflächen wechselseitig auf die Stuhlfläche, die Hände dabei quer zur Spielfläche haltend und die Arme nach jedem Schlag nach unten bewegend, sodass eine rhythmische Kreisbewegung entsteht. Die Arme und Schultern unterstützen die wechselseitige Bewegung.	
Emil	Mit Blick zu Dennis	<p>jetzt klar! Pass gut auf, denn das sind die</p>	

8

Blickt zu Emil.

9

Die Stühle von Emil und Arne verhaken sich an Arnes Stuhl rutscht weg, er zieht ihn wieder zu sich, indem er mit beiden Händen die Mittelstrebe fasst.

Bewegt den Kopf rhythmisch mit Blick abwechselnd zu Emil und Dennis. Skandiert.

Stimme



Blick zu Arne und Basti. Schlägt wechselseitig mit den Handflächen auf den Stuhl: re-lire-, li-re-li.

Stimme



streckt die Arme seitlich aus und zeigt mit je einem Zeigefinger auf Arne und Basti Legt die Arme unterhalb der Knie auf den ausgestreckten Beinen ab,



Blick zu Arne und Basti. zieht den Stuhl im Metrum zu sich heran Skandiert.

Stimme



Durch Bestimmtheit und Klarheit, in der Dennis musiziert und im Folgenden die Einätzte gibt, rahmt er sich abermals als Experten, was die anderen durch ihr Folgen bestätigen. In Dennis Spielweise und Anleitung dokumentiert sich darüber hinaus sein musikbezogenes, implizites Wissen. Dieses zeigt sich neben der rhythmischen Prägnanz und der Gleichzeitigkeit von Anleitung und eigenem Spiel auch im wechselseitigen Schlag (#39:19#), mit dem sich Dennis im Weiteren begleitet und den er durchlässig mit dem gesamten Körper performt.

Arne und Basti enaktieren Sitzhaltung und Spielweise augenblicklich, während Emil und Carl ihre Sitzpositionen erst allmählich so verändern, dass sie in ein gemeinsames Spiel kommen. Auch die Fotogramme lassen erkennen, dass es zu einer deutlichen Angleichung der Spiel- und Sitzpositionen sowie Artefakthandhabung kommt (#39:17#). Das spontane, synchrone musikalische Spiel sowie der dadurch entstehende visuelle koordinative Raum weisen darauf hin, dass die Gruppe sich hier in hoher Dichte innerhalb einer neu emergierenden kollektiven musikbezogenen Praxis befindet. Sie interagiert im Hinblick auf eine geteilte kompositorische Vorgehensweise, der Ermöglichung und Gestaltung von Spielfluss. Diese fallintern homolog rekonstruierte Vorgehensweise wird in dieser Gruppe vornehmlich auf der musikalisch-korporierten Ebene entfaltet. Zentrale Charakteristika der daraus entstehenden Musiziermomente sind rhythmisches Einschwingen und antreibendes, metrisches Drängen, Ermöglichung von Gleichtakt und Synchronität sind hervorstechende Merkmale der musikalischen Komposition bzw. Erarbeitung der Performance. Dass die musikalische Referenz ‚nur‘ Spielimpuls bleibt, nicht weiter modifiziert wird und Konjunktivität an dieser Stelle nur tentativ emergiert, zeichnet sich am Ende der Untersequenz ab: Arne zieht sich aus dem gemeinsamen Spiel zurück (#39:19#) und löst auch die mimetische Angleichung auf. In der sich nun anschließenden Interaktion Arnes zeigt sich weiter, wie sich die zuvor neu entstandene Konjunktivität wieder auflöst: Er steigt nicht in den Response ein, erprobt zaghaft den Wechselschlag und beginnt dann wieder, den Stuhl auf seinen Oberschenkeln zu balancieren.

Videotranskript Untersequenz ‚Barbara‘ (#39:22–39:48#)

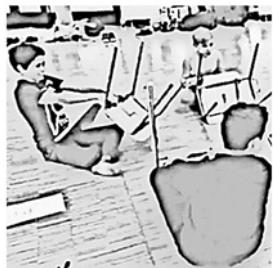
Arne greift über die Stuhlfläche und umfasst die Mittelstrebe der Stuhlunterseite und blickt zu **Dennis**. Dieser rappt weiter den Refrain und begleitet sich im Wechselschlag auf dem Stuhl. Die Blicke von **Basti**, **Carl** und **Emil** wechseln zwischen **Dennis** und untereinander. Sie setzen in time synchron mit dem Eichhörnchen-Response ein: **Basti** und **Emil** skandierend mit rhythmischen Körperbewegungen, **Carl** schlägt den Eichhörnchen-Rhythmus

wechselseitig auf den Stuhl. **Arne** beginnt kurzzeitig und mit kleinen Bewegungen synchron mit **Dennis** mit vier ebenfalls wechselseitigen Schlägen auf dem Stuhl. Mit dem Abschluss des Refrains E und ein I und ein D und ein H streckt **Dennis** die Arme seitwärts auf Schulterhöhe aus, zeigt mit den Zeigefingern auf einen imaginären Punkt in der Kreismitte nach unten und wackelt ein paar Mal schnell und in kleiner Bewegung nach unten, er führt beide Hände vor dem Oberkörper zusammen, die Ellenbogen zeigen nach außen. Mit dem Einsatz der zweiten Strophe Meine Tante heißt Barbara überzeichnet er den begleitenden wechselseitigen Schlag und kommt



›#39:31# - Ausschnitt
Emil, Dennis und Carl

in eine akzentuierte, ganzkörperliche Tanzbewegung. **Alle anderen Jungen** lachen und stoppen ihre begleitenden musikalischen Aktionen, **Arne** greift mit Einsatz der zweiten Strophe den Stuhl abermals an der Mittelstrebbe, kippt ihn nach hinten und zieht ihn zu sich hoch. [39:31] **Dennis** hält kurz inne, lässt die Arme seitlich ausgestreckt, bewegt den Kopf rhythmisch und schnell auf und ab und skandiert *Eichhörnchen sind in der Hose drin*. Anschließend setzt er zur dritten Strophe an **Kim** und **ich warn mal ein Paar**, **Basti**, **Carl** und **Emil** setzen *Eichhörnchen* skandierend ein, sind aber rhythmisch verschoben. **Dennis** führt die Arme nach unten, umfasst seine Fußknöchel, beugt sich dabei ein wenig nach vorne, fasst den Stuhl seitlich mit beiden Händen, lehnt sich lässig nach hinten und zieht den Stuhl mit. **Carl** richtet sich an Dennis *He woher kannst Du'n des?* **Dennis** schiebt den Stuhl nach vorn und die Schultern nach oben *Ich kann jeden Song von Phineas & Ferbs*. **Basti** greift mit beiden Händen den Ausschnitt des Pullovers, führt ihn zum Mund und zieht ihn übers Kinn, **Arne** blickt aus dem Fenster, **Emil** wendet sich zu Dennis *Okay mach mal Pokémonsong*, und lässt den Kopf seitlich in den Nacken fallen.



› #39.31# - Ausschnitt
Arne, Basti und Emil

Während sich Arne aus dem Spielgeschehen zurückzieht, agieren Basti, Carl und Emil zunächst weiter in Orientierung am Spielfluss: Sie setzen synchron und *in time* ein, unterstützen ihre musikalischen Akte mit Körperbewegungen und stimmen sich auch visuell untereinander ab. Ihre unterschiedlichen Spielweisen – skandierend oder trommeln – weisen ebenfalls darauf hin, dass nicht Spielweise und Klang, sondern der gemeinsame Spielfluss im Vordergrund stehen.

Im weiteren Verlauf zeichnet sich eine Verschiebung der Bezugsrahmen ab: Die zuvor emergierende Konjunktivität in Bezug zur Aufgabenstellung weicht dem Bezugsrahmen des peerkulturellen Erfahrungsraumes, auf den die musikalische Referenz rekurriert. In der sich steigernden, überzeichneten, extrovertierten Rap-Performance von Dennis dokumentiert sich der Kontext der musikalischen Referenz, die als Rap-Song Einlage innerhalb einer Comic-Serie zu verorten ist. Dennis verlässt mit seiner stilgetreuen Performance auch die bisherige musikalische Form, der musikalische Fluss löst sich sukzessive auf, die Jungen ziehen sich aus Spielaktivität und -bereitschaft zurück. Die dichten Blickkontakte und das einstimmige Lachen verweisen aber auf die Übereinstimmung hinsichtlich des peerbezogenen Erfahrungsraumes, der sich in dieser Gruppe besonders deutlich in der Orientierung an Späßen homolog rekonstruieren ließ. So wird der peerbezogene Erfahrungsraum am Ende der Sequenz noch einmal verbal bekräftigt, wenn Dennis als Experte durch Carl fremdgerahmt wird (*He woher kannst Du'n des?*) und dies dann selbst bekräftigt (*Ich kann jeden Song von Phineas & Ferbs; #39:44-39:47#*).



In der Sequenz „Eichhörnchen“ zeigt sich, wie die musikalische Referenz „Eichhörnchen in der Hose“ zum Spielpuls wird, von dem ausgehend tentative Konjunktivität emergiert. In diesem Fall rekurriert sie auf den peerkulturellen musikbezogenen Erfahrungsraum von Fernsehen und Internet. In die sich so spontan entwickelnde Musizieraktion können weitere inkorporierte Praxen, wie das gemeinsame Tremolo, das mimetisch geführt stoppt, das wechselseitige Schlagen oder das Musizieren im *Call & Response*, integriert werden. Das Versatzstück zeigt sich in diesem Interaktionsverlauf als Anker des Erfahrungsraumes, aus dem es stammt, bewahrt in diesem Sinne den konjunktiven etablierten Erfahrungsraum der Peergroup und führt zu ihm zurück.

7.3.3 Referenzen und Versatzstücke als Wissens- und Materialpool



Der Fall Becher und die Sequenz ‚Kanon‘ (#32:55–34:48#)



Kontext: Für die Gruppe *Becher*, die für diese Gruppenarbeitsphase in einem Kunstraum arbeitet, steht der ‚Cupsong‘ als Referenz mit seinem charakteristischen Ostinato-Rhythmus im Zentrum der bisherigen Komposition. Er wurde von Diana in die Gruppe gebracht, die diesen souverän musizieren kann, wobei alle außer Bea ihn ebenfalls rhythmisch und motorisch sicher beherrschen. Die von der Gruppe zu Beginn der Arbeitsphase eröffneten nun möglichen Arbeitsfelder beziehen sich alle auf diese musikalische Referenz: den ‚Cupsong‘-Rhythmus üben, die Weiterführung des ‚Cupsong‘-Rhythmus sowie daran anknüpfend einen Schluss entwickeln. Ohne sich explizit für eines der Felder zu entscheiden, üben alle ungeordnet, mal mehr mal weniger gemeinsam das Motiv in verschiedenen Anschlagsarten, entwickeln daraus aber keine neuen Gestaltungsideen. Der Interaktionsfluss nimmt dabei stringent und auffallend ab. Eine erste auch räumliche Störung der Interaktion ist zu beobachten, als Diana sich für ca. sieben Minuten von der Gruppe entfernt, um im Kunstraum nach einem Becher zu suchen. Sie kehrt nach mehrfacher und im Ton härter werdenden Aufforderung von Anna und Bea mit einem Kleber statt eines Bechers zurück in die Gruppe. Ihr Versuch, an dieser Stelle eine neue Idee mit dem Kleber zu artikulieren, wird von Carla deutlich und in hartem Ton unterbunden. Der Impuls der hinzukommenden Lehrenden von außen, die Aufgabenstellung noch einmal zu lesen, um ins gemeinsame Arbeiten zurückzufinden, wird von Carla aufgenommen, die vorliest, während Diana und Eva ein Nebengespräch eröffnen. In den folgenden Interaktionen weicht der ‚Cupsong‘ einer neuen, spontan entwickelten musikalischen Referenz.

Videotranskript Sequenz ‚Kanon‘ (#32:55–33:32#)

Carla (von Diana verdeckt) beendet das Lesen und legt das Blatt zur Seite. Sie sitzt ebenso wie **Bea** im Schneidersitz hinter ihrem Stuhl, die Stuhlunterseite als Spielfläche vor sich. **Anna** hat den Stuhl von sich weggeschoben, sie hat die Hände über Kreuz auf den Boden gelegt und sitzt ebenfalls im Schneidersitz. **Diana** sitzt im Schneidersitz auf ihrem Stuhl, die Rückenlehne nach vorne zur Gruppe gedreht, sie dreht sich mit dem Oberkörper links zu

Eva. Diese sitzt im Seitensitz, aufgestützt auf ihren rechten Arm mit Blick zu Diana. Die beiden reden leise, aber intensiv miteinander über die Wahl ihres Profilfaches Sport.[33:18]



Bea schaut von der Gruppe weg in die linke obere Ecke, lächelt, zieht die Augenbrauen hoch, lässt den Stuhl nach vorne kippen, sodass sie fast darunter verschwindet und sagt „Wir könnten nen nen, wie nennt man des, nen Kanon spielen“. **Carla** fällt ihr in ungläubigem Ton ins Wort „Wie willst Du nen Kanon spielen?“

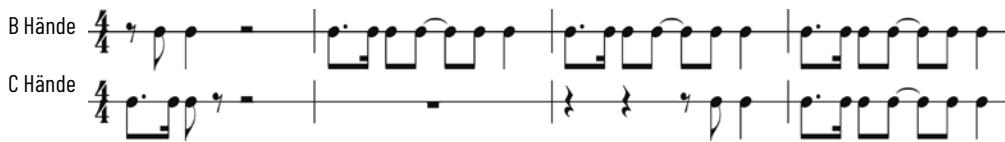
Bea setzt an „Indem @jeder@(1), macht mit dem rechten Zeigefinger eine zeigende Bewegung, @nacheinander@ anfängt“, dabei kippt sie ihren Oberkörper nach links, blickt Carla mit geneigtem Kopf von unten an, richtet beide Zeigefinger aufeinander und lässt sie mehrmals umeinander kreisen. **Carla** Das heißt zum Beispiel wir drei spie-hä? **Bea** schlägt mit den flachen Händen wechselseitig diesen Rhythmus auf den Stuhl:



› #33:18# - Ausschnitte Eva, Anna, Bea/ Bea, Diana, Carla (verdeckt)

Anna wiederholt den Rhythmus mit Schlägen auf den Boden. **Bea** wendet sich zu Carla, macht mit dem rechten Zeigefinger eine zeigende Bewegung und sagt und Du fängst halt, weißt Du (2) und lässt ihre Zeigefinger mehrmals umeinander kreisen.

Carla „Warte=dann, mach=ma, während **Bea** ihren Satz vollendet zum Beispiel an meinem zweiten Schlag an, also. Beide beginnen rhythmisch auf die Stuhlfläche zu schlagen“



Die räumliche Konstellation zu Beginn der Sequenz zeigt deutliche Differenzen zwischen den sich zu diesem Zeitpunkt ausbildenden zwei Interaktionssystemen: Während sich Anna, Bea und Carla im Schneidersitz auf dem Boden sitzend, vorlesend und zuhörend mit dem genauen Arbeitsauftrag beschäftigen, wenden sich Diana und Eva räumlich wie inhaltlich hiervon ab. Besonders Dianas erhöhte Sitzposition mit der abgrenzenden Stuhllehne vor sich zeugt von klarer Distanz und Abgrenzung. Sie erhöht sich quasi räumlich selbst, was auch auf ihre bisherige Selbstrahmung als Expertin für die musikalische Referenz „Cupsong“ verweist. Obwohl – direkt vor dieser Sequenz – auf inhaltlicher Ebene die gestaltende Arbeit mit dem Versatzstück „Cupsong“ stagnierte und letztlich abbrach, hielt sie an der Referenz fest und begab sich auf die ausgedehnte Suche nach einem Becher. Der Kleber in ihrer rechten Hand als Ersatz für den Becher verweist darauf, dass sie an der von ihr ins Spiel gebrachten Idee festhält, da er die Verbindung zur Referenz auf materieller Ebene bewahrt. In Orientierung an der Aufgabenstellung – als geteilte Basisorientierung aller Gruppen – bildet sich in der

Trias Anna, Bea und Carla ein Moment der kollektiven Bearbeitung heraus. Mit der Initiierung der neuen Referenz ‚Kanon‘ wendet sich Bea von der peerbezogenen Referenz ‚Cupsong‘ ab und eröffnet damit – unbewusst – einen integrierenden Möglichkeitsraum. Zum einen, weil die Referenz auf den von allen geteilten Erfahrungsraum des formalen Musiklernens rekurriert, zum anderen, weil sie als allgemeines musikalisches Formprinzip unzählige musikalische Elemente gestaltbar macht und integrieren kann. Die unsichere, fast demütige und kindlich anmutende Art und Weise, wie sie ihre Idee hinter dem Stuhl versteckt, vorschlägt, verweist darauf, dass sie damit den mit dem ‚Cupsong‘ verbundenen Peerbezug verlässt und ein neues Feld betritt, bei dem sie sich selbst nicht als Expertin betrachtet. Dass sie aber sehr wohl über implizites Handlungswissen verfügt, wird deutlich in ihren korporierten Exemplifikationen, indem sie mehrfach mit den Zeigefingern die zirkulierende Form des Kanons veranschaulicht, die sich musizierpraktisch durch die immer wieder neuen Einsätze ergibt. Die Art und Weise, wie Carla ihren Vorschlag infrage stellt, zeigt wiederum deren praktisches Wissen um die musikalische Form. Eindrücklich eröffnet sich in der folgenden Interaktion nun ein dichtes, fluides Wechselspiel zwischen allen Interaktionsebenen, wenn das spontan improvisierte Rhythmusmotiv von allen drei imitiert, verbal validiert und auch umgehend in kanonischer Form erprobt wird, worin sich die Orientierung an der gemeinsamen Entwicklung der Komposition widerspiegelt.

Fortsetzung Videotranskript (#33:33–33:55#)

Anna, Bea und Carla schlagen den Rhythmus auf die Stuhlfläche bzw. auf den Boden. **Eva** schiebt ihren Stuhl als Trommelfläche zurecht, legt die Hände flach darauf, dreht sich zur Gruppe und beginnt zu spielen.

A Hände



C Hände



B Hände



E Hände




› #33:53#

Diana dreht sich zu Bea. **Carla** stoppt ihr Spiel. Das könnten wir aber wirklich machen, aber dann müssen wir irgendwie.

Diana spricht dazwischen He warte mal, was machen wir eigentlich jetzt? [33:42] **Die Mädchen** stoppen ihr Spiel. **Carla** wendet sich in lautem Ton an Diana Hörst du eigentlich irgendwie zu oder spielst du nur mit deinem Kleber rum? **Bea** und **Eva** lachen, **Anna** Kannst du den Kleber einfach wegtun? **Diana** hebt den rechten Arm, dreht sich mit dem Oberkörper nach rechts, zielt kurz, wendet sich nach links,

die Hand auf Schulterhöhe, den Ellenbogen auf einer Ebene mit der Schulter und zielt auf die Materialseite des Klassenzimmers außerhalb des Kreises, hält inne, führt den Arm nach unten und wirft den Kleber mit Schwung im Bogen auf den Materialtisch. **Bea** und **Eva** sehen der Landung des Klebers nach und lachen. [33:53] **Anna** Dankeschön. **Diana** dreht sich zurück zur Gruppe So, okay weiter.

Besonders interessant stellt sich hier der Wendepunkt, an dem Diana und Eva wieder zur Gruppe dazustoßen deshalb dar, weil er durch die emergente Musik evoziert wird. Noch ins Gespräch vertieft nimmt Eva das neue Motiv wohl wahr, reagiert aber zunächst nur über das Zurechtrücken des Stuhles, den sie als Trommelfläche platziert und dann die Hände spielbereit darauflegt. Erst dann erfolgt die Drehung des Oberkörpers zur Trias Anna, Bea und Carla, zu denen sie Blickkontakt aufnimmt und schließlich ins spontane Musizieren einsteigt. Eva reagiert körperlich-intuitiv, die emergente Musik, die durch Klarheit und die Punktierung zu Beginn des Rhythmus eine auffordernde Wirkung entfaltet, evoziert dabei die körperliche Angleichung. Dass auch Diana sich unmittelbar angleicht, wird einerseits in der Verwendung des Personalpronomens deutlich (warte mal, was machen wir eigentlich jetzt? ;#33:42#), genauso wie in der Entledigung des Klebers, mit der auch der Bezug zur Referenz 'Cupsong' aufgegeben wird. Dabei zeigt die Art und Weise der Inszenierung des Wurfes wiederum eine peerbezogene Interaktion, die an Späßen orientiert ist und ein aus der Sicht schulischer Norm widerständiges Verhalten abbildet.

Fortsetzung Videotranskript (#33:56–34:48#)

Carla: richtet sich an Diana He wir wollten nen Kanon machen, also - du weißt wasn Kanon ist.

Eva: Chor

Carla: Kanon

Diana: hebt kurz die rechte Hand im Ansatz einer wegwerfenden Bewegung ja eben nen Chor.

Carla: Kanon

Eva: Kanon, ja stimmt. Kanon, ich weiß, was Kanon ist.

Diana: dreht sich mit fragender Miene zu Eva um, den Oberkörper nach hinten geneigt. [34:27]

Carla: an Diana Weißt Du nicht was wasn Kanon ist?

Diana: Ja, doch, doch, doch -.

Carla: Also was isn Kanon?.

Diana: nimmt beide Hände und bewegt sie abwechselnd geöffnet zueinander hin und her [34:36] ° Ja, also, dass der Spätere ()°.

Bea: dreht sich zu Carla Schau wir können das schon ganz schön, Diana.

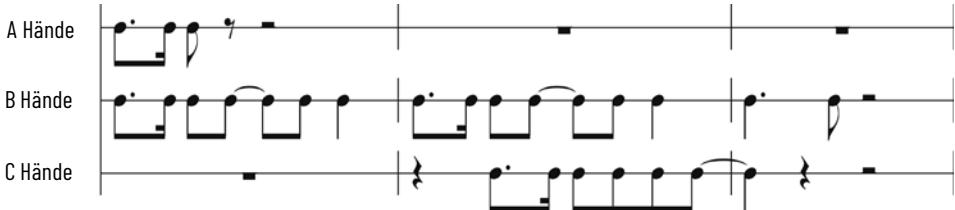
Eva: spielt leise das Cupsongmotiv auf ihrem Stuhl.

Carla: Anna, gell du fängst erst als Dritte an, Bea mach erst mal.



→ #34:27#/#34:36# -
Ausschnitte Diana

Anna und **Bea** beginnen zeitgleich den Rhythmus zu schlagen, **Carla** unterrichtet Annas Spiel.



Nein, Anna!

- Diana:** He, warte mal, spiel mal die Melodie alleine, ich-
- Carla:** wiederholt den Rhythmus drei Mal, während Anna ebenfalls den Rhythmus auf den Boden schlägt, dabei berühren die Hände kaum den Boden, sodass fast nichts zu hören ist.
- Bea:** über das Spiel $^{\text{l}}$ Den hab ich grad erfunden, die, wir können auch nen andere machen. $^{\text{o}}$
- Carla:** Ne, ich find den voll gut, weil da kann man voll gut einsteigen,



Anna, **Bea**, **Diana** und **Eva** schlagen zeitversetzt den Rhythmus. Auch **Carla** beginnt den Rhythmus unabhängig von den anderen zu musizieren, dabei sind die Blicke aller auf die eigenen Hände und Spielflächen gerichtet. [34:43]. **Diana** steht, während die andere üben, auf, dreht den Stuhl um 90°, sodass die Stuhllehne nun zu **Eva** zeigt und setzt sich mit Blick zu **Bea** aufrecht hin, die Füße auf dem Boden, patscht leise den Rhythmus.



Bea: während des übereinander gelagerten Spiels
Wir können ja auch so, ähm, dass zum Beispiel einer leise spielt wie der andere

Carla: $^{\text{l}}$ oder der eine spielt ängstlich, der andere eher wütend und so der eine eher ziemlich so, dabei klopft sie den Rhythmus leise mit den Fingerknöcheln.

Bea: klopft erst leise mit den Fingerknöcheln und dann plötzlich laut mit der flachen Hand auf die Stuhlfläche.

› #34:43# - Ausschnitt Eva, Anna, Bea/ Bea, Diana, Carla (verdeckt)

Dass mit der Referenz ‚Kanon‘ nun der Referenzrahmen des formalen musikalischen Lernens aktualisiert wird, zeigt sich deutlich einerseits in dem lehrerhaften Verhalten Carlas, die ihre Mitschülerinnen abfragt und falsche Antworten und Einsätze kommentiert und andererseits in der Annahme der Sozialität des Schüler:innenseins von Diana und Eva, die Carla Rede und Antwort stehen. Dabei spiegelt sich in Evas Assoziation mit dem Chor sowie in Dianas elliptischer, gestisch untemalten Erklärung

deren praktisches Wissen hinsichtlich der Referenz ‚Kanon‘ wider, das sie nämlich nicht verbalisieren können. Zuletzt (ab #34.43#) entwickelt sich aus der musizierenden Vorstellung der neuen Idee eine kollektive Übephase, in der sich auch Diana der Gruppe wieder körperlich zuwendet und in der alle das neue Rhythmusmotiv erproben, allerdings ohne das Prinzip ‚Kanon‘ tatsächlich umzusetzen. Die sich hier dokumentierende Orientierung an der gemeinsamen Entwicklung der Komposition zeichnet sich dadurch aus, dass die eigentlich neue musikalische Idee (das Rhythmusmotiv) von allen individuell erprobt wird, dabei aber aufgrund der fehlenden Synchronität und Koordination nicht der habituellen Übereinstimmung dient (vgl. im Gegensatz hierzu Kap. 7.3.2, S. 169), sondern der individuellen, körperlichen Aneignung der musikalischen Gestalt. Diese wird dabei nicht in ihrer ursprünglichen Gestalt bewahrt, sondern validiert und konkret evaluiert (**Carla**: Ne, ich find den voll gut, weil da kann man voll gut einsteigen), von Bea selbst zur Disposition gestellt (**Bea**: Den hab ich grad erfunden, die, wir können auch nen andere machen) und modifiziert (**Bea**: Wir können ja auch so, ähm, dass zum Beispiel einer leise spielt wie der andere; **Carla**: oder der eine spielt ängstlich, der andere eher wütend und so der eine eher ziemlich so; ab #34.43#).

Das entwickelnde Vorgehen erhält im weiteren Verlauf auch integrierende Züge, wenn das Versatzstück ‚Cupsong‘ schließlich als Soloteil wieder in die neue Form der Komposition eingefügt wird (vgl. Kap. 7.6.4, S. 233).



Der entwickelnde Umgang mit den musikalischen Referenzen in der Sequenz ‚Kanon‘ zeichnet sich dadurch aus, dass es zu einer Abkehr vom peerkulturellen Versatzstück kommt. Mit der neuen Referenz stellt sich sowohl ein Wechsel des Referenzsystems sowie der Referenzart ein. Auffällig sind dabei die fluiden Wechsel in der Interaktion zwischen der verbalen und musikalisch-korporierten Ebene, die begriffliche Verbalisierung der konkreten musikalischen Gestalt, die Evaluation und Modifikation der Referenz sowie die kollektive und gleichzeitig individuelle musikalische Erprobung. Hier dokumentiert sich die zugrundeliegende geteilte Orientierung an der Entwicklung einer für die Gruppe bedeutsamen und überzeugenden Komposition, die letztlich in der gemeinsam erarbeiteten Integration beider Referenzen mündet (vgl. Kap. 7.6.4). Die Referenzen bleiben somit nicht in den ursprünglichen Erfahrungsräumen verhaftet, sondern sind konstitutiv für die neu emergierende musikbezogene kollektive Praxis.

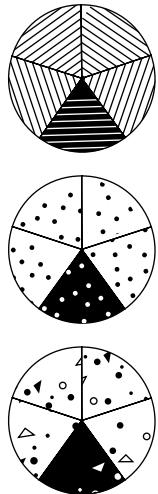
7.3.4 Resümee

Im **Umgang mit musikalischen Referenzen** lassen sich die zuvor in Kapitel 7.2 rekonstruierten Handlungsmerkmale in ähnlicher Erscheinung beobachten: Bei fehlender musikbezogener Konjunktion rücken Praxen schulischer Aufgabenerledigung sowie eine Orientierung an formalen Vorgaben und Struktur in den Vordergrund; wird hingegen der Bezug zu musikbezogenen impliziten Wissensbeständen situativ hergestellt, lassen sich in der musikbezogenen Interaktion entweder Momente der Ablehnung und Abgrenzung oder der Integration und Gemeinschaft beobachten. Die Analyse der Interaktionsorganisation zeigt als ein erstes Ergebnis, dass der Aspekt des musikalischen Spiels eng mit dem Rückgriff auf musikalische Referenzen resp. Versatzstücke in Beziehung steht. Versatzstücke in der gemeinsamen Kompositionssarbeit tragen unter anderem zur Ermöglichung eines gemeinsamen Spielflusses bei, der wiederum den Verlauf der Kompositionssprozesse stark beeinflusst (vgl. Kap. 7.4). Darüber hinaus werden durch die musikalischen Referenzen und Versatzstücke auch Wissensbestände der zugehörigen Erfahrungsräume mitsamt ihren Kontexten aktualisiert, welche wiederum Einfluss auf die interaktionale Aushandlung nehmen.

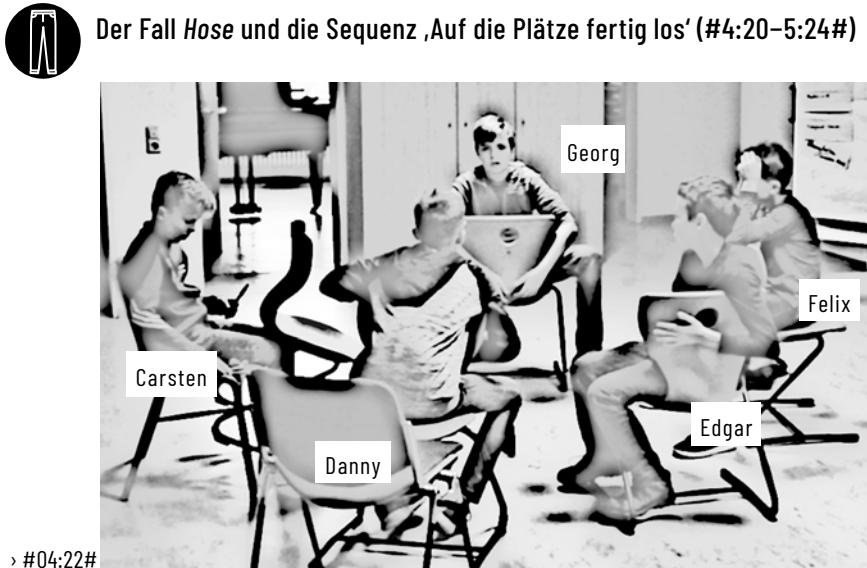
In einer **erledigenden Haltung** im Sinne des ‚Schülerjobs‘ wird das Versatzstück wie ein weitestgehend direkt einsetzbarer Baustein in ein bestehendes Konzept behandelt. Entwickelt sich in musikbezogener Konjunktion hingegen eine **generierende Haltung**, wird mit Referenzen und Versatzstücken wie mit Spiel- und Kompositionsimpulsen verfahren. Die musikalischen Referenzen können dabei auf geteilte musikbezogene konjunktive Erfahrungsräume rekurrieren und eine neue kollektive musikbezogene Praxis eröffnen. Eine besondere Form des Umgangs bilden in diesem Zusammenhang die Sequenzen, in denen Versatzstücke als Spielimpulse genutzt werden, woraus sich im spontanen gemeinsamen musikalischen Spiel übergreifende Konjunktion einstellt. Die Rekonstruktionen offenbaren zudem, dass Versatzstücke sowohl förderlichen als auch behindernden Einfluss auf die Kompositionssprozesse dahingehend besitzen, dass sie Konjunktionen mit dem fachlichen Gegenstand ermöglichen wie verhindern: Sie bilden einerseits Anknüpfungspunkte auf der Ebene des impliziten Wissens und stellen so Konjunktion zwischen der geforderten Sache der Aufgabenstellung und den individuellen konjunktiven musikbezogenen Erfahrungen her. Dabei können sie im weiteren Verlauf den Bezug zu den etablierten konjunktiven Erfahrungsräumen verstetigen und bewahren, hierbei erhalten sie die Funktion von Ankern. Sie können aber auch durch die Eröffnung übergreifender Konjunktivität in eine neue kollektive musikbezogene Praxis führen. In diesem Fall wirken sie wie Katalysatoren, wobei die musikalischen Referenzen im Hinblick auf den neuen Gegenstandsbezug dann innovativ verhandelt werden können (vgl. Kap. 7.6.4, S. 233).

7.4 Merkmale des gemeinsamen musikalischen Spiels

In Zusammenhang mit den bereits ausgeführten Vergleichsdimensionen des Umgangs mit kompositorischen Vorgehensweisen und des Umgangs mit Referenzen und Versatzstücken wurden schon mehrfach musikalische Spielphasen in den Blick genommen. Insbesondere spontane Abstimmungsprozesse in musikbezogenen Interaktionen, die in eine Konjunktion mündeten, nehmen in den untersuchten Kompositionenprozessen anscheinend eine besondere Rolle ein. In den nun folgenden Interaktionsbeschreibungen stehen deshalb die Merkmale des gemeinsamen musikalischen Spiels im Zentrum der Betrachtung. Dabei werden die Interaktionen gemäß der praxeologischen Forschungshaltung nicht hinsichtlich musikfachlicher Normen verglichen, wie bspw. Differenziertheit oder Fertigkeit der Akteur:innen. Vielmehr lassen sich die Interaktionsstrukturen innerhalb dieser Vergleichsdimension ebenfalls entlang der bereits abstrahierten Interaktionsmerkmale entfalten. Diese beziehen sich zum einen darauf, ob die musikbezogene Interaktion überwiegend von Kommunikation oder Konjunktion bestimmt wird, zum anderen darauf, ob das gemeinsame musikalische Spiel von ablehnenden und abgrenzenden oder integrierenden und gemeinschaftsbildenden Interaktionen auf der Ebene des Impliziten geleitet wird.²¹



7.4.1 Kommunikativ gesteuertes musikalisches Spiel



21 Aufgrund der charakteristischen mehrdimensionalen Überlagerung der fachlichen Vergleichsdimensionen in den gegenstandsbezogenen Interaktionen lassen sich Überschneidungen mit anderen fachlichen Vergleichsdimensionen im Folgenden nicht vermeiden.

Kontext: Die Sequenz „Auf die Plätze fertig los“ der Gruppe *Hose* schließt direkt an die Sequenz „und dann‘ an (vgl. Kap. 7.3.1, S. 165). Die Gruppe hat aus dem Fangesang „Zieht den Bayern die Lederhosen aus“ ein Rhythmusmotiv und ein Begleitmetrum entwickelt, die in unterschiedlichen Spielweisen auf dem Stuhl umgesetzt wurden. Die Form der Komposition entspricht der in der Instruktionsphase erprobten Anlage eines auskomponierten Crescendos und Decrescendos. Kurz vor Einsetzen der Interaktionssequenz entwickelt sich zwischen Danny und Felix ein intensives Gespräch über den Ablauf des Stückes, wobei Felix bestimmt und mit erklärender Gestik die Probenleitung übernimmt. Georg und Edgar hingegen hängen zurückgenommen auf ihren Stühlen, sie blicken vor sich hin und umher. Carsten beteiligt sich nicht am Gespräch, fragt dann aber Felix, ob er die Zeit stoppen solle, und holt nach dessen Zustimmung umständlich sein Handy aus der Hosentasche. Im folgenden Interaktionsverlauf erproben die Jungen ihre Komposition unter dem Dirigat von Felix, wobei Carsten die Länge der Komposition mit dem Handy stoppt.

Videotranskript Sequenz „Auf die Plätze fertig los“ (#4:20–5:05#)

Danny blickt in Spielposition über seinen Stuhl gebeugt zu Felix und Edgar. **Edgar** blickt zwischen Carsten und Georg ins Leere, **Georg** unterhält sich mit Felix, die Ellenbogen locker auf den Knien ruhend, **Felix** stützt seinen Kopf in die linke Hand und fährt sich durch die Haare. **Carsten** stellt die Stoppuhr auf seinem Handy an, schaut aufs Display und sagt laut *Auf die Plätze fertig los*. [4:21]

C Hände



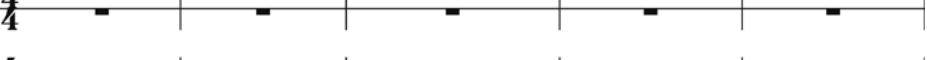
E Hände



G Hände



D Hände



F Hände




(s. Partitur) **Edgar** beginnt fast unhörbar wechselseitig auf die Stuhllehne zu schlagen, **Carsten** kratzt rhythmisch mit dem Stift auf seine Stuhlfläche. **Felix** blickt zu Edgar und berührt ihn kurz am Arm, nachdem dieser begonnen hat zu spielen. Gleichzeitig streckt er seinen rechten Arm aus, die Hand zeigt auf Carsten, der ihn direkt ansieht, Zeigefinger und Daumen berühren sich. Immer wieder nimmt er kurzzeitig die linke Hand hinzu, beide Hände sind dann flach ausgestreckt und machen kleine Abwärtsbewegungen. [4:24]

Fast gleichzeitig mit Danny streckt er den Daumen der rechten Faust nach oben und wippt leicht im Metrum. Dann führt er mit einer Zeigegeste beide Arme nach unten, nimmt sie in einer langsamen Bewegung nach oben und führt sie auf Danny und Georg zeigend wiederum nach unten; Oberkörper und Kopf sind an die Bewegung angeschlossen. [4:30] **Danny** und **Georg** beginnen ihr Metrum zu schlagen, **Danny** blickt dabei zu Felix und Georg während letzterer unstet in den Kreis blickt.

› #04:24 - Ausschnitt
Edgar und Felix

C Hände

E Hände

G Hände

D Hände

F Hände

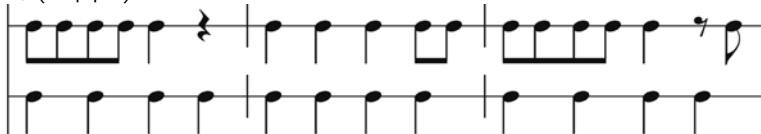



>#04:30# - Ausschnitt
Edgar und Felix

Edgar sieht weiterhin ins Leere, **Carsten** vor sich auf seine Stuhlfläche. **Felix** blickt zu Boden und setzt schlagend mit dem gleichen Rhythmusmotiv wie Carsten ein, wobei er die Achtel punktiert spielt. **Alle Jungen außer Danny** schauen vor sich oder ins Leere, **Danny** blickt zu Felix. Die rhythmischen Ungenauigkeiten lassen nach, ein gleichmäßiges Metrum etabliert sich.

Felix blickt vor sich, die rechte Hand spielt den Rhythmus weiter, der linke, angewinkelte Arm bewegt sich langsam und kontinuierlich nach oben, die Hand ist dabei flach ausgestreckt (#04:46#).

C Hände

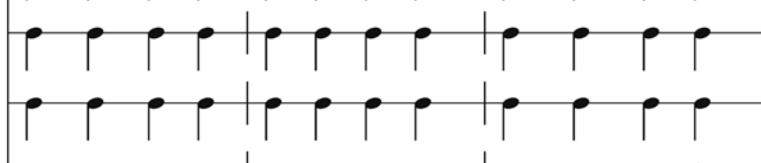


E Hände

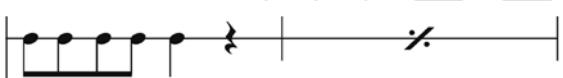
G Hände

D Hände

F Hände



C Hände



E Hände



G Hände



usf.

D Hände



F Hände




> #04:46# -
Ausschnitt

Georg, Edgar und Felix

Die Blicke der anderen sind weiterhin unstet, **Georg** blickt vor sich auf den Boden, **Edgar** wendet sich immer wieder ab und blickt in gekrümmter Haltung auf seine Schuhe. Die Dynamik des Spiels verändert sich nicht. **Felix** kehrt die Armbewegung nun um und lässt den Arm langsam sinken (ab #04:47#), das etablierte Metrum gerät ins Wanken, die Schläge sind asynchron und die Taktenschwerpunkte sind nicht mehr zu erkennen.

Die Jungen bearbeiten in der Probe ihrer Komposition die Kriterien der Aufgabe, ein dynamisch abwechslungsreiches Stück von etwa drei Minuten Länge zu kreieren. Dafür haben sie sich zuvor für das in der Instruktionsphase erprobte Vorgehen entschieden, die Spielenden nacheinander einsetzen zu lassen, wobei der Dirigent ein gemeinsames An- und Abschwellen sowie das Ende des Stückes durch Handzeichen anzeigt. Der Interaktionsverlauf legt offen, dass diese Aspekte die musikalische Interaktion der Jungen auf kommunikativer Ebene leiten, im musikalischen Spiel aber keine übergreifende Konjunktivität entsteht. Schon in der Eröffnung der Probesequenz dokumentiert sich die Orientierung an der Erledigung der Aufgabe. Carsten hat sein Handy bereitgelegt, um die Länge der Komposition zu überprüfen, er gibt den Impuls zum Einsatz beim Start der Stoppuhr äquivalent zu einem Wettrennen – und nicht als Einzählen, um Metrum und Tempo zu etablieren – über Auf die Plätze fertig los (#4:21#). Dabei befindet sich keiner der Mitspieler in Spielbereitschaft und so gibt Felix den Einsatz in seiner Rolle als Dirigent an Edgar, nachdem dieser schon begonnen hat zu spielen. Dass trotz der Durchführung des gemeinsamen Spiels keine Konjunktion emergiert, zeigt sich auch im Folgenden auf musikalischer sowie körperlicher Ebene. Trotz der einfachen rhythmischen Struktur und metrischen Gleichförmigkeit gestaltet sich das Spiel unregelmäßig. Auffallend sind diesbezüglich auch der uneinheitliche und rhythmisch unklare Beginn von Carsten und Edgar sowie die beibehaltene rhythmische Ungenauigkeit von Carsten und Felix, die parallel die gesamte Zeit über punktiert und gleichzeitig nicht punktiert spielen. Dem gemeinsamen Spiel fehlt es trotz des dramaturgisch abwechslungsreich geplanten Aufbaus an Intensität, die dynamische Entwicklung verläuft weder einheitlich noch organisch, der Klang ist nicht differenziert, sondern gleichförmig. Die korporierte Ebene zeigt ebenfalls deutlich, dass trotz der rhythmisch klaren Anlage des Stückes keine Konjunktivität über das gemeinsame Spiel emergiert: Es entsteht kein gemeinsamer visueller Aufmerksamkeitsraum oder auditiver Fokus, die Körperhaltungen bleiben uneinheitlich und unterspannt. Eine dichte Interaktion ist lediglich zwischen Felix und Danny zu beobachten, der sich durchgängig visuell stark an den Handzeichen orientiert. Georgs und Edgars Spiel hingegen bleibt ohne Bezug zu den anderen, sie musizieren nach vorheriger Absprache, die Blicke sind unstet und nicht zielgerichtet, die Körperhaltung unterspannt und die Bewegungen minimal, wodurch ihr Spiel ausdruckslos wirkt. Am körperlichen Interagieren von Felix lässt sich dessen Orientierung an der Aufgabenstellung im Sinne der Erfüllung vorgegebener Strukturen erkennen, denn er imitiert fast identisch die Handbewegungen des Lehrenden aus der Instruktionsphase. Diese Orientierung teilt auch Carsten, in dessen wechselndem Blick zwischen Felix und dem Handy sich die Orientierung an Aufgabenerledigung in zweierlei Hinsicht dokumentiert: einerseits als Orientierung am genauen Spielablauf, der von Felix geregelt wird, andererseits als Orientierung an den formalen Kriterien der Aufgabenstellung, was an die Länge der Komposition gebunden ist. In gleicher Weise wird auch die Probe zu Ende geführt:

Fortsetzung Videotranskript (#5:06–5:24#)

Die Gruppe spielt wie oben in gleicher Weise beständig weiter. **Felix** führt den linken Arm wieder sukzessive nach oben, am höchsten Punkt schlägt er drei Mal mit der flachen Hand

im Metrum nach oben in die Luft, lässt die Hand dann schnell nach unten fallen und spielt nun beidhändig den Rhythmus. **Danny** vergrößert seine Spielbewegung und wird lauter, das Metrum stabilisiert sich nach einiger Zeit.

Georg, Edgar und Carsten behalten ihre Spielweise und Körperhaltung bei. **Carsten** blickt immer wieder auf sein Handy und zur Kamera.

Felix wippt mit dem Oberkörper im Metrum deutlich mit, kreuzt die Arme vor sich auf Kopfhöhe, [5:17] blickt nach unten und führt die Arme in einer schnellen Bewegung auseinander, sodass er nach vorne gebeugt die Arme seitlich nach unten ausgestreckt verharrt. **Danny** und **Carsten** stoppen im selben Moment, **Georg** und **Edgar** spielen noch einen Schlag, bevor auch sie aufhören.

Edgar dreht seinen Kopf zum Kreis, während **Georg, Danny** und **Felix** verharren.

Carsten blickt direkt nach dem Stopp auf sein Handy, drückt etwas und sagt mit leiser Stimme in Richtung Felix des geht grad mal eine Minute. Er lehnt sich dabei zurück, **Georg** blickt zu Felix, **Danny** zu Georg und Edgar.



› #05:17# - Ausschnitt
Georg, Edgar und Felix

Obwohl das Dirigat zur Beendigung des Stückes allen durch die Instruktionsphase bekannt ist, im Vorfeld besprochen wurde und durch Felix überaus deutlich markiert wird, verpassen Edgar und Georg den Schlusston und spielen weiter. Ihre Blicke sind auch im Schluss nicht auf das musikalische Geschehen fokussiert, die Körperhaltungen passiv, ihr musikalisches Spiel lässt kaum auf Identifikationen mit dem musikalischen Prozess schließen. An Carstens enttäuschter Äußerung am Ende ist deutlich zu erkennen, dass das Gelingen der Komposition nicht an musikbezogenen Aspekten, sondern an der Dauer der Komposition gemessen wird. Die Körperhaltung und Mimik von Georg und Edgar verändern sich so gut wie gar nicht, auch die anderen zeigen auf körperlicher Ebene weder Spannung noch Überraschung noch Enttäuschung. Dies lässt ebenfalls auf Gleichgültigkeit gegenüber dem kompositorischen Produkt schließen.

In der Sequenz „Auf die Plätze fertig los“ zeigt sich eine kommunikativ gesteuerte Spielpraxis, die in engem Zusammenhang mit der Orientierung an der Erledigung der Aufgabe steht. Das Gelingen der Spielpraxis wird dabei einerseits an die Zeitmessung durch das Handy delegiert, andererseits durch die Umsetzung des zeitlichen und dynamischen Einsatzplanes der Spielenden angestrebt. In der Interaktionsorganisation offenbart sich eine direktiv-gestische Anleitung von Felix, welche aber nur von Danny enaktiert wird. Die anderen Spieler musizieren gemäß der ihnen kommunizierten Spielregeln. Das musikalische Spiel ist geprägt von rhythmischer Ungenauigkeit und klanglicher Gleichförmigkeit, die Interaktion ist von geringer Intensität, koordinative Momente sind nicht zu beobachten.

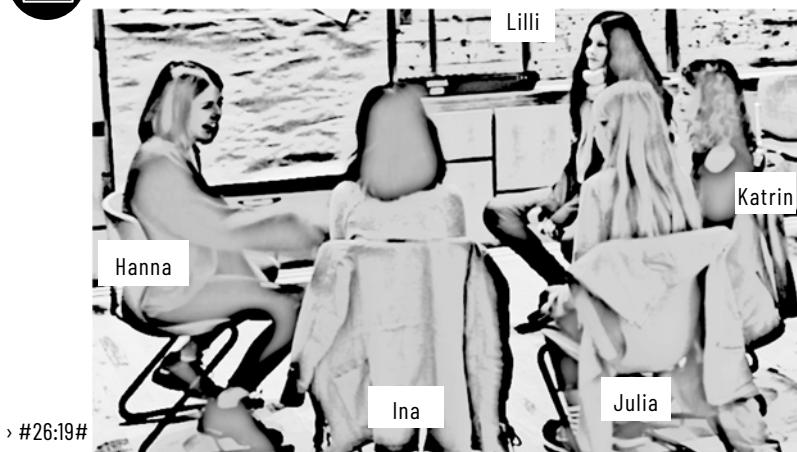


7.4.2 Aktionistische Praxen

Beispiel 1: Aktionistische Praxis führt zu Distanzierung



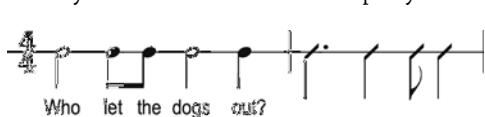
Der Fall Fenster und die Sequenz „Das kennt doch jeder“ (#26:15-27:44#)



Kontext: Am zweiten Arbeitstag der Gruppe *Fenster* sollen die am Tag zuvor entwickelten Ideen in gemeinsamer Gestaltung weiterentwickelt werden. Die Gruppe hat sich u. a. für einen Rhythmus aus dem Song „Better“ von Shawn Mendes entschieden, es fällt ihr aber schwer, in einen gemeinsamen Handlungsmodus zu finden: Hanna und Ina musizieren viel gemeinsam, während Lilli Kim den Arbeitsplan vorstellt und in diesem Sinne weiterzuarbeiten sucht. In den Minuten vor der Sequenz hat sich der Lehrende in die Gruppenarbeit eingeklinkt und die Gruppe abschließend dazu aufgefordert, sich auf ein Motiv zu fokussieren und damit zu experimentieren.

Alle Mädchen trommeln ihr Motiv  unterschiedlich und durcheinander

wobei Hanna und Ina immer wieder in ein wildes, exploratives Spiel abweichen. Der Lehrende zieht sich während des Spiels wieder zurück, Ina singt in das gemeinsame chaotische Spiel „Who let the dogs out“ und schlägt die aus dem Original anschließenden rhythmischen Belllaute als Klopfrhythmus hinterher:



Alle lachen spontan und laut, Hanna und Ina musizieren im Anschluss spontan ein kurzes Stück und enden lachend mit einem gemeinsamen

Schlussenschlag. Die Interaktion zeigt eine kurze Zäsur, bevor Hanna und Ina spontan eine gemeinsame Spielphase eröffnen, in der sie eine aktionistische Praxis entfalten.

Videotranskript Sequenz „Das kennt jeder“ (#26:15-26:39#)

Alle Mädchen sitzen im Halbkreis mit Blickkontakt zueinander auf ihren Stühlen. In die entstandene Stille sagt **Lilli** mit Blick zu Ina **Okay**, **Kim** hustet. **Hanna** – noch in der nachklingenden, nach hinten wippenden Bewegung ihres Schlussenschlages – wippt nach vorne, nimmt beide Arme nach oben und beginnt mit Blick zu Ina lachend, einen neuen Rhythmus laut

wechselseitig zu trommeln. **Ina** setzt nach dem ersten Takt ein, die beiden trommeln nun gemeinsam, überwiegend synchron, wobei die Pausen stets eingehalten werden. [26:22]

Im wechselseitigen Schlag wippen die Oberkörper der Mädchen hin und her, ihre Köpfe drehen sich immer wieder voneinander weg und zueinander hin, Hannas Lachen ist durchgängig zu beobachten. **Lilli** lässt die Hände kurzzeitig wechselseitig in unscheinbaren Bewegungen auf die Stuhlkante fallen und stoppt die Bewegung wieder.

Hanna und **Ina** werden in ihrem Spiel lauter und rhythmisch präziser, ihre Bewegungen werden raumgreifender. **Ina** bewegt ihren Oberkörper in den Pausen deutlich zur Seite, zieht die Schulter des Schlagarmes nach oben und hält in der Bewegung mit auf Schulterhöhe erhobener Hand inne. Beim nächsten Schlag setzt sie die gesamte Oberkörperbewegung kraftvoll ein.



› #26:22# - Ausschnitt
Hanna und Ina

H Hände

I Hände

H Hände

I Hände

Two sets of musical notation for 'H Hände' and 'I Hände' in 4/4 time. The top set shows a continuous rhythmic pattern of eighth and sixteenth notes. The bottom set shows a similar pattern but with a break in the sequence for 'I Hände' in the first measure. Both sets include vertical bar lines and a common time signature.

Während des Spiels von Hanna und Ina schlenkert **Julia** zwei Mal mit ihren Füßen nach vorne und hinten und blickt dann zu Boden. **Kim** rückt weiter nach hinten und setzt sich aufrechter hin, ihr Blick geht an sich herunter und dann wieder zu Hanna und Ina. [26:30]

Julia schlägt mit beiden flachen Händen vier Mal das zuvor festgelegte Rhythmusmotiv in kleinen Bewegungen neben ihrem Oberschenkel auf den Stuhl. Dann legt sie die Hände auf die Oberschenkel, zieht die Schultern hoch und fährt mit den Händen die Oberschenkel vor und zurück. **Lilli** beobachtet ruhig sitzend Hanna und Ina, sie lächelt zwischendurch vor sich hin. **Hanna** und **Ina** schlagen einen gemeinsamen lauten Schlusston und schauen sich lachend an. Die anderen drei bewegen sich ein wenig auf ihren Stühlen hin und her, **Lilli** spricht in künstlichem, hohen Tonfall lächelnd zu Ina gewandt Also es klingt gut.

Zur Interpretation der hier eröffneten Sequenz erscheint es zunächst interessant, die Interaktionen von Hanna und Ina zu betrachten. Das Spiel der beiden ist geprägt von vielfachen, spontan initiierten Musiziermomenten, die im gleichen Muster verlaufen: Eine der beiden trommelt den Melodierhythmus eines Liedes, woraufhin die andere einsteigt, sobald sie ihn erkannt hat; gemeinsam musizierend kommen sie zu einem gemeinsamen Ende, um dann wieder mit einem anderen Songtitat zu beginnen und gleich zu verfahren. Das selbstläufige, interaktiv besonders dichte Spiel erfolgt ohne vorherige Absprachen, die beiden befinden sich in einem konjunktiven peerorientierten Erfahrungsraum, dem die von ihnen aktualisierten musikalischen Referenzen zugehörig sind. Die Spontaneität und Offenheit sowie das Spielerische und Experimentelle der Interaktionen weisen darauf hin, dass es sich hier um eine aktionistische Praxis handelt, in der Hanna und Ina ihre konjunktiven musikbezogenen Wissensbestände aktualisieren und mit den Vorgaben der Aufgabenstellung in Verbindung bringen.

gen. Ausgehend von der von ihnen geforderten Entwicklung eines Klopfmotivs sowie dessen kreativer Ausgestaltung entwickeln sie eine spontane musikalische Praxis. Die vielfältigen körperlichen Angleichungen, die intensiven Blickkontakte und gemeinsamen Momente des Lachens, die fortwährende Initiierung neuer Spielmomente sowie das stetige rhythmische Fließen verweisen auf die charakteristischen Merkmale einer aktionsistischen Praxis (vgl. Kap. 5.1.2).

Fortsetzung Videotranskription (#26:40–27:44#)

In Lillis Äußerung hinein schlägt **Ina** drei lange Schläge auf den Stuhl, wobei sie mit jedem Schlag ihren Oberkörper weiter zur Seite dreht, die nicht spielende Hand auf Kopfhöhe haltend. [26:41] Nach dem letzten Schlag bleibt sie in Spannung zu Hanna gewandt. **Hanna** zeigt auf Ina, lacht laut, **Ina** wiederholt die Bewegung, singt für jeden Schlag einen Ton eines Dur-Dreiklangs mit unverständlichem Text. Beim dritten Ton setzt **Hanna** ein und schlägt zeitgleich mit Ina in weit ausholender Bewegung auf den Stuhl. Beide lachen laut. Kurze



› #26:40#/#26:41# Ausschnitte Ina

ein. Auch während des vorangegangenen Spiels und Pause blicken **Julia**, **Kim** und **Lilli** fast regungslos auf die musizierenden Mädchen. **Ina** setzt mit einem wieder Rhythmus an, dieses Mal ist ihr Oberkörper weiter nach beugt und ihr Kopf bewegt sich wild mit. Unverzüglich setzt **Hanna** ein, dabei eine kurze Melodie laut sum mend. Beide spielen nun in einem expressiven und chaotischen Spiel, wild trommelnd. **Hanna** fasst Ina kurz am Arm weißt du diese diese diese. Sie beginnt die erste Phrase zu trommeln, Ina steigt erneut ein.

Mit dichtem Blickkontakt, raumgreifenden Bewegungen, schnellem rhythmischem Spiel trommeln und singen **Hanna** und **Ina** laut lachend weiter, ihre Oberkörper bewegen sich nun zu allen Seiten, ihre Köpfe und Haare fliegen. [26:56] **Lilli** blickt mit schrägem Kopf zu Kim.



› #26:56# - Ausschnitt
Hanna und Ina

Sie beginnt mit den Fäusten das Rhythmusmotiv auf der Stuhlkante zu spielen, die Arme lässt sie dabei lässig fallen. [27:06] Nach ein paar Sekunden stoppt sie die Bewegung. **Kim** und **Julia** schauen fast regungslos zwischen dem Boden, Hanna und Ina und der Wand hin und her. Über Hanna Inas Spiel spricht **Lilli** und zeigt mit ausgestrecktem Arm auf Ina Leute ich würd's zum gleichen Lied wenn dann machen. **Ina** immer noch im Trommeln Wir können das machen. **Hanna** beugt sich lachend weit hinüber zu Ina und spricht schnell und unverständlich (Wie wär's mit) magic winx. **Ina** Ja machen wir magic winx, zeitgleich antwortet **Lilli** Nein. **Ina** blickt zu Lilli Doch können wir machen, **Lilli** Ich kenn des nicht. **Julia** spricht leise Ich kenn des auch nicht. **Ina** wendet sich an alle Dann zeigen wir's euch und beginnt unverzüglich laut zu trommeln. **Lilli** legt den Kopf schief uns sagt Nein des is doof alle müssen des Lied kennen. **Ina** beginnt zum Trommeln auf die Silbe din eine schnelle, rhythmische Melodie zu singen, **Hanna** setzt ebenfalls auf die Silbe singend ein, ihre Beine sind übereinander geschlagen die Hände liegen locker gekreuzt auf dem Oberschenkel. **Hanna** und **Ina** bewegen

kenn des nicht. **Julia** spricht leise Ich kenn des auch nicht. **Ina** wendet sich an alle Dann zeigen wir's euch und beginnt unverzüglich laut zu trommeln. **Lilli** legt den Kopf schief uns sagt Nein des is doof alle müssen des Lied kennen. **Ina** beginnt zum Trommeln auf die Silbe din eine schnelle, rhythmische Melodie zu singen, **Hanna** setzt ebenfalls auf die Silbe singend ein, ihre Beine sind übereinander geschlagen die Hände liegen locker gekreuzt auf dem Oberschenkel. **Hanna** und **Ina** bewegen

während des Singens ihre Köpfe rhythmisch vor und zurück. Sie stoppen zeitgleich, **Ina** Das kennt jeder. Jeder hat schon mal Winx geschaut als er klein war. Jeder. Wirklich jeder. [27:38]

Mit der letzten Wortbetonung kreuzt **Ina** vermutlich die Arme vor der Brust, den jeweils zweiten und dritten Finger ausgestreckt und nach außen zeigend. **Hanna** lacht, lässt sich nach hinten fallen, nimmt die gleiche Pose ein und blickt zu Lilli. [27:41] Dann löst sie die Pose auf, beugt sich lachend zu **Ina**, die auch lacht. Die Interaktion kommt zu einer Zäsur.



→ #27:41# - Ausschnitt Hanna

Als weiteres Merkmal aktionistischer Praxis lässt sich im Spiel der beiden Mädchen deutlich die kollektive, gegenseitige expressive Steigerung erkennen (vgl. Schäffer 1996, S. 139). Diese manifestiert sich darin, dass sich der Bewegungsraum im gemeinsamen Spiel allmählich und schrittweise öffnet: Zunächst ausgehend von den Oberkörperbewegungen nach links und rechts, dann über die Armbewegungen nach oben, folgen schließlich die Oberkörper- und Kopfbewegungen nach vorne und hinten im nächsten Interaktionsabschnitt. Mit einher geht eine deutliche Zunahme an Dynamik, die vom bislang rhythmisch Geordneten ins dann Chaotische führt.²²

Während Hanna und Ina Wissensbestände ihrer etablierten konjunktiven Erfahrungsräume in aktionistischer Praxis mit der Aufgabenstellung in Passung bringen können, ist es für die anderen drei Mädchen während dieser Interaktionseinheit nicht möglich, ihre musikbezogenen Wissensbestände zu aktualisieren, weil sie den etablierten Erfahrungsräum von Hanna und Ina nicht teilen. Je expressiver das Spiel von Hanna und Ina wird, desto deutlicher zeigt sich die Herausbildung ihrer dyadischen Kollektivität. Die anderen drei können nicht ins Spiel einsteigen, ihre Blicke streifen umher oder beobachten die Interaktion von Hanna und Ina, ihre Körperhaltungen sind rezipierend und statisch. Die rhythmischen Spielversuche von Julia (bei #26:30#) und Lilli (ab #27:06#) sind kraftlos, probehaft und zaghaft. Lillis Versuche, eine verbale Kommunikation zu initiieren werden jeweils vom spontanen lauten rhythmischen Spiel von Hanna bzw. Ina unterbrochen, bis sie schließlich mit fordernder Geste ihre Forderung über das Spiel der beiden hinweg kundtut. Auch diese wird mit einer neu geäußerten Spielidee („Magic Winx“) zunächst übergangen.

Hannas und Inas aktionistische Praxis kann auch als Distinktionspraxis verstanden werden: In immer größerer Steigerung ihrer dyadischen, peerkulturellen Konjunktion wächst auch die Distanz zu den anderen Mädchen. Dies zeigt sich auch im offenen Disput um die neue musikalische Referenz „Magic Winx“: Lillis Forderung danach, dass jede mit der gewählten musikalischen Referenz vertraut sein sollte, wird zwar auf der verbalen Ebene entkräftet, indem Ina anbietet, den an-

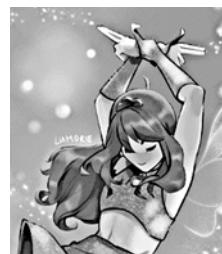


Abb. 17: Figur aus der Fernsehserie Magic Winx mit charakteristischer Geste
<https://lumorie.tumblr.com/post/625445020974137344/bloom-magic-winx>

22 Diese Interaktionsmerkmale erinnern stark an die von Schäffer rekonstruierten aktionistischen Handlungspraxen im Rahmen der von ihm untersuchten Punkkonzerte. In dem dortigen informellen Setting kommt es zu „Situationen aggressiv-körperlicher Selbstbehauptung“, die u. a. „im Rahmen des orgiastisch, punk-typischen Pogo-Tanzes“ entfaltet wird (Schäffer 1996, S. 139).

In der Sequenz „Das kennt doch jeder“ werden in einer aktionistischen Spielpraxis peerkulturelle musikbezogene konjunktive Wissensbestände aktualisiert. Das musikalische Spiel von Hanna und Ina weist dabei körperbetonte, expressive und immer wieder ins Chaotische ausbrechende Merkmale auf. Ihre Interaktion ist besonders dicht und selbstläufig, geprägt von hoch indexikalalen Einlassungen und der jugendspezifischen Orientierung an Späßen und am Fan-Sein. Die sich in der Sequenz aufbauende expressive Steigerung bestärkt die sich bereits in Konjunktion befindenden Mädchen in ihrer Kollektivität und führt gleichzeitig zu einer zunehmenden Distanzierung zu den anderen Akteurinnen.

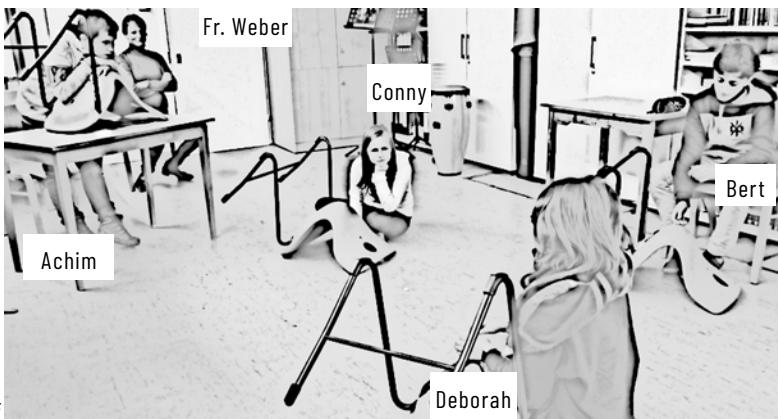
deren diese beizubringen. Im weiteren Verlauf wird aber deutlich, dass Ina nicht an Integration oder Gemeinschaft orientiert ist, sondern an der Bewahrung der Kollektivität mit Hanna sowie der mit ihr geteilten peerkulturellen Orientierung am Fan-Sein (vgl. Fritzsche 2011). Inas anschließendes Spiel ist an Hanna gewandt, beide musizieren erneut in der flüssigen, rhythmisch drängenden, körperlich expressiven Art und Weise. Mit dem Einwurf *Das kennt doch jeder* (#27:38#) lehnt sie nicht nur Lillis und Julias Einwurf ab, die zuvor geäußert hatten, die musikalische Referenz nicht zu kennen. Sie markiert damit auch deutlich, dass sie mit ihrer Unwissenheit nicht dem dyadischen Kollektiv zugehörig sind und grenzt sie damit aus. Hanna und Ina bekräftigen dies abschließend auch auf der korporierten Ebene, indem sie den Disput mit der indexikalalen Geste aus der Comicserie der musikalischen Referenz beenden (s. Abb. 17, S. 193) und rituell schließen, wobei die Divergenzen ungelöst bestehen bleiben.²³



Beispiel 2: Aktionistische Praxis führt zu übergreifender Kollektivität



Der Fall *Waschmaschine* und die Sequenz „durchgängig“ (#14:53–15:22#)



²³ In dieser Sequenz treten vielzählige Bezüge zu der Studie „Pop-Fans“ von Fritzsche (2011) auf. Fritzsche fasst das „Fan-Sein als kreatives und kulturelles Handeln“ (Fritzsche 2011, S. 38), dessen spezifische Kreativität sich insbesondere in aktionistischen Praxen niederschlägt, wobei es zu einer „Auseinanderersetzung mit normativen gesellschaftlichen Anforderungen“ (Fritzsche 2011, S. 273) kommt. Praktiken der Fan-Kultur zeichnen sich durch eine besondere Körperlichkeit und mitunter Efferveszenz aus, sie erscheinen als „Ort der exzessiven Übertreibung und teilweisen Unterminierung hegemonialer Normen“ (Fritzsche 2011, S. 287). Zuletzt sind Fan-Kulturen aufs Engste mit der Bildung bestimmter Gemeinschaften sowie der Diskinktion von anderen Gemeinschaften verknüpft.

Kontext: Der Sequenz ‚durchgängig‘ gehen die – erst an späterer Stelle dargelegten – Sequenzen ‚passt‘ und ‚Quelle‘ voraus (s. Kap. 7.5.3, S. 210). In diesen initiierte Achim spontan ein Spielmotiv, das von Deborah enaktiert und in Bezugnahme des Artefakts in einen routinierten Bewegungslauf überführt wurde. In ‚zirkulierenden Bezugnahmen‘ verbanden die Akteur:innen in einem kollektiven Suchprozess die materialen Eigenschaften des Artefakts mit der von ihnen gewählten Kompositionsidee Wasser. Mit dem Bild einer Waschmaschine stellten sie letztlich eine Verbindung vom Klang des entwickelten Spielmotivs zum strukturidentischen Erfahrungsraum des familiären Alltags her und konnten so die besondere Klanglichkeit des Artefakts in eine geteilte Assoziation überführen, wodurch sich eine neue kollektive musikbezogene Praxis eröffnete. Direkt vor Einsetzen der Interaktionssequenz entscheidet sich die Gruppe auch auf verbaler Ebene für die Idee. Eine gemeinsame Klangprägung schließt sich an.

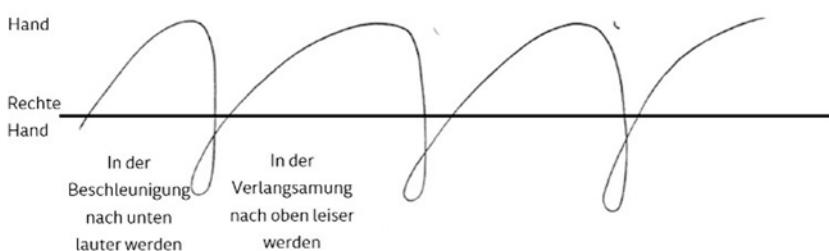
Videotranskript Sequenz ‚durchgängig‘ (#14:53–15:09#)

Bert hat gerade seinen Fuß vom Stuhl heruntergezogen, mit dem er das Schlagen der Wäsche in der Wäschetrommel nachgeahmt hatte, beugt sich nach vorne und wischt drei Mal mit der flachen Hand die Stuhloberfläche. Er zieht den Stuhl zu sich heran und rückt dabei nach vorne an die Stuhlkante. **Conny** führt die linke Hand mit gestrecktem Zeigefinger zum Mund und fragt Deborah welches motiv solln wir benutzen des durchgängig ist? **Deborah** des da und beginnt mit der rechten Hand auf der rechten Spielfläche das zuvor etablierte Kratz-Schleif-Motiv zu spielen. **Achim** blickt vor sich hin, den Kopf auf die aufeinander- und auf dem Stuhl liegenden Hände gestützt.



›#15:01# - Ausschnitt
Deborah und Bert

Deborah fährt mit ihrem Spiel mit der rechten Hand fort, die linke liegt locker oben auf dem Stuhl. Ihr Spiel ist durchgehend gleichmäßig. **Bert** beugt sich tief nach unten, beginnt mit kreisenden schleifenden Bewegungen mit den Fingernägeln, zunächst gegengleich, dann mit beiden Händen in gleicher Kreisrichtung. [15:01]. Seine rechte Hand liegt am oberen Punkt des Stuhls, die linke fällt in der Bewegung nach unten hin ab. Er stoppt, lässt die rechte Hand ruhen und spielt das Motiv nur mit der linken Hand. **Conny** hat den Kopf auf die Faust der linken Hand gestützt und sieht zu Deborah.





Achim greift nach vorne über seinen Stuhl und greift mit der rechten Hand nach einem Edding.[15:06] Er fasst ihn mit der linken Hand in einer Faust und beginnt mit das Stiftende auf der linken Stuhlfläche zu kreisen, sein Blick ruht auf Deborah. Zeitgleich mit Achims Spiel mit dem Stift nimmt **Conny** ihre Linke und kreist ebenfalls mit den Fingernägeln der linken Hand auf der Stuhlfläche. Ihr Blick begleitet das Spiel ihrer Hand auf dem Stuhl. **Bert** wechselt die Hand und kreist nun mit der rechten auf der linken, größeren Stuhlfläche, woran auch sein Blick haftet.

› #15:06# - Ausschnitt
Achim

Mit Connys Frage zu Beginn der Sequenz stellt sie den Bezug zur Aufgabe her, welche Deborah spontan mit der zuvor von ihr entwickelten Spielweise verbindet. Schon bevor diese antwortet, begibt sich Bert in Spielposition. Dies ist umso bemerkenswerter, da dieser bislang noch gar nicht auf den Stuhl Bezug genommen oder sonst musikalisch agiert hat. Hier dokumentiert sich, dass sich die Gruppe bereits seit der vorangegangenen Sequenz in Konjunktion befindet, welche sich in Deborahs Spielmotiv und der kollektiven Assoziation mit einer Waschmaschine manifestiert.

Im weiteren Verlauf zeigt sich, dass durch das von Deborah zuvor spontan entwickelte Spielmotiv nicht nur eine neue kollektive musikbezogene Praxis initiiert wurde (vgl. Kap. 7.5.3, S. 210), sondern diese nun im gemeinsamen Musizieren etabliert wird. Auffallend zeigt sich, wie die anderen Gruppenmitglieder nach und nach ‚angesteckt‘ werden und ihr Spiel zuletzt in einen koordinativen Raum mündet. Interessant erscheint dabei, dass es sich bei diesem Prozess der Angleichung nur partiell um mimetische Angleichungen handelt. Es überwiegen vielmehr Angleichungen, die sich auf die klangliche Qualität der Spielbewegung und auf die spielerische Bezugnahme des Artefakts beziehen. So variiert Bert zu Beginn seine Spielbewegungen, die mal beidhändig, mal gegengleich, abwechselnd oder einzeln ablaufen so lange, bis sich das organische An- und Abschwellen des Spielmotivs einstellt: Er muss dafür umständlich über den Stuhl auf die gegenüberliegende Spielfläche greifen, sein Blick bleibt auf die Stuhlfläche und seine Hand gerichtet, er orientiert sich dabei nicht an Deborahs Spielbewegung. Gleiches zeigt sich in Connys Spiel, die zunächst ohne Blick auf Deborahs Spiel das Spielmotiv erprobt und sich im Spiel einfindet.

Fortsetzung Videotranskript (#15:10–15:22#)



› #15:11#

Deborah spielt weiter das Motiv wie gehabt, ihr Blick ist nach vorne gerichtet, Conny und Bert spielen mit durchgängigem Blick auf Spielhand und -fläche. Alle drei spielen in synchroner Spielbewegung, die jeweiligen Spielhände befinden sich zu gleicher Zeit am oberen Punkt der Spielfläche und kommen nach der kreisenden Ab- und Aufwärtsbewegung dort zeitgleich wieder an. Achim blickt nach oben, presst mit skeptischem Blick die Lippen aufeinander und legt den Stift vor dem Stuhl ab.

Achim beginnt in gleicher Weise wie die anderen mit der linken Hand auf der größeren Spielfläche zu kreisen, blickt kurz zu Deborah und anschließend auf seine Hand. Er stellt die Beine weiter auseinander und steht nun aufrecht hinter seinem Stuhl. Auch Conny blickt immer wieder kurz zu Deborah. Alle vier finden sich in einer gemeinsamen Spielbewegung ein, zu hören ist ein organisches Schleifen, für das ein schnelles Crescendo und ein ausklingendes Descrescendo kennzeichnend ist. Im Spiel bemerkt Deborah Das hört sich ziemlich cool an finde ich. Die anderen drei musizieren konzentriert mit Blick auf ihre Spielfläche weiter.

Auch Achim orientiert sich an der Klanglichkeit des Spielmotivs, wenn er zwar zunächst spontan dessen Klang mittels des Eddings variiert, diesen dann aber auf körperlicher Ebene als ungeeignet validiert und sich letztlich der Spielweise und Klanglichkeit der anderen anpasst. Im Moment der maximalen Angleichung positioniert er sich aufrecht und mit festem Stand hinter seinem Stuhl, der so noch deutlicher seine Funktion als Instrument einnimmt. Das sich am Ende der Sequenz entwickelte musikalische Spiel ist geprägt von hoher Intensität und Fokussierung, die Bewegungen sind aufs Engste aufeinander abgestimmt, ohne dass die Akteur:innen intensiven Blickkontakt halten – sie werden Eins in ihrem Spiel. Das musizierte Motiv entsteht aus einer kollektiven organischen Bewegung in Bezugnahme des Artefakts und entfaltet einen differenzierten Klang, der in absoluter Synchronität den koordinativen Raum ausfüllt. Diese an einen kontemplativen Zustand heranreichende Verbundenheit wird auch dann nicht aufgegeben, wenn Deborah am Ende die Validierung des Motivs verbal einfordert: Die anderen drei spielen ohne jedwede Reaktion in Klang versunken weiter. Im Gegensatz zur aktionistischen Praxis des vorangegangenen (Beispiel 1, S. 190) zeigt sich die aktionistische Praxis hier als ruhig fließendes kollektives Einstimmen, das Erleben körperlichen Einklangs manifestiert sich im gemeinsam musizierten klanglichen Verlauf und verbindet alle Akteur:innen durch die emergente Musik.



In der Sequenz „durchgängig“ zeigt sich, wie die in der spontanen Spielpraxis eröffnete kollektive, musikbezogene aktionistische Praxis etabliert wird. Über mimetische und überwiegend auditive Angleichungen kommen die Akteur:innen in ein synchrones, koordiniertes und fokussiertes Musizieren, bei dem die Enaktierung der materialen Eigenschaften des Artefakts zu einem differenzierten Klang und in ein organisches Spiel führen.

7.4.3 Selbstläufiges koordiniertes musikalisches Spiel



Der Fall *Becher* und die Sequenz ‚eins, zwei, drei‘ (#41:46–42:34#)



› #41:48#

Kontext: Die Sequenz findet am Ende der letzten Gruppenarbeit des zweiten Tales statt, in der die gemeinsame Entscheidung (vgl. Kap. 7.6.4, S. 233) gefällt wurde, das Versatzstück ‚Cupsong‘ mit der Gestaltungsidee ‚Kanon‘ zu kombinieren. In einem intensiven und gleichberechtigten Gespräch haben die fünf Mädchen eine musikalische Form für ihre Komposition herausgearbeitet, welche unterschiedliche Gestaltungsmerkmale aus der Instruktionsphase (auskomponiertes Crescendo, Vordergrund-Hintergrund, Soli, gemeinsamer Schluss) mit einem neu entwickelten Rhythmus und dessen unterschiedlicher klanglicher Realisation verbindet. In der folgenden Sequenz erproben sie die neu entwickelte Gestaltung im gemeinsamen Spiel. Die Interaktionssequenz setzt ein, nachdem Bea an ihrem Einsatz zunächst den Anfangsrhythmus vergessen und dann im zweiten Anlauf zu früh in das Intro von Diana eingesetzt hatte. Alle Mädchen lachen ausgelassen und beugen sich dabei in gleicher Weise über den Stuhl.

Videotranskript Sequenz ‚eins, zwei, drei‘ (#41:46–42:12#)

In das ausklingende Lachen hinein beginnt **Diana** mit dem Spiel des ‚Cupssong‘-Motivs. Bei der Wiederholung sind alle verstummt und halten in ihrer Bewegung inne. Dianas Blick geht während ihres Spiels ein Mal im Kreis, **Eva** und **Anna** blicken auf Dianas Hände. **Carla** streicht mit zarten Fingern beidhändig über die Stuhlfläche und schaut konzentriert vor sich. **Bea** sitzt aufrecht, den Kopf gesenkt, den Blick auf Carlas Spielfläche. Mit dem letzten Schlag reißen **Carla**, **Diana** und **Anna** zeitgleich die Arme impulsiv nach oben und zählen sehr leise flüsternd mit Blick zu Bea auf drei, dabei zeigen sie mit den Fingern die Zählzeit an. [41:49]

Bea lächelt gespannt, hält die Stifte in den Händen vor sich und blickt auf die Spielfläche.

Bei „3“ hebt **Eva** ihre rechte Hand ganz leicht von der Spielfläche, **Bea** setzt zum gleichen Zeitpunkt einen kleinen Impuls mit dem Oberkörper, blickt nach rechts oben und beginnt mit den Stiften auf die Mittelstrebe zu schlagen. **Carla** und **Diana** legen ihre Hände langsam, behutsam und lächelnd vor sich ab.

Mit dem lauten Einsatz von **Carla** gehen alle Blicke zu ihr, wobei **Anna** und **Eva** ihre Sitzposition kurz neu ausrichten und auch **Diana**, die in einer sehr viel größeren Bewegung ihren Stuhl schwungvoll nach vorne schiebt, aber leise ablegt und dann mit ihrem gepatschten Rhythmus einsetzt. Alle Blicke wandern zu **Eva**, die dann mit einer minimalen wechselseitigen Bewegung der Schultern mit flachen Händen spielend einsetzt. **Bea** spielt zunehmend lauter, sie bewegt dabei extrovertiert ihren Oberkörper und den Kopf gegengleich im Mertrum zueinander. Dabei blickt sie je nach Kopfrichtung abwechselnd zu Anna und Carla. **Annas** Einsatz wird ebenfalls von den Blicken der anderen begleitet. In ihren Einsatz spricht **Carla** Jetzt spielen wir wütend. **Alle** vergrößern umgehend die Spielbewegungen und Schlagintensität. **Bea**, **Anna** und **Eva** schauen dabei auf ihre Spielfläche, **Diana** ruft laut **Aaaaah** und blickt dabei zu **Carla**. Diese blickt im Kreis umher und sagt und jetzt leise, während **Bea** zeitgleich spricht jetzt spielen wir leise. **Anna** und **Bea** schauen auf die Spielfläche, **Carla** und **Diana** nehmen zeitgleich eine geduckte Körperhaltung ein. **Eva** spielt laut weiter.

Die Konjunktivität im musikalischen Spiel erweist sich vor dem Hintergrund, dass die Erprobung der Komposition zum allerersten Mal stattfindet, als besonders augenscheinlich. Das Spiel ist geprägt von hoher Achtsamkeit, Konzentration und stetig zunehmender Intensität sowie von vielfältigen koordinativen Momenten, die auf verbaaler, körperlicher und musikalischer Ebene stattfinden.

Dies zeigt sich gleich zu Beginn, wenn Anna, Carla und Diana synchron mit gleicher Geste den Einsatz für Bea geben, der auch von Eva mit einer leichten Bewegung der rechten Hand markiert wird. Dieser wird auch wie alle anderen folgenden Einsätze mit kollektivem Blick begleitet, wobei sich ein koordinativer Raum um das Spielgeschehen entfaltet. Eindrücklich zeigt sich auch die geteilte Verantwortung aller Akteurinnen für das Gelingen der Probe, was sich bspw. darin niederschlägt, dass Spielanweisungen gleichzeitig und gemeinsam angesagt und umgesetzt werden, die darüber hinaus in gleicher Weise körperlich zum Ausdruck gebracht werden. Die Identifikation mit der hier hervorgebrachten Gestaltung zeigt sich dabei im extrovertierten Spiel von Bea und Diana ebenso wie in der deutlichen Konzentration und Anstrengung während des Spiels der anderen Mädchen, wie es bspw. Eva an den Tag legt, wenn sie sich durch die minimale Veränderung ihrer Körperhaltung in eine besondere Spielbereitschaft kurz vor ihrem Einsatz versetzt. Die korporierten Angleichungen, sowie die konzentrierten, achtsamen und bedachten Spielbewegungen setzen sich auch im weiteren Verlauf der Interaktion fort.

Fortsetzung Videotranskript (#42:13–42:34#)

Diana blickt zu Eva und sagt lächelnd und leicht singend *leise*. **Eva** spielt kaum leiser weiter. **Carla** und **Diana** ducken sich noch weiter und **Carla** wiederholt lachend zu Eva gewandt *leise*. **Eva** verringert merklich die Lautstärke, die Gruppe wird immer leiser und leiser. Fast ruckartig richtet sich **Carla** auf und sagt und jetzt wieder lauter, während zeitgleich **Diana** sagt jetzt wieder langsam raus, dabei macht sie eine schnelle vorwärtsgerichtete Bewegung mit der linken Hand in Richtung Anna, zu der nun alle Blicke – außer Beas – gehen. **Anna** beendet ihr Spiel und legt die Hände gegeneinander in den Schoß. Der Gesamtklang wird immer leiser, Konzentration und Spannung nehmen noch weiter zu. Die Blicke aller – außer Beas – wandern zu Eva, **Anna** flüstert °*Eva*°, **Carla** flüstert zu Eva °*hör auch auf*° und presst danach die Lippen aufeinander. **Eva** stoppt ihr Spiel, blickt zu Diana. **Diana** spielt mit großer Körperspannung und gleichzeitig minimaler Bewegung das Motiv und nimmt danach schnell die Hände aneinandergepresst vor den Oberkörper. **Carla** spielt ebenso behutsam ihr Motiv zum letzten Mal, auch sie wird von den Blicken begleitet.[42:16]



› #42:16# – Ausschnitt
Bea, Carla und Diana



› #42:32#



An Beas äußerst konzentriert gespieltes Schlussspiel schließt sich direkt ein lautes *Wuuuuuuuuu* von **Diana** an, die die Arme nach oben reißt und klatscht, zeitgleich heben auch **Eva**, Anna und **Carla** die Hände und klatschen. **Eva** sagt Leute das war einfach nur. **Bea**, die nach ihrem letzten Ton kurz innegehalten hat, bewegt den Oberkörper erneut tanzend hin und her. **Diana** spricht mit begeistertem Ton und in hoher Sprechstimmlage in die Runde **Leute wir habens geschafft.**

Gegen Ende nimmt die Intensität des gemeinsamen Spiels im auskomponierten Decrescendo weiter zu, was sich auch in der anhaltenden Fokussiertheit der körperlichen Musizieraktionen widerspiegelt. Diana presst ruckartig und schnell ihre Hände nach ihrem letzten Ton vor dem Oberkörper zusammen und markiert deutlich das Ende ihres Spielparts in dem Bewusstsein, dass das Stück erst noch zu einem Ende gebracht wird. Bea, die mit dem metallischen den herausstechendsten Klang gestaltet, blickt fast hypnotisch auf ihre Spielfläche und scheint besonders darauf konzentriert, Tempo und Rhythmus gleichmäßig beizubehalten. Die so gemeinsam hervorgebrachte Spannungssteigerung entlädt sich schließlich kollektiv im spontanen, überschwänglichen Applaus.

Das gemeinsame musikalische Spiel in der Sequenz „eins, zwei, drei“ ist geprägt von vielzähligen visuellen Abstimmungsmomenten, mimetischen Angleichungen und koordinativen Phasen, in denen sich die kollektiv geteilte Verantwortung für das gelingende Spiel dokumentiert. Die immer stärker werdende Konzentration im Verlaufe der Probe, die zugespitzte Aufmerksamkeit auf den Schlusspunkt und die spontane, expressive, kollektive Beifallsbekundung weisen auf eine hohe Identifikation mit der entstandenen Komposition hin. Hier wird der geteilte Orientierungsgehalt offenbar, die Orientierung an der Entwicklung einer für die Gruppe bedeutsamen und überzeugenden Komposition.



7.4.4 Resümee

Die herausgearbeiteten **Merkmale des gemeinsamen musikalischen Spiels** bestätigen die zuvor abstrahierten differierenden Interaktionsmerkmale, die sich in den Vergleichsdimensionen des **Umgangs mit kompositorischen Vorgehensweisen** und des **Umgangs mit musikalischen Referenzen** abzeichneten. Sie können durch die Ergebnisse dieses Kapitels noch stärker ausdifferenziert und konturiert werden.

Auch in musikalischen Spielphasen können in Orientierung an der Erledigung der Aufgabe insofern schulische Praxen rekonstruiert werden, als dass vornehmlich die formalen Kriterien der Aufgabenstellung ohne fachspezifische Ausdeutung bearbeitet werden. Hierbei werden in erster Linie die instruierenden Vorgehensweisen der Lehrenden reproduziert. Obwohl sich die Akteure im gemeinsamen, metrisch gleichförmigen musikalischen Spiel befinden, emergiert keine musikbezogene Konjunktivität. Leitend für musikbezogene Aushandlungen ist die kommunikative Ebene, wobei vor allem die fehlenden Identifikationen mit dem Fachgegenstand ins Auge fallen.

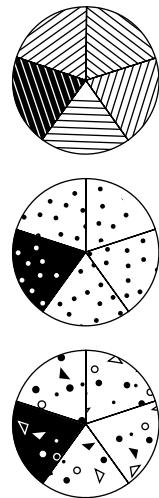
Als besonderes Prozessmerkmal konnten in dieser Vergleichsdimension **aktionistische Praxen** rekonstruiert werden (vgl. Kap. 5.2.2), in denen individuelle und geteilte musikbezogene Wissensbestände und Praxen spontan mit den Anforderungen der Aufgabe handelnd bearbeitet werden. Diese experimentellen, probehaften, ungerichteten und zweckfreien Suchbewegungen – die vor allem dann eintreten, wenn etablierte Praxen und Orientierungen brüchig geworden sind und die Gruppe sich auf der Suche nach habitueller Übereinstimmung befindet – weisen in den Prozessen vielfach Überschneidungen zum Unterrichtsgegenstand auf, gemeinsam ein innovatives Musikstück zu entwickeln. Wie in den Vergleichsdimensionen zuvor können die dadurch auftretenden musikbezogenen Identifikationen in zwei diametralen Ausprägungen beobachtet werden: sie führen entweder zu Ausgrenzungen und Ablehnungen oder zu Integration und Gemeinschaft. Es konnte beobachtet werden, dass bei Ersterem etablierte Kollektive bestärkt wurden, wohingegen bei Letzterem eine neue kollektive musikbezogene Praxis emerdierte. Als besondere Erkenntnis der Rekonstruktionen kann diesbezüglich eine musikspezifische Form aktionistischer Praxis angeführt werden, der eine Angleichung und Ansteckung der Akteur:innen vornehmlich über die auditive Ebene zu eigen ist. Sie manifestiert sich darüber hinaus in Fokussiertheit und Koordination in einem gemeinsamen Klangraum. Als wichtige Prozessmerkmale zeigen sich hier wie in den vorangegangenen Vergleichsdimensionen die offene Haltung der Akteur:innen sowie die emergente Musik.

Zuletzt sei hinzugefügt, dass in Prozessen, in denen auf Ebene der Sichtstruktur eine besondere Form des Verbundenseins im musikalischen Spiel beobachtet werden kann, sich diese auch in der Interaktionsorganisation als geteilte Urheberschaft und Verantwortung rekonstruieren lässt. In diesen Fällen befinden sich die Akteur:innen bereits in einem neuen geteilten musikbezogenen Erfahrungsraum, in dem die Interaktion vornehmlich von Integration und Gemeinschaft geprägt ist.

7.5 Umgang mit dem Artefakt Stuhl

In Zusammenhang mit der Ausbildung **aktionistischer Praxen** oder musikbezogener Abstimmungsprozesse wurde das Artefakt Stuhl schon mehrfach als wichtiges Element in der Interaktion hervorgehoben. Dass der **Umgang mit dem Artefakt** eine eigenständige fachliche Vergleichsdimension bildet, wurde u. a. durch die komparative Analyse der korporierten Ebene in den Videosequenzen erkennbar, die zur Transkription und Interpretation ohne Ton abgespielt wurden: Hier offenbarte sich schon auf der Ebene der Sichtstrukturen in der großen Varianz im Umgang mit dem Instrument Stuhl, dass sich Akteur:innen in besonderer und besonders unterschiedlicher Weise mit den Artefakten verbanden. Vielgestaltige, ständig wechselnde räumliche Sitz-Arrangements oder Sitz- und Haltungsvarianten traten in manchen Fällen besonders ausgeprägt in Erscheinung, in anderen wurden sie kaum erprobt. Die Rekonstruktionen legten offen, dass sich die charakteristischen Interaktionsmerkmale der anderen fachlichen Vergleichsdimensionen auch im **Umgang mit dem Artefakt Stuhl** bestätigten. Das Artefakt stellt damit ein zentrales Element in den Abstimmungsprozessen der jeweiligen Gruppe auf der korporierten Interaktionsebene dar.

Die Interaktionen mit dem Artefakt Stuhl wurden in Anlehnung an die dokumentarische Unterrichtsforschung in die Rekonstruktion der Interaktionsorganisation hinsichtlich der Frage miteinbezogen, ob und in welcher Weise sich die Akteur:innen und Stühle miteinander assoziierten und ob sich durch diese Assoziationen neue Akteur:innen in der Interaktion herausbildeten (vgl. Martens et al. 2015a, S. 152). In den rekonstruierten Ding-Praxen erwies sich so die Qualität der Bezugnahmen auf das Artefakt als empirischer Vergleichspunkt.²⁴



²⁴ Aufgrund der charakteristischen mehrdimensionalen Überlagerung der fachlichen Vergleichsdimensionen in den gegenstandsbezogenen Interaktionen lassen sich Überschneidungen mit anderen fachlichen Vergleichsdimensionen im Folgenden nicht vermeiden.

7.5.1 Das Artefakt als Teil der Aufgabenerledigung



Der Fall *Hose* und die Sequenz ‚So hört man gar nicht‘ (#36:40–37:36#)



› #36:45#

Kontext: Die Gruppe *Hose* hat sich zuvor mittels einer ritualisierten Abstimmung auf das Lied ‚Zieht den Bayern die Lederhosen aus („Bayernlied“) als rhythmische Grundlage für ihre Komposition geeinigt (vgl. Kap. 7.6.1, S. 218). Insgesamt ist die Gruppenarbeit von der starken Führung Felix‘ geprägt (vgl. Kap. 7.3.1, S. 165; Kap. 7.4.1, S. 185), wobei dieser zunehmend direktiv anleitet. Gleichzeitig agiert Carsten ablehnend und verhalten auf das Vorgehen der Gruppe. Vor der Sequenz wurde die Gruppe über längere Zeit hin von der Lehrkraft beraten bzw. angeleitet, wie sie mit dem von ihnen gewählten Rhythmusmotiv weiter verfahren könnten bzw. wie man das Rhythmusmotiv auf dem Stuhl spielen könnte. Nachdem die Lehrkraft den Raum wieder verlassen hat, arbeitet Felix mit Georg, Edgar und Danny die Spielweisen für ihre metrische Begleitung heraus. Er beendet diese Phase, indem er den Verlauf des Stückes anhand der einzelnen Einsätze erklärt. Carsten soll im Gegensatz zur metrischen Begleitung der anderen das ‚Bayernlied‘-Motiv musizieren, dabei soll auch er gemäß der Aufgabenstellung eine variierte Spielweise gebrauchen. Die Sequenz setzt überlappend in das Ende von Felix Ausführungen des Stückablaufs ein.

Videotranskript Sequenz ‚So hört man gar nicht‘ (#36:40–37:09#)

Felix, Georg und Danny sitzen umgekehrt und breitbeinig auf ihrem Stuhl, sie sind über die Rückenlehne gebeugt, welche als Spielfläche dient. **Edgar** sitzt seitlich auf dem Stuhl, halb abgekehrt von Felix mit Blick zu Carsten, seinen linken Arm locker auf der Wölbung der unteren Rückenlehne gelegt. **Carsten** sitzt mit einiger Entfernung zum offenen Kreis der anderen vier Jungen auf einem Holzstuhl, sein Instrument Stuhl hat er so weit hochgezogen, dass er auf der Sitzfläche steht, das untere Ende der Rückenlehne befindet sich auf Augenhöhe. Er wackelt so mit den Knien, dass der obere Stuhl auf dem unteren ein klappern-des Geräusch macht. [36:45]. **Danny** sieht zu Carsten und sagt Vielleicht so ja. **Felix** richtet sich an Carsten Ne warte das ist komisch. **Carsten** beginnt mit größeren Bewegungen ein lautereres, metrisches Schlagen des Stuhls zu erzeugen. Sein Blick ist nach unten gewandt, seine Stirn ruht an der Stuhllehne. **Felix** spricht zu ihm mit weit ausholender

Geste Du darfst nicht das gleiche Rhythmus machen wie alle hier. **Danny** und **Edgar** beginnen ihren metrischen Puls zu schlagen, ihre Schläge liegen dabei auseinander, **Georg** liegt mit hängenden Armen über der Stuhllehne, sagt Er soll doch dieses Rasenmähen machen. **Danny** beginnt mit schabenden Bewegungen erst einseitig, dann wechselseitig. **Felix** startet mit gleichmäßigen Vor-Rück-Bewegungen der angewinkelten Unterarme Ja Du kannst des machen, etwa im gleichen Tempo wie Danny und Georg. Er begleitet die Bewegung stimmlich mit dang-dang dang dang. **Carsten** lässt seinen Stuhl nach vorne kippen, hält ihn an den unteren Streben fest.

In der vorliegenden Sequenz dokumentiert sich, wie die Bezugnahmen des Artefakts durch die Orientierung an der Aufgabenerledigung bestimmt sind, die aber auf keiner habituellen Übereinstimmungen basieren oder sie evozieren. Das Sitzarrangement der fünf Jungen ist uneinheitlich, die Sitzpositionen von Carsten und Edgar verhindern den Blickkontakt zu den anderen Jungen, Carstens Positionierung ist auch räumlich deutlich distanziert, seine Spielposition wirkt wie eine Barrikade. Die Bearbeitung des Themas, der von der Aufgabenstellung und dem Lehrer gesetzten Aufforderung, eine varierende Spielweise zu finden, erfolgt überwiegend auf der kommunikativen Ebene angeleitet von Felix, ohne dass Momente besonderer Dichte zu erkennen sind. Die Stuhlhandhabungen und Körperhaltungen weisen überwiegend Differenzen auf.

Fortsetzung Videotranskript (#37:10–37:36#)

Danny verändert seine Spielweise in eine abgehackte Auf-Ab-Bewegung, in der er vermutlich mit den Fingernägeln geradlinig und schnell über die Stuhllehne fährt, die Ellenbogen dabei weit nach außen angewinkelt. Er spricht dazu rhythmisch und leise den Text des Bayernliedes. **Edgar** klopft unregelmäßig wechselseitig auf die Stuhllehne, sein Blick schweift zielungerichtet umher. **Carsten** lässt seinen Stuhl vor sich auf den Boden kippen, er sitzt ohne Körperspannung angelehnt auf seinem Stuhl. **Felix** hält kurz inne Ja sowas. Er spricht den Rhythmus Zieht den Bayern die Lederhosen die Lederhosen aus und kratzt den Rhythmus in gleicher Weise wie Danny. **Georg** wendet immer noch über dem Stuhl hängend den Kopf kurz zu Felix und wieder zurück, **Edgar** steckt seine linke Hand durch das Loch der Rückenlehne, blickt nach unten, dann wieder auf seine Hand, schlägt unvermittelt drei Mal im Wechselschlag auf seinen Stuhl. **Carsten** schiebt seinen Stuhl ohne erkennbaren Rhythmus vor und zurück, wobei die Wendepunkte der Bewegung uneindeutig bleiben. [37:18] **Felix** bemerkt So hört man gar nicht. **Carsten** greift mit seinen Händen um, **Danny** schlägt vor Mach den Fuß doch drauf. **Carsten** kickt den Stuhl mit dem rechten Fuß nach vorne und zieht ihn zu sich heran. **Georg** schlägt über der Lehne hängend unregelmäßig auf die Unterseite des Stuhles. **Edgar** stützt den Kopf in seine Hand. **Carsten** zieht den Stuhl wieder in die Ausgangsposition und streicht mit der flachen Hand auf die Stuhlrückseite. **Felix** richtet sich an Carsten Wenn dir das nicht gefällt, musst du nicht.



› #37:18# - Ausschnitt
Carsten



› #37:18# – Ausschnitt
Danny, Georg, Edgar und Felix

Nur die Interaktion zwischen Danny und Felix (#37:10–37:24#), welche kurzzeitig einen gemeinsamen Kratzrhythmus musizieren, weisen auf eine tentative musikbezogene Übereinstimmung in Bezugnahme des Artefakts hin. Aber genauso wie das metrische Spiel von Danny und Edgar (#37:01#) mündet dies in kein selbstläufiges, miteinander koordiniertes Spiel. Auch die zuvor im Spaß gefundene ‚Rasenmäher-Spielweise‘ zeigt, dass hier weder die Materialität noch die Klanglichkeit des Artefakts enaktiert werden: Die Bewegung ist schwerfällig und unkontrolliert, der Rhythmus ist nicht zu erkennen, der Klang fast unhörbar. Danny und Felix finden durch ihren Kratzrhythmus zwar eine Spielweise, durch welche die Umsetzung des rhythmischen Motivs mittels des Artefaktes im Sinne der Aufgabenerledigung ermöglicht wird. Die Umsetzung wirkt jedoch unorganisch, die Bewegungen ungelenk, der Rhythmus erklingt zu keinem Zeitpunkt genau. Ähnliches zeigt sich auch in Edgars Spiel, dessen wechselseitigen Schläge auf die Stuhllehne im kleinstmöglichen Bewegungsradius bleiben und dadurch unregelmäßig und ausdruckslos sind, was sich auch in seinem umherschweifenden Blick widerspiegelt. Einzig Georgs Spielweise, die durch die informelle Körpereinstellung auf den ersten Blick beliebig und lustlos erscheint, erweist sich bei genauerer Betrachtung als musikbezogene Praxis in Assoziation mit dem Artefakt: Er klopft über dem Stuhl hängend in pendelnden Schlägen auf die Unterseite des Stuhles ein Motiv des Originalrhythmus; seine Arme schwingen dabei organisch und gleichmäßig, das Motiv erklingt trotz der freischwingenden Bewegung regelmäßig und genau. Obwohl Georg diese besondere Spielweise über Minuten beständig beibehält, wird sie nicht von den anderen enaktiert (vgl. Kap. 7.3.1, S. 165). In dieser Sequenz lassen sich mimetische Angleichungen in Bezugnahme des Artefakts nur punktuell beobachten, auch beim metrischen, pulsierenden Musizieren stellen sich weder Synchronität noch Koordination ein. Darüber hinaus sind keine Momente und Phasen zu beobachten, in denen das Artefakt individuell oder gemeinsam fokussiert wird oder die Interaktion musikbezogen oder gemeinschaftsbildend beeinflusst. Zudem zeigen sich im **Umgang mit dem Artefakt** nicht nur divergierende, sondern auch abgrenzende Körper- und Artefakthaltungen (s. Fotogramm #36:45#, S. 204).

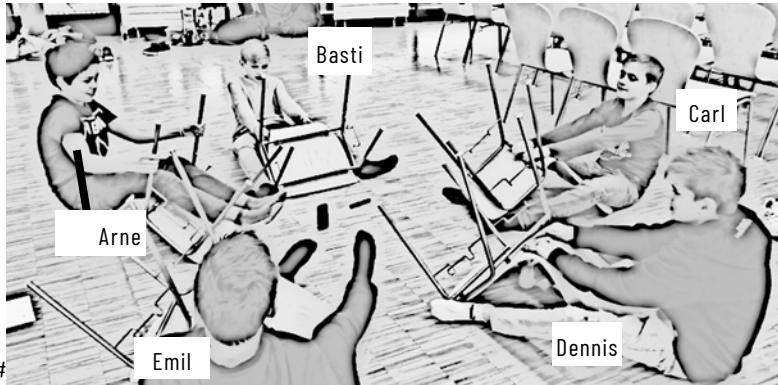
In der Sequenz ‚So hört man gar nicht‘ zeigt sich der Umgang mit dem Artefakt als Teil der Aufgabenerledigung. Die in der Aufgabenstellung und von der Lehrkraft wiederholt geforderte klangliche Varianz, in der das Motiv verwendet werden soll, wird von den Jungen kommunikativ verhandelt und auf das Artefakt übertragen. Der Bezug zum Artefakt erfolgt als Erledigung der Aufgabe: seine Materialität wird kaum enaktiert, was sich unter anderem im Ausbleiben von klangorientierten Interaktionen und Phasen zeigt. Deutlich zu erkennen ist hierbei, dass auch keine inkorporierten Praxen der Klangerzeugung in die materialorientierte Explorationsphase integriert werden.



7.5.2 Körper- und Artefakthaltungen als Suchprozesse habitueller Übereinstimmung



Der Fall Bett und die Sequenz „Pokémon-Go-Song“ (#35:24–36:24#)



Kontext: In der Arbeitsphase der Gruppe *Bett* sollen die Ergebnisse des Vortages weiterentwickelt werden, womit sich die Gruppe immer wieder schwertut: Der Prozess ist geprägt von entweder schwerläufigen Gesprächen bezüglich der Aufgabenstellung und dichter Gespräche vor allem zwischen Emil, Carl und Dennis auf Peerebene, die sich vornehmlich auf mögliche musikalische Referenzen aus TV und Internet beziehen. Kurz vor der Sequenz haben die Jungen gemeinsam den ‚Pokémon-Song‘ (MISHA 2016) spontan, aber in eher leierndem Ton gemeinsam gesungen, das Gespräch kommt zu einer Zäsur. Während die Jungen in der Bearbeitung der Aufgabe in keine übergreifende Konjunktion finden, entsteht im folgenden Interaktionsverlauf über den Umgang mit dem Artefakt *tentative Konjunktion*.

Videotranskript Sequenz „Pokémon-Go-Song“ (#35:24–36:24#)

Arne zieht sich an den Stuhlbeinen hoch und rutscht zwei Mal auf dem Po vor und zurück. **Emil** sitzt auf den Händen gestützt mit den Beinen halb über dem Stuhl, die Beine wackeln hin und her.

Carl und **Dennis** halten den Stuhl an den Beinen bzw. den Streben fest, ihre Oberkörper nach vorne gebeugt.



> #35:42#

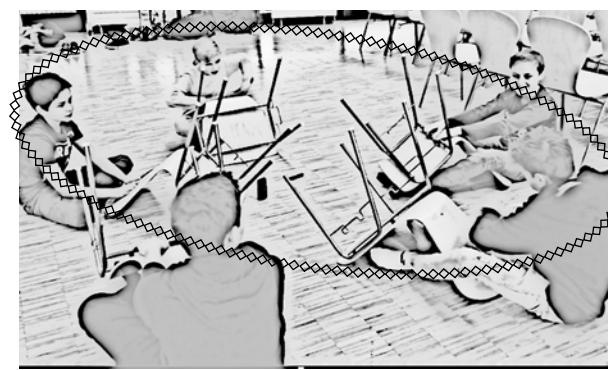
Basti schaut kurz zu Arne, lächelt, hebt die Beine auf die Stuhlwölbung und zieht sich in gleicher Weise wie Arne über den Stuhl.

Dennis Okay Pokémon- Go-Song, beginnt unverzüglich mit den flachen Händen auf die Stuhlfläche zu schlagen und singt kräftig. **Dennis** und **Emil** steigen mit ein, **Carl** unterbricht Nein auf deutsch.

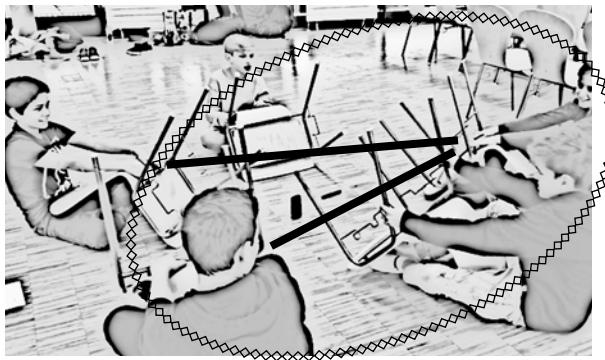


> #35:33#

Dennis singt und begleitet sich im Wechselschlag, **Arne** und **Basti** nehmen die Schlagbewegung auf. Der Gesang ist zögerlich, der Text unverständlich und genuschelt, **Arne** stoppt kurz Das kann ich nicht, zieht den Stuhl wieder heran und steigt erneut ins Schlagen ein. Zu Beginn der 2. Strophe singt **Dennis** wieder lauter, vergrößert die Bewegung und bewegt den Oberkörper drehend mit, **Basti** nimmt die Bewegung auf, indem er die Ellenbogen seitlich nach außen oben nimmt.



> #36:02#



› #36:33#



> #36:38#



› #36:42# – Ausschnitt
Arne und Basti

Dennis beendet den Gesang, er und Arne hören auf zu trommeln, Basti spielt weiter den Wechselschlag. Arne schlägt Gonna catch' em all vor, das von Dennis Aber auf deutsch aufgenommen wird. Emil, Carl und Dennis singen dies spontan, bewegen Köpfe und Oberkörper rhythmisch hin und her, fassen die Stühle an den Streben und balancieren und wippen damit im Takt.

Basti sieht vor sich auf die Stuhl-
spielfläche, die Hände locker
seitlich am Rand liegend. **Emil**
fragt bei Dennis und Carl nach,
wann original und wann deutsch
gesungen wird. **Arne** sieht zu
Dennis, nimmt den Stuhl an
den Mittelstrebren und zieht ihn
senkrecht zu sich nach oben.
Basti blickt weiter vor sich.

In dem Moment, in dem **Arne** den Stuhl wieder nach unten fallen lässt und aufsetzt, zieht **Basti** seinen Stuhl nach oben, ohne dass zuvor Blickkontakt zu Arne bestanden hat. Er lässt ihn die gesamte Zeit über, während **Emil**, **Carl** und **Dennis** besprechen, oben.

Die hoch aktive korporierte Ebene der Gruppe *Bett* zeigt in dieser Sequenz auffällige, variantenreiche Ähnlichkeiten, die aus haptischen Bezugnahmen zum Artefakt bestehen. Während die diskursive Bearbeitung des Themas, wie mit den musikalischen Referenzen im Kompositionssprozess weiter zu verfahren sei, stockt und es zu keinem selbstläufigen Gespräch kommt, zeigen die fluiden Positionswechsel der Jungen immer wieder mimetische Angleichungen: Basti ahmt Arnes Über-den-Stuhl-Rutschen (#35:33#) ebenso wie das Stuhlbalanceieren (#36:42#) nach, zwischen Arne, Basti und Dennis kommt es zu einer gemeinsamen Spielaktion (#36:02#), wobei Dennis Spielweise von Basti identisch aufgenommen und auch nach Beendigung der Spielsequenz noch weitergeführt wird. Und auch das gemeinsame Singen von Emil, Carl und Dennis geht einher mit der Angleichung ihrer Stuhlhaltungen und Bewegungen (#36:33#). Besonders deutlich zeigt sich, wie die Konjunktionen zwischen den Teilgruppen fluide wechseln, wobei Dennis quasi als Weiche fungiert: Er bildet entweder mit Emil und

Die mimetischen Angleichungen über die Körper- und Artefakthaltungen können in der Sequenz ‚Pokémon-Go-Song‘ als gemeinschaftliche Suchprozesse interpretiert werden, die immer wieder kurzzeitig zur Herstellung habitueller Übereinstimmung führen. Während hinsichtlich der Bewältigung der Aufgabe gerade zu Anfang des Arbeitsprozesses sowohl diskursiv als auch musikalisch keine habituelle Übereinstimmung besteht, wird diese so über das Artefakt tentativ hergestellt.

Carl oder mit Arne und Basti eine Trias. Sein Wechseln zwischen beiden Teilgruppen zeigt sich stellvertretend für das charakteristische Pendeln der Gruppe zwischen den dicht übereinanderliegenden Rahmungen ihrer Handlungspraxen: den Praxen der etablierten peerbezogenen Rahmung (Emil, Carl und Dennis) und den neu emergierenden musikbezogenen Handlungspraxen im Rahmen der Aufgabenbearbeitung (Arne, Basti und Dennis). Die Durchlässigkeit und Gleichzeitigkeit dieser Kontexturen zeigt sich auch darin, wie Arne in #36:33# zwar das Singen und Bewegen von Emil, Dennis und Carl nicht teilt, wohl aber seine Stuhlhandhabung angleicht. Für diesen Abschnitt des Arbeitsprozesses zeigt sich insbesondere anhand der korporierten Interaktionsebene, dass es zu diesem Zeitpunkt zu keiner kollektiven habituellen Übereinstimmung der Akteure kommt, wenngleich sich in den vielfältigen Abstimmungsmomenten eine an Kollaboration ausgerichtete Haltung aller Akteure dokumentiert.



7.5.3 ‚Zirkulierende Bezugnahmen‘ des Artefakts als ästhetische Erkenntnis

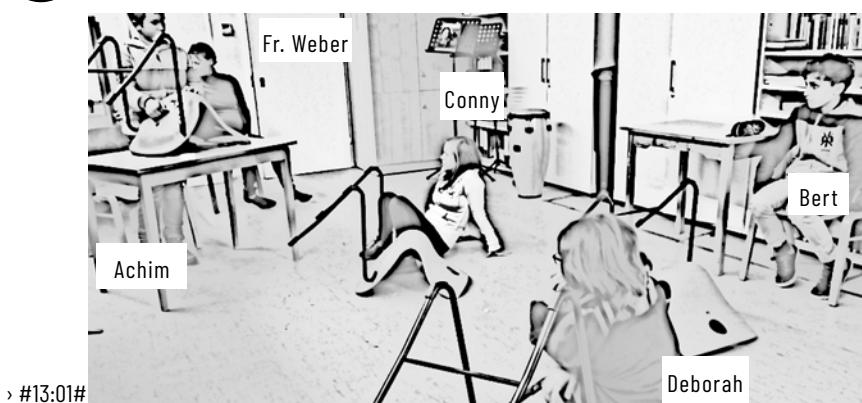
Mit dem Begriff der ‚zirkulierenden Bezugnahme‘ wird an dieser Stelle eine Verbindung zu einer Theoriefigur bemüht, die sich einer Übertragung auf ein Phänomen im Rahmen kollektiver, kreativer Handlungsprozesse zunächst sperrt. Latour bezog sich mit seinem Begriff der ‚zirkulierenden Referenz‘ nämlich auf Prozesse, in denen Forscherinnen und Forscher über die Anschauung von Dingen wissenschaftliches Wissen generieren (vgl. Kap. 2.3). Auch die Adaption und Anwendung des Begriffs im Rahmen der dokumentarischen Unterrichtsforschung, wo er auf unterrichtliche Lernprozesse im Umgang mit den Dingen übertragen wird, weist auf den ersten Blick deutliche Unterschiede zu den hier untersuchten Prozessen auf (vgl. Kap. 4.3): Im handelnden Umgang mit einem Artefakt wird dort das darin sedimentierte, eingeschriebene Wissen in einem gemeinsamen zirkulierenden Suchprozess mit dem Vorwissen der Ak-

teur:innen verknüpft. Hierdurch kommt es zur Ko-Konstruktion von Wissen in Assoziationen von Menschen und Dingen (vgl. Martens et al. 2015a, S. 62).

Gleichwohl zeigen sich in den folgenden Interaktionsbeschreibungen und reflektierenden Interpretationen die für „zirkulierende Referenzen“ charakteristischen Prozessmerkmale in den kompositorischen Gruppenprozessen: Die Materialität des Artefaktes wird enaktiert, in der Tätigkeit des Abstrahierens entsteht „ausgehend von den beobachtbaren konkreten, zumeist materiellen Phänomenen der realen Welt neues, abstraktes begriffliches Wissen“ (Martens et al. 2015a, S. 50), wobei sich diese Tätigkeit in Unterrichtsprozessen u. a. als kollektiver, zirkulierender Suchprozess zwischen (implizitem) Vorwissen und Dingmaterialität zeigt (ebd.). Neues, bisher nicht bekanntes Wissen wird so in Bezugnahmen auf das Artefakt generiert, wobei „das Ding selbst“ (Martens et al. 2015, S. 56) das handlungspraktische Wissen der Schüler:innen erweitert.



Der Fall Waschmaschine und die Sequenzen ‚passt‘ und ‚Quelle‘ (#12:55–13:33/-13:52#)



Kontext: Am zweiten Tag der Unterrichtseinheit befindet sich die Gruppe *Waschmaschine* in der selbstläufigen Gruppenarbeitsphase. Die Aushandlungen sind von großen Differenzen auf der Peerebene, vor allem zwischen Achim und Bert geprägt. Die Gruppe hat sich in der ersten Hälfte der Arbeitsphase in einem langen Disput darauf verständigt, ihre Komposition als musikalische Umsetzung des Themas ‚Wasser‘ zu gestalten. Dennoch können die Akteur:innen im weiteren Verlauf keinen Konsens auf inhaltlicher Ebene erreichen, sodass die Situation in einem offenen Zerwürfnis mündet, Achim den Raum verlässt und mit der begleitenden Lehrerin zurückkehrt, welche sich mit in den Raum setzt, ohne weiter einzugreifen. Nachdem alle Akteur:innen unterschiedliche Vorschläge zur musikalischen Umsetzung des Themas unterbreitet haben (vgl. Kap. 7.2.2, S. 151) und keine Einigung stattfand, interveniert die Lehrerin, indem sie Achims Vorschlag, das Wasser in ein Rhythmus-Motiv umzuwandeln und dann damit weiterzuarbeiten, unterstützt.

Videotranskript Untersequenz „passt“ (#12:55–13:30#)

Conny richtet sich an Achim Aber wir brauchen ja immer noch den Rhythmus dann schlag du mal deinen Rhythmus vor den du dafür –. **Achim** richtet sich hinter seinem Stuhl auf, während die anderen drei ihren Blick in spielinaktiver Position auf ihn richten. **Achim** öffnet die Arme nach außen, die Ellenbogen angewinkelt, die Handflächen zeigen nach oben und wiederholt die Geste bei der Wortbetonung *Was passt zu Wasser?* *Dis*, er klopft neun Mal mit den Knöcheln der rechten Hand auf die Stuhlfläche *passt gar nicht*, wobei er die öffnende Bewegung der Unterarme nach außen wiederholt, die Handflächen nach oben.

Achim setzt an mit dann noch ein und beginnt beidhändig links und rechts auf dem Stuhl in gegengleichen kreisenden Bewegungen zu spielen, erst mit den flachen Händen, dann mit den Fingerspitzen und Fingernägeln. **Deborah** nimmt die Arme vom Stuhl, lehnt sich nach hinten. Sie beginnt den Stuhl in gleicher Weise zu bespielen, ihr Blick bleibt ununterbrochen bei **Achim**. Dieser wechselt zu kratzenden, geraden Bewegungen vom Körper weg, mal größer, mal kleiner. **Deborah** nimmt Achims kratzende Bewegung drei Mal in gleicher Weise auf. **Achim** blickt zu Deborah.

Deborah hält inne *hey aber das*. Ihre Haltung zum Instrument Stuhl und die Spielbewegungen bilden eine organische Einheit: Im Seitsitz sitzend liegt die Stuhllehne auf den Oberschenkeln, der entstehende Hohlraum wird durch die Oberschenkel fast passgenau ausgefüllt. Die Bewegungen der Hände sind flüssig und leicht, Deborah spielt in kreisender Bewegung mit den Fingernägeln, ihre Hände locker in runder Haltung, die Linke kreist in kleinen Bewegungen auf der oberen Stuhlfläche, die Rechte vollzieht einen großen Kreis auf der umgedrehten Spielfläche. Arme und Oberkörper bewegen sich durchlässig mit. Mit der Abwärtsbewegung nimmt das Bewegungstempo sowie die Lautstärke zu, mit der Aufwärtsbewegung ab. **Achim** spielt wieder wie zuvor in kleinen gleichmäßigen Kreisen mit Blick auf die Stuhlfläche. Sein Blick geht zu Conny *dis ist das Rauschen des Wassers*.

Achim und **Deborah** behalten ihre je eigenen kreisenden Bewegungen bei, wobei **Achim** abwechselnd zu Bert, Conny, Deborah und nach unten zur Spielfläche sieht. **Deborahs** Blick bleibt bei Achim. Während sie ihr Motiv kontinuierlich und gleichbleibend wiederholt, beginnt **Achim** seine Bewegung sehr viel schneller auf kleinerem Raum zu bewegen *nen Wasserfall muss man dann halt so machen*.

Mit Blick zu Deborah verlangsamt und vergrößert er wieder seine Bewegung. **Deborah** stoppt und spricht ihn an *Kuck mal Achim wenn wir das als durchgehenden, sie macht mit der rechten Hand eine öffnende Bewegung, die Handinnenflächen nach oben – wart mal kurz, sie zeigt mit dem rechten Zeigefinger mit einer kleinen Bewegung auf **Achim**, dieser stoppt und sieht sie ebenso wie **Conny** und **Bert** an*.

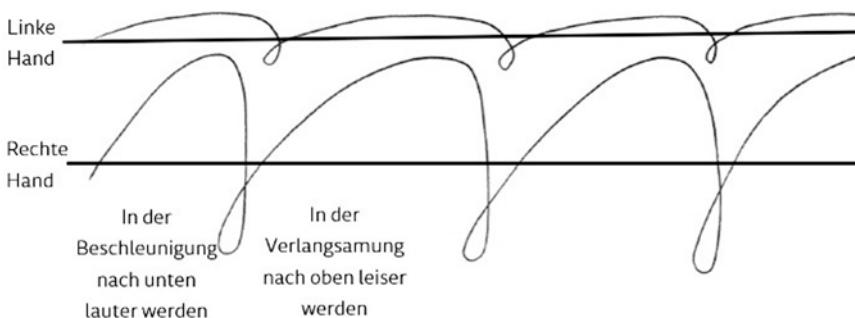
In der beschriebenen Interaktion zeichnen sich drei unterschiedliche Qualitäten der Bezugnahme auf das Artefakt ab, welche sich in dieser Sequenz ausschließlich zwischen Achim und Deborah entfalten. Zuerst lässt sich die mimetische Imitation Deborahs anführen, die Achims kreisende Bewegung unverzüglich übernimmt und in einen eigenen kreisenden Bewegungsablauf überführt. Dieses Vorgehen ließ sich homolog als Suchprozess habitueller Übereinstimmung rekonstruieren (vgl. Kap. 7.4.2, S. 190), wobei dies in diesem Fall über die Imitation der Spielbewegung geschieht.

Zum Zweiten wird an Achims Vorgehen deutlich, wie er sein Wissen um das außer-musikalische Programm ‚Wasser‘ mit musikalischen Spielpraxen und der Materialität des Artefakts zu verbinden sucht. Seine zu Beginn dozierende Hinführung zu seinem Spielvorschlag zeigt deutlich, dass er auf einer abstrakten Ebene argumentiert: Das gesetzte Bild des fließenden Wassers passt nicht zum Spielvorschlag ‚Klopfen‘. Diese und die folgenden Ausführungen lassen sich als Tätigkeiten des Konkretisierens beschreiben: die Vorstellungen des Fließens, Rauschens und des Wasserfalls werden über Spielpraxen auf das Artefakt übertragen bzw. daran deren Passung exemplifiziert und erprobt.

In Deborahs Spiel hingegen deutet sich zum Dritten ein umgekehrtes Vorgehen an. Auffallend zeigt sich, dass ihre körperliche Ausrichtung nahezu als Verschmelzung mit dem Artefakt bezeichnet werden kann. Zunächst mit einem Großteil des Körpers darauf liegend, werden anschließend in sitzender Spielhaltung Stuhl und Akteurin zu einer Einheit. Der Stuhl löst sich aus seiner ursprünglichen Funktion und verwandelt sich durch Deborahs Bezugnahme in ein vollwertiges Instrument. Sie enaktiert die Materialität des Stuhles in dreierlei Weise. Erstens nutzt sie die Fingernägel als Klanggeber, die auf der unebenen Oberfläche den geringsten Widerstand und damit den besten Spielfluss sowie den differenziertesten und wandelbarsten Klang erzeugen. Zweitens entwickelt sie eine organische, ganzkörperliche Bewegung, die sich den unterschiedlich großen Spielflächen der beiden Hände (die linke ist durch die Stufen der Stuhlbeine eingeschränkt) intuitiv anpasst. Und zum Dritten gestaltet sie das An- und Abschwellen sowie das inhärente Rubato der Bewegung, indem sie die Hände gemäß der Schrägstellung der Stuhlfächen fallen lässt bzw. aufwärtsbewegt. Die Tatsache, dass sie die Bewegung über den gesamten Zeitraum nicht verändert, weist darauf hin, dass sie den Bewegungsablauf routiniert und an das Artefakt anpasst – nicht umgekehrt. Dass sie im Anschluss Achim mit Bestimmtheit dazu auffordert, ihr zuzuhören, bevor sie das Motiv vorstellt (s. folgende Untersequenz ‚durchgehend‘), lässt darauf schließen, dass sie zu einer für sie gelungenen Spielweise gekommen ist und dabei auch dessen Klanglichkeit miteinbezieht, für deren Entfaltung sie Stille einfordert.

Videotranskript Untersequenz ‚Quelle‘ (#13:31-13:52#)

Deborah wenn man dis als durchgehenden, blickt auf ihre Hände, hält inne, lässt sich Zeit und spielt das Motiv in ruhendem Tempo, konzentriert und fokussiert



Achim, Conny und Bert hören konzentriert und aufmerksam zu, **Connys** linker Ellenbogen ist aufgestützt, die linke Hand vorm Mund. **Deborah** spricht in das Ende ihres Spiels das



› #13:32# -

hört sich eher an wie Wind @. @, stoppt, schlägt mit großer Bewegung mit der flachen rechten Hand laut auf die Stuhlfläche, legt die Hand ab. Zeitgleich mit dem Stoppen Deborahs beginnt **Achim** das Motiv in genau gleicher Weise wie Deborah auf seinem Stuhl zu musizieren, während **Conny** in das Ende von Deborahs Redebeitrag spricht das hört sich an wie dies dies ähm wie dies Sache (.). Sie blickt dabei zu Deborah, die das Spielmotiv umgehend wieder aufgenommen



› #13:40# -

men hat und nun in Gleichklang mit Achim musiziert. **Conny** öffnet ihre Hand Richtung Deborah, wackelt damit kurz nach links und rechts und wiederholt die Bewegung drei Mal hintereinander. In ihre Sprechpause spricht **Achim** über sein Spiel wie ne Waschmaschine spielt weiter und fragt stimmts?. **Conny** macht eine Bewegung, als ob sie mit der linken Hand etwas greift, es dann nach unten um 180° umdreht und fährt fort die man umdreht und dann geht alles nach unten. [13:40] Die rechte Hand vollzieht eine Bewegung von der Spitze des imaginären Gegenstandes nach unten.

Berts Blick pendelt zwischen Conny und Achim. Über Achims und Deborahs gemeinsames Spiel wiederholt **Achim** das hört sich an wie ne Spülmaschine. **Conny** blickt von Deborah zu Achim, dann wieder zu Deborah mit einem leichten Lächeln, **Frau Weber** lächelt ebenfalls breit. **Deborah** lacht wir kamen vom Wasserfall zur Spülmaschine @. @. **Bert** blickt zu Achim, dann zu Conny, dann zu Deborah und spricht in Deborahs Redebeitrag hinein aber echt das ist echt so. [13:49]

Deborah lacht wollen wir ne Spülmaschine machen?, wobei sie bei „Spül“ in die Hände klatscht und sich lachend über ihren Stuhl legt. In ihre Frage hinein antwortet **Bert** mit Blick zu ihr ja können wir echt. **Conny** lächelt breit, dreht sich zu Bert, blickt dann wieder nach vorne, sagt genau. **Achim** spielt die ganze Zeit über das neu entwickelte Spielmotiv.

Mit der von Deborah eingeforderten Stille und ihrem ernsthaften Spiel beginnt eine Phase hoher gemeinsamer Konzentration auf die Klanglichkeit des Artefakts. Alle richten ihre Aufmerksamkeit auf Deborah und ihr Spiel. In der kurzen Pause vor ihrem Spiel sowie in der achtsamen und konzentrierten Performance dokumentiert sich deren Orientierung an der Hervorbringung eines für sie überzeugenden musikalischen Produktes. Dass die anderen Gruppenmitglieder diese Orientierung teilen, dokumentiert sich in der daran anschließenden, fokussierten Interaktion: Deborah äußert in ihrem expressiven Spielabbruch die Assoziation mit Wind, fast zeitgleich assoziiert Conny den Klang – auf der korporierten, nicht auf der begrifflichen Ebene – mit einem Rainmaker. Auch im selben Moment enaktiert Achim das Motiv und äußert die Assoziation mit einer Waschmaschine. Während Conny auf ein Erfahrungswissen des vermutlich formalen musikalischen Lernens rekuriert, wobei sie hierbei an implizites, handlungspraktisches Wissen anknüpft, stellt Achim Bezug zu einem von allen

geteilten, strukturidentischen Erfahrungsraum des familiären Alltags her, was auch seine Nachfrage Stimmts? (#13:45#) bestätigt. Hier zeigt sich sein implizites Wissen darum, dass alle seine Assoziation teilen können.

Berts mehrmalige Bestätigung echt (#13:49#) bekräftigt die Übereinstimmung zwischen dem emergenten Klang und der geteilten klangbezogenen Erfahrung und kann gleichzeitig als Bestätigung der Passung zwischen musikalischer Praxis und Idee gelesen werden. Zusammen mit den plötzlichen schnellen Blick- sowie Sprecherwechseln, den Redebeitragsüberlappungen und dem Lachen kann hier die entstehende Konjunktivität über die Verknüpfung der materialen und klanglichen Eigenschaften des Artefakts mit dem konjunktiven Wissen aus dem Erfahrungsraum der Akteur:innen rekonstruiert werden. Der aktionistisch initiierte, kollektive Suchprozess mündet so in einer von allen geteilten musikalischen Idee, die es der Gruppe ermöglicht, ihre Idee Wasser mit der Aufgabenstellung in einer neu entstehenden kollektiven musikbezogenen Praxis zu vereinen. Während es sich bei den von der dokumentarischen Unterrichtsforschung herangezogenen Beispielen u. a. um historische Artefakte handelt, welche die Ko-Konstruktion historischen, wissenschaftlichen Wissens durch das in ihnen sedimentierte Wissen initiieren, können wir im Hinblick auf das Instrumentarium Stuhl nicht von sedimentiertem Wissen sprechen, das zur Generierung wissenschaftlichen Wissens führt. Sehr wohl zeigt sich in den Rekonstruktionen der darauffolgenden Sequenzen (vgl. Kap. 7.4.2, S. 190) aber, wie die Enaktierung der materialen Qualität des Instrumentes hinsichtlich Spielweise und Klang zu einem kollektiven, zirkulierenden Suchprozess führt. In diesem werden die Eigenschaften des Artefakts mit den impliziten Wissensbeständen resp. inkorporierten Praxen der Akteur:innen wechselseitig abgeglichen. Es können hierbei Erkenntnisprozesse rekonstruiert werden, welche in den Bereichen von Wahrnehmung und Gestaltung anzusiedeln sind. Ergebnis der ‚zirkulierenden Bezugnahme‘ hier im Gegensatz zur ‚zirkulierenden Referenz‘ ist nicht die Ko-Konstruktion wissenschaftlichen Wissens, sondern die ko-konstruktive Erweiterung und Modifikation musikbezogenen handlungspraktischen sowie musikalischen Wissens. Dieses wird im weiteren Aushandlungsprozess in Teilen in abstrakte Begriffe und in eine Erkenntnis überführt, die keine wissenschaftliche, wohl aber eine ästhetische ist.



In den Untersequenzen ‚passt‘ und ‚Quelle‘ zeigen sich ‚zirkulierende Bezugnahmen‘ zwischen Akteur:innen und Artefakten, die zwischen Vorwissen und Dingmaterialität oszillieren. Die spontane Hervorbringung eines Spielmotivs setzt einen kollektiven Suchprozess in Gang, der über die organische Spielweise mit dem Artefakt zur klanglichen Qualität des Artefakts führt und schließlich in der kollektiven begrifflichen Einordnung des Klangs in Bezug zu einem strukturidentischen, konjunktiven Erfahrungsraum mündet.

Hierdurch emergiert ein neue musikbezogene kollektive Praxis. Das Artefakt selbst erweitert hierbei die kompositorischen Praxen der Schüler:innen durch seine materialen Eigenschaften und eröffnet in seiner akteursseitigen Bezugnahme Anknüpfungspunkte an vorhandenes konjunktives Wissen.

7.5.4 Resümee

In abschließender Betrachtung der Vergleichsdimension **Umgang mit dem Artefakt** Stuhl tritt die zentrale Bedeutung des Artefakts Stuhl für die kompositorischen Gruppenprozesse zutage, die besonders im Hinblick auf Vergemeinschaftungsprozesse und Prozesse ästhetischer Wahrnehmung hervorsticht.

Auch in der Art und Weise, wie die Akteur:innen mit dem Artefakt umgehen und sich mit ihm in Beziehung setzen, kommen die bisher herausgearbeiteten differierenden Interaktionsmerkmale der Akteur:innen zum Ausdruck: als Aufgabenerledigung im Sinne des ‚Schülerjobs‘ oder als Ausgrenzung und Ablehnung bzw. als Integration und Gemeinschaft in musikbezogener Interaktion. Die Aktualisierung schulischer Praxen, die sich bislang auch darin zeigte, dass in musikbezogenen Interaktionen kaum Konjunktionen zu beobachten sind, verhindert eine Enaktierung der Materialität des Artefakts sowie artefaktbezogene Anähnlichungen. Eine ablehnende oder abgrenzende Haltung der Akteur:innen drückt sich auch in Bezugnahme des Artefakts in divergierenden Stuhlhandhabungen oder noch stärker in der räumlichen Inszenierung, bspw. im ‚Verbarrikadieren‘ hinter dem Artefakt aus.

Gerade aber in Interaktionen, die von Integration und Gemeinschaft geprägt sind, beeinflusst das Artefakt die Abstimmungsprozesse sowohl in seiner Handhabung und körperlichen Bezugnahme, als auch durch seine spezifische Materialität. Die Suche nach habitueller Übereinstimmung kann dabei als fluides Wechseln und Anähnlichen von Artefakthaltungen oder als artefaktbezogener, auditiv geleiteter spielerischer Einschwingvorgang beobachtet werden.

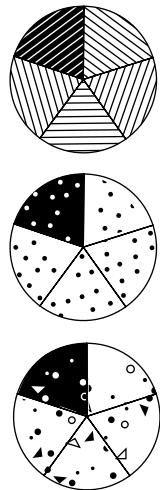
Eine besondere Qualität im Umgang mit dem Artefakt zeigt sich schließlich in der ‚zirkulierenden Bezugnahme‘. Hier eröffnet sich durch die Enaktierung der Materialität und vor allem Klanglichkeit des Artefakts ein gemeinschaftlicher Suchprozess, der Bezug zum geteilten Erfahrungswissen der Akteur:innen herstellt und hiervon ausgehend in eine neue kollektive musikbezogene Praxis führt. Die Klanglichkeit des Artefakts evoziert dabei die kollektive ko-konstruktive Erweiterung und Modifikation musikbezogenen Wissens und eröffnet einen gemeinschaftlichen ästhetischen Erkenntnisprozess.

7.6 Umgang mit kompositorischen Entscheidungen

Schon erste didaktisch geleitete Auswertungen, die sich vornehmlich auf die Hürden und Schwierigkeiten im Kompositionssprozess konzentrierten, ergaben, dass Entscheidungsfindungen zentrale Momente im Kompositionssprozess darstellten (vgl. Kap. 9.1.1): Prozesse stockten, Akteur:innen gerieten in Streit oder verstummten, Ideen wurden scheinbar grundlos fallengelassen, neue Ideen wurden spontan geäußert, Prozesse wendeten sich plötzlich und nahmen an Fahrt auf oder stagnierten für lange Zeit. Die rekonstruktive Analyse bestätigte, Entscheidungsmomente resp. -phasen als prozessrelevantes Phänomen in den Fokus zu nehmen, da sich jene Momente und Phasen durch besonders hohe Dichten oder eben Dichteeinbrüche auszeichneten.

Ein schwer zu überwindendes Hindernis stellte lange Zeit der Begriff der kompositorischen Entscheidung *per se* dar, der systemtheoretisch (vgl. Luhmann 2009; Luhmann et al. 2019), psychologisch (vgl. u. a. Auer-Rizzi 1998; Brettschneider 2000; Huber et al. 1997; Pfister et al. 2017) und auch organisationssoziologisch (vgl. u. a. Wilz 2010; Reichertz und Wilz 2015; Wilz 2015; Vogd et al. 2018) gewendet wurde.

Diese Arbeit kann der hieraus hervorgehenden dringenden Forderung einer grundlagentheoretischen Bestimmung kompositorischer Entscheidungen nicht nachkommen, wohl aber einen aus der Rekonstruktion empirisch abgeleiteten Ansatzpunkt liefern: Kompositorische Entscheidungen können in der Retrospektive der Kompositionssprozesse als implizit und explizit stattfindende Aushandlungen bestimmt werden, die sich auf thematischer Ebene auf Verwendung und Gestalt einer musikalischen Idee beziehen. Ausgehend von diesem immanenten Fokus lassen sich an den Fällen die bereits ausgeschärften, auf der Ebene des Impliziten angesiedelten unterschiedlichen Bearbeitungsmuster kohärent herausarbeiten. Diese letzte fachliche Vergleichsdimension nimmt dabei insofern eine Sonderstellung ein, als dass die anderen Vergleichsdimensionen in kompositorischen Entscheidungsprozessen verdichtet und gebündelt erscheinen. Aufgrund der charakteristischen mehrdimensionalen Überlagerung der fachlichen Vergleichsdimensionen in den gegenstandsbezogenen Interaktionen zeigen sich also insbesondere auch hier Überschneidungen mit anderen fachlichen Vergleichsdimensionen als charakteristisches Merkmal der Interaktionsprozesse.²⁵



²⁵ Aufgrund der charakteristischen mehrdimensionalen Überlagerung der fachlichen Vergleichsdimensionen in den gegenstandsbezogenen Interaktionen lassen sich Überschneidungen mit anderen fachlichen Vergleichsdimensionen im Folgenden nicht vermeiden.

7.6.1 Ritualisierte Entscheidung in Pragmatismus



Der Fall *Hose* und die Sequenz ‚Demokratie‘ (#24:48–26:08#)



Kontext: Die Gruppe *Hose* ist zu Beginn der Interaktionssequenz auf der Suche nach dem der Komposition zugrunde liegenden Rhythmusmotiv. Sie hat in der Arbeitsphase des vergangenen Tages die formale Struktur der Komposition festgelegt, nicht aber eine musikalische konkrete Idee. Im Verlauf der Interaktion werfen Danny und Felix abwechselnd verschiedene Versatzstücke aus dem peerkulturellen Nahraum singend und klopfend in die Runde, die dann von den beiden und in Ansätzen auch von Edgar und Georg gesungen werden. Carsten hat sich aus dem Geschehen zurückgezogen und sitzt abseits. Spaßhaft skandiert Edgar



Dies wird von Felix aufgenommen, der den Rhythmus skandiert und gleichzeitig spielt. Von allen außer Carsten wird die Idee mehr oder weniger gleichgültig bejaht. Kurz vor Einsatz der Sequenz fragt Georg nach dem Lied ‚Anthony Modeste‘ (das ebenfalls im Kontext der Fußballbundesliga verortet ist), das spontan von Danny und Felix über 30 Sekunden hinweg gesungen wird.

In den Gesang hinein ergreift Carsten das erste Mal seit Minuten das Wort und eröffnet eine Entscheidungsphase, in deren Zentrum die Wahl der musikalischen Referenz steht, mit der weitergearbeitet werden soll.

Videotranskript Sequenz ‚Demokratie‘ (#24:48–26:08#)

Felix: **ja. nur mit dem Bayernlied.** richtet sich auf, blickt zu Danny
 Danny: **Lich würd Bayern** blickt zu Felix

- Carsten:** °das ist richtig dumm. So kommen wir auch nicht weiter.°
- Danny:** **Lwer gewinnt das= mh?** dreht sich zu Carsten
- Felix:** **Lja** hebt beide Arme mit geöffneten Handflächen nach oben zur Seite, legt den Kopfschief
- Danny:** ich bin gar= (.)
- Georg:** schlägt mit der rechten Hand auf die Rückseite der Stuhllehne laut den Rhythmus des Bayernliedes und wiederholt ihn fortwährend
- Felix:** Bayernlied beugt sich nach vorne, spricht laut und bewegt während des Sprechens den Kopf heftig auf und ab, dabei blickt er fortwährend in der Runde umher, aber dafür aber das ist nicht Bayernlied sondern Bundeslied (.) und danach machen wir [25:48]
- Edgar:** **Lsollen wir Demokratie machen? °Sollen wir Demokratie machen,°**
- Felix:** j:ja Demokratie, also das erste Lied was wir beide ha:atten
- Danny:** **Lwhe** (.) **Ldas ist scheiße**
- Edgar:** das stimmt auch (.)
- Felix:** das ist scheiße weiter, das zweite Lied (2) Bayernlied; [25:58]
- Danny:** **Lnein**

Edgar streckt mit Blick zu Felix den rechten Zeigefinger in die Luft, fast zeitgleich folgen **Felix** und **Danny** mit der gleichen Bewegung, alle drei blicken zu Georg, der den Schlusston und dann den linken Finger streckt



› #26:05# – Ausschnitt
Georg, Edgar und Felix

- Felix:** @. @ ok (.) lehnt sich laut lachend zurück, hebt die Arme nach außen oben öffnend und spricht mit Blick zu Danny Mehrheit.
- Danny:** **L@. @**
- Carsten:** (seufzend) das mag ich nicht. schiebt den Stuhl mit den Füßen nach vorne und hinten [26:08]

In der vorliegenden Interaktion ist eine deutliche Spaltung der Gruppe zu erkennen, wie das Fotogramm (#26:04#) durch die repräsentativen körperlich-räumlichen Positionierungen veranschaulicht. Der angedachte geschlossene Kreis ist durchbrochen, Carsten sitzt mit deutlichem Abstand, den Stuhl abgrenzend vor sich platziert, während die andere vier Jungen zueinander gewandt agieren. Während sich die Vierergruppe zuvor beiläufig auf das ‚Bayernlied‘ geeinigt hatte, entfernt sie sich mit dem Musizieren des Liedes ‚Anthony Modeste‘ thematisch wieder von der Bearbeitung der Aufgabe. In Carstens daran anknüpfenden Einwand kommt einerseits dessen grundsätzliche Orientierung an der Aufgabenerledigung zum Ausdruck, die er im zielun-

gerichteten Verhalten seiner Mitschüler nicht gewährleistet sieht, andererseits eine klare Abgrenzung zu den peerkulturellen aktualisierten musikalischen Referenzen, deren Erfahrungsraum er nicht teilt. Die weitere Interaktion verdeutlicht, dass die Vierergruppe sich vor der Abstimmung schon längst auf das ‚Bayernlied‘ geeinigt hat: Sowohl Felix als auch Danny sprechen sich für das ‚Bayernlied‘ aus und Georg klopft laut und aufdringlich den Rhythmus über das stattfindende Gespräch hinweg. Mit Edgars Vorschlag sollen wir Demokratie machen? (#25:48#) wird dann eine Scheinabstimmung initiiert und nachgeschoben, die sowohl eine peerkulturelle Praxis darstellt, als auch in Bezug zur schulischen Abstimmungskultur steht. Dies lässt

In der Sequenz ‚Demokratie‘ zeigt sich eine ritualisierte Entscheidung in Form einer Abstimmung. Sie führt zu einem schnellen Beschluss auf kommunikativer Ebene, wobei weder gegenstandsbezogene Aushandlungen noch Übereinstimmungen auf der Ebene des Konjunktiven zugrunde liegen. Das Entscheidungsverhalten verweist damit nicht nur auf eine unter Peers etablierte Abstimmungspraxis, sondern auch auf den geteilten Erfahrungsraum des schulischen Alltags, in dem Mehrheitsbeschlüsse fest in der schulischen Praxis etabliert sind.

sich vor dem Hintergrund der polykontextuellen Struktur schulischer Interaktionen auf zweierlei Weise lesen. Auf Ebene der Peerbeziehungen findet hier eine deutliche Abwertung von Carstens Position statt, wie sie sich bereits in der räumlichen und diskursiven Anlage der Interaktion zeigte, sodass ihm nun auch ‚offiziell‘ und thematisch eine deutliche Außenseiterposition zugewiesen wird. Im Hinblick auf die Aufgabenerledigung lässt sich die Abstimmung vor dem Hintergrund lesen, dass hierbei keine musikbezogenen Wissensbestände oder Praxen aktualisiert werden. Die Wahl des Versatzstückes erfolgt nicht auf Grundlage einer argumentativen oder spielpraktischen Auseinandersetzung mit den musikbezogenen Qualitäten und Möglichkeiten des Versatzstückes, um einen Konsens zu finden, sondern wird mit der Setzung, dass es gar keinen Konsens geben muss und kann, als Mehrheitsentscheidung getroffen. Die Entscheidung in Pragmatismus ist damit weder musikbezogen noch auf Integration und Gemeinschaft ausgerichtet.



7.6.2 Verhinderte Entscheidung in Divergenz



Der Fall Fenster und die Sequenz ‚Diggas‘ (#22:20-22:49#)



Kontext: Der dritte Tag der Unterrichtseinheit wird mit einer Plenumsphase eröffnet, in der alle Gruppen ihre Stücke präsentieren, ein Peer-Feedback einholen und gemeinsam im Plenum die Weiterarbeit besprechen. Gleich zu Beginn der sich daran

anschließenden Gruppenarbeit der Gruppe *Fenster* eröffnet Hanna, sie habe nun eine ganz andere Idee und leitet spontan eine Musizieraktion an, zu der sich zuvor alle auf den Boden setzen müssen. Hanna gibt selbst spielend spontan Musizieranweisungen in das laufende Spiel, auf die alle Mädchen – außer Ina, die ihr Spiel immer wieder einstellt – spontan reagieren. Auf Hannas Appell hin steigt Ina wieder ins Spiel ein, wobei sie nur einhändig mitspielt, während sie mit der anderen Hand zeitgleich mit ihren Haaren spielt. Als Ina das Spiel unterbricht und spontan eine Spielidee äußert, reagiert Hanna zuerst heftig, sie sei noch nicht fertig mit ihrem Vorschlag. Dann lässt sie Ina ihre Idee weiter ausführen, bestätigt sie mit den Worten *ja genau* und fährt anschließend mit ihrer Anleitung und Erklärung fort. Direkt vor Einsatz der Interaktionssequenz explorieren alle gemeinsam mit leisen tremolierenden Klängen auf den Metall-Stuhlbeinen außer Ina.

Videotranskript Sequenz ‚Diggas‘ (#22:20–22:49#)

Hanna: blickt kurz nach oben zu Katrin **Hallo** und wieder auf ihre Hände auf dem Stuhl

Hanna, Katrin, Lilli und **Julia** erproben ungeordnet Klänge, ihre Blicke gehen zwischen einander einher. **Ina** sitzt an die Treppenstufe gelehnt, den Blick direkt vor sich auf ihren Haarspitzen, die sie ins Gesicht geführt hat und mit beiden Händen bearbeitet.

Hanna: wie machst du? (2) zeigt mit dem linken Zeigefinger auf Katrin, beugt sich nach vorn

Katrin: klopft den Rhythmus mit den Fingerknöcheln auf den Stuhl mit Blick zu Hanna, wiederholt das Motiv durchgehend

Hanna: guat wendet sich zu Lilli Du machst (4) schlägt schnell an das Stuhlbein, den Pulli über der Hand

Lilli: beginnt in gleicher Weise auf das Stuhlbein zu schlagen, den Blick zu Hanna, die Hand wandert während des Schlagens auf und ab, der Blick folgt der Hand

Hanna: genau hier würd ich machen J kratzt abwechselnd mit beiden Händen auf der Stuhlfläche

Ina: blickt weiterhin auf ihre Haarspitzen Lkuck Leute wenn sie das dann macht schaut mit dem letzten Wort nach oben zu Hanna, zeigt mit dem Zeigefinger auf Lilli

Hanna, Katrin, Lilli und **Julia** blicken zu Ina, spielen ihre Klänge weiter.

Ina: hallo kuck mal kuck mal fährtsich während sie spricht durch die Haare, Kopf und Blick nach links von der Gruppe weggedreht [22:37] diggas diggas diggas sie lehnt sich zurück, den Kopf noch stärker nach vorne gebeugt, zieht die Haarsträhne nach vorne direkt vor die Auge, untersucht sie

Julia: L((u.v.)) J spricht zu Hanna

Hanna: was? beugt sich nach rechts zu Julia, schaut sie von unten nach oben an

Julia: ich dachte ich kling das hier schlägt mehrmals mit der flachen Hand auf den Stuhl [22:40]



› #22:37# – Ausschnitt
Ina, Hanna und Lilli

Hanna: bim=willst du? macht eine kleine kreisende Bewegung mit der rechten Hand

Julia: Lja



> #22.40# -

Ina: spricht mit gesenktem Kopf nein nein ich will was sagen blickt nach oben zu Hanna weil du machst dann so was klopft kurz auf den Stuhl, richtet sich mit ruckelnden Bewegungen auf, fährt sich mit der linken Hand durch die Haare

Katrin: beugt sich weit über den Stuhl zu Julia, spricht leise und lächelnd, während sie ihre Hände auf dem Stuhl

Ina: bewegt Lprobier mal die Außenseite

spricht in Richtung Katrin wie man Leute; Leute;

Leute; Leute; (.) richtet sich, während sie

lauter und energischer wird, weiter auf und

streicht sich mehrfach mit beiden Händen durch die Haare

Die Gruppe befindet sich in dieser Phase im entwickelnden Spiel, ohne dass eine konkrete Entscheidungsfrage verbalisiert wurde, was sich entsprechend auch in anderen Interaktionssequenzen dieser Gruppe zeigt. Aus Hannas Musizierimpuls heraus entwickelt sich das Thema, wie ihr Rhythmusmotiv von den anderen unterschiedlich musiziert werden kann und sollte. Eindrücklich zeigt sich in Inas Interaktion, wie sie sich gegenüber Hannas Idee positioniert, ohne dass sie an dieser Stelle bereits inhaltlich Stellung bezogen hat. Die anderen vier Mädchen agieren orientiert an gemeinschaftlicher Entwicklung, was sich darin dokumentiert, dass diese spontan miteinander musizieren und musikalisch aufeinander reagieren, dabei stetig Blicke austauschen, verbal aufeinander Bezug nehmen, sich dabei auch körperlich zuwenden und mимetisch angleichen. Ina hingegen legt ein deutlich abgrenzendes Verhalten an den Tag. Dies trat bereits dort in Erscheinung, wo Ina gemeinsam mit Hanna ein selbstläufiges, expressives Spiel etablierte, wodurch die anderen Mädchen ausgegrenzt wurden (vgl. Kap.7.4.2, S. 190). Dass Hanna und Ina dabei ihre Orientierung am Fan-Sein bewahrten und dabei im geteilten peerkulturellen Erfahrungsraum agierten, klingt auch in dieser Interaktionssequenz an. Ina verwendet mehrmals das v. a. im musikbezogenen peerkulturellen Nahraum gebräuchliche Diggas (#22.37#). Daraüber hinaus dokumentieren sich Inas Ab- und Ausgrenzungen in der vorliegenden Sequenz vor allem auf der korporierten und verbalen Ebene. Nicht nur die Tatsache, dass sich Ina als einzige nicht am gemeinsamen musikalischen Spiel beteiligt, verweist auf ihre klare Abgrenzung von den anderen. Diese manifestiert sich darüber hinaus eindrücklich in der zurückgelehnten Sitzposition, dem Blick, der ihren Aufmerksamkeitsraum nur um sich selbst aufbaut und direkt vor sich begrenzt und der Beschäftigung mit ihren Haaren, denen dadurch eine weitaus höhere Bedeutung zukommt als den situativ entstehenden Musiziermomenten und Ideen ihrer Mitspielerinnen. Besonders eindrücklich erscheinen darüber hinaus die Momente, in denen Ina die anderen verbal adressiert, dabei aber weiter mit ihren Haaren beschäftigt ist (#22.30#), keinen Augenkontakt aufbaut, sondern weg aus der Gruppe sieht (#22.37#) – oder sich noch weiter zurückzieht und noch intensiver mit den Haaren beschäftigt ist (#22.38#). Hier fordert sie gleichzeitig durch die mehrmaligen, immer lauter werdenden Wortwiederholungen die Aufmerksamkeit auf sich ein, ohne dass sie im Gegenzug – nämlich gemein-

schaftsorientiert – Aufmerksamkeit schenkt und die anderen wahrnimmt. Während die anderen also in leiser, dichter Interaktion miteinander arbeiten und sich dabei vielfach flexibel positionieren und angleichen, agiert Ina laut, fordernd und ohne ihre räumliche Position in Richtung der anderen zu verändern. Vor dem Hintergrund der hier offenbar gewordenen Divergenzen zeigt sich im folgenden Verbaltranskript, dass die Gruppe nur schwer zu einer geteilten Entscheidung kommen kann.

Fortsetzung Verbaltranskript (#22:50–25:00#)

Ina: wir können eine Stimme haben wo alle ein bisschen lauter sind? und denn machen wir stopp, und denn ist jeder so mit einer leisere zum beispiel da:machst du das da was du auch immer machst, das man das hören kann wenn jeder macht sowie so etwas oder so; leise; und; was? (.) ja kuck mal wenn wir jetzt alle so(.)[23:05] und du so (.) dann hörst du das ja gar nicht.«



›#23:05 – Ausschnitt
Ina, Hanna und Lilli

Hanna: ja ich hab ja auch nicht gesagt du sollst so la=laut machen muss ich hab nur gesagt»

Lilli: Leute wir müssen nicht so sch:ch»

Ina: ja eben wir können wie jeder leise machen wenn du magst; zum beispiel da kann ich so machen (3)

Hanna: du machst normal;

Julia: du musst aber schon ein bisschen leiser spielen

Hanna: oder nee wir machen noch etwas damit das so richtig hoch äh klingt oder das es dann klingt äh:h richtet sich an Lilli aber, das es auch ok für dich ist (2)

Lilli: vielleicht- (3)

Hanna: aber das es auch passt (.)

Lilli: ok ich spiel mal,-

Ina: äh aber müssen wir nicht die ganze Zeit äh=ah das gleich spielen das da was wir klopfen-«

Hanna: «Oh mein Gott spiel jetzt ei:nfach wir versuchen schon wieder nen scheiß Ton zu finden und dann-»

Ina: «Ja eben aber wenn wir alle so klopfen dann hört man auch irgendwie leise klopfen n direkt nicht;(.)

Hanna: machen wir einfach so danach entscheiden wirs so (.) okay? (3) Ina, Julia, Du, Ich; (2)

[24:03-24:50] Die Gruppe spielt schweigend gemeinsam den von Hanna vorgeschlagenen Rhythmus mit den unterschiedlichen Klangerzeugungen, Ina spielt teilweise einhändig mit. Ihre Körperhaltung ist unterspannt, die Bewegungen sind klein, zielungerichtet und ausdruckslos, ihr Blick geht zu Hanna, ihr Kopf ist nach unten geneigt, ihr Kinn nach vorne geschoben, die Mundwinkel gehen nach unten, die Augen sind verengt. Das Spiel läuft während des weiteren Gesprächs langsam aus.

Hanna: (5) danach können wir (2) hey.
 Ina: mh, ja? °das ist voll der scheiß;° (2)
 Hanna: was ist das?
 Ina: ja ne weil wenn ich das spiel hört mans nicht;
 Hanna: versuch halt was zu spielen; „
 Ina: ich kann- ne digga ich kann- „
 Hanna: **„ja ok dann spiel den scheiß ich spiel für dich ok machen wir das. [24:54]**
 Ina: ne:in **digga:a;**
 Hanna: doch,
 Ina: nein; ich mach da nicht mit

Auf thematischer Ebene kreist das Gespräch darum, wie sich leise Klänge bestimmter Spielweisen von dem lauten Gesamtklang unterscheiden lassen, was Ina gleich zu Beginn problematisiert. Obgleich Hanna diesen Einwand zunächst nicht berücksichtigt, nimmt sie ihn später auf, indem sie als Unterscheidungsmerkmal hohe Klänge einbauen möchte und integriert damit Inas Vorschlag in die bestehende Idee. Dass sich mit dieser Lösung auf der immanenten Ebene die Divergenzen nicht lösen lassen, wird in der verbalen Konfrontation von Hanna und Ina ersichtlich (#23.50#). Interessanterweise thematisiert Hanna hier das von ihr präferierte, bewährte Vorgehen der kompositorischen Entscheidung, den Vorschlag zunächst gemeinsam musizierend zu erproben und dann gemeinsam zu entscheiden, worin sich ihr an Gemeinschaft und Integration orientiertes Vorgehen dokumentiert. Ina hingegen bekräftigt ihre Position verbal und bringt sie anschließend auch spielerisch zum Ausdruck. Mit provozierender Mimik und Körperhaltung musiziert sie genau so, wie sie es zuvor kritisiert hat. Auch jetzt nimmt sie keinerlei Augenkontakt zu den anderen Mädchen außer zu Hanna auf und gleicht sich auch nicht mimetisch an. Als Hanna Ina auf ihr unpassendes Spiel anspricht und ihren Part für sie erproben will, grenzt diese sich mit der weitreichendsten Möglichkeit der Distanznahme und Selbstbehauptung ab, indem sie die weitere Zusammenarbeit aufkündigt.

Im hier nicht abgebildeten folgenden Sequenzverlauf übernehmen die vier Mädchen im Anschluss die Weiterarbeit und suchen Lösungen, wie sich Inas Part umgestalten ließe und sie integriert werden könnte. Dass sich – trotz vielzähliger konstruktiver Ideen – keine Entscheidungsfindung auf der Ebene des Immanenten ereignet und dies auf die grundlegenden Differenzen von Ina und der restlichen Gruppe auf Ebene des Impliziten zurückzuführen ist, zeigt sich eine Minute später im folgenden Gespräch.

Fortsetzung Verbaltranskript (#25:50–26:15#)

Hanna: ja aber danach will sie denn nicht; (.) [25:50]
 Ina: Wa:s?
 Hanna: oh sie denkst, das ist langweilig.
 Ina: ja wenn wir die ganze Zeit immer nur
 Hanna: Lja Alter; das ist halt ein scheiß Job.
 Lilli: Laber wir machen doch nicht
 immer dasselbe jetzt;
 Hanna: Ja eben. [26:00]
 Lilli: lass uns das doch einfach ausprobieren.
 Ina: Lja was,
 Lilli: du kannst doch nicht sagen dass das langweilig ist
 bevor dus überhaupt ausprobierst.
 Hanna: ja
 Ina: ich hab ja gehört und gemacht
 Hanna: nein hast du nicht [26:10]
 Lilli: Ina wenn du überhaupt gar keinen Bock hast auf
 unsere Ideen und nur das willst was du willst
 Ina: Lja digga aber ihr macht immer nur eure Ideen
 wenn ich ne Idee habe dann ist sie immer scheiße.
 Lilli: Lja Alter; das ist halt ein scheiß Job.
 Ina: Ja eben. [26:00]
 Lilli: lass uns das doch einfach ausprobieren.
 Ina: Lja was,
 Lilli: du kannst doch nicht sagen dass das langweilig ist
 bevor dus überhaupt ausprobierst.
 Hanna: ja
 Ina: ich hab ja gehört und gemacht
 Hanna: nein hast du nicht [26:10]
 Lilli: Ina wenn du überhaupt gar keinen Bock hast auf
 unsere Ideen und nur das willst was du willst
 Ina: Lja digga aber ihr macht immer nur eure Ideen
 wenn ich ne Idee habe dann ist sie immer scheiße.
 Lilli: Lja Alter; das ist halt ein scheiß Job.

Ina, Hanna und Lilli verhandeln metakommunikativ, was und wie sie gerade arbeiten. Dabei fallen gleich zwei Aspekte ins Auge, die ihr kompositorisches Handeln betreffen. Mit Hannas Äußerung, die Bearbeitung der Aufgabe sei halt ein scheiß Job (#25:58#), markiert sie deutlich die Grenze zwischen der schulischen Aufgabenerledigung und den musikbezogenen Praxen der Peerkultur. In ihrer Äußerung dokumentiert sich ein Wissen aber vor allem auch die Akzeptanz darum, dass die Erledigung der Aufgabe nicht in gleicher Weise zufriedenstellend sein kann wie die peerkulturelle Musizierpraxis, die sie vermutlich mit Ina teilt.

In Lillis Äußerung, Ina solle zunächst ausprobieren und dann kritisieren, bestätigt sich das zuvor von Hanna vorgeschlagene Vorgehen der gemeinsamen Erprobung zur Entscheidungsfindung. In den beiden abschließenden Redebeiträgen dokumentiert sich schließlich Inas zugrundliegende Haltung als Behauptung des Eigenen vor dem Anderen. Beide verweisen deutlich auf die offensichtliche Trennung zwischen ‚du – wir‘ bzw. ‚ich – ihr‘ und auf die Grundsätzlichkeit dieses Zustandes, die in überhaupt gar keinen Bock und immer nur und immer scheiße (#26:11–26:15#) zum Ausdruck kommt. Zusammenfassend lässt sich Inas Agieren mit den paradox klingenden Worten Lillis, dass Ina nur das wolle, was sie wolle (#26:10#), denn es trifft ihr selbstbehauptendes Agieren im Kern: die Fokussierung des Eigenen in Abgrenzung zum Anderen um seiner selbst willen.

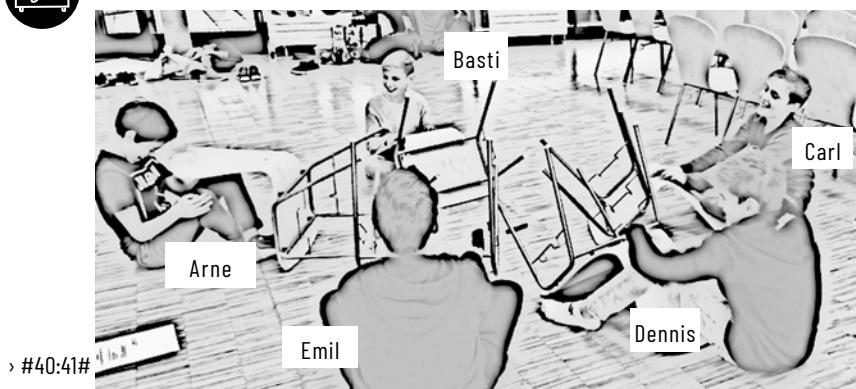
In der Sequenz ‚Digga‘ werden kompositorische Entscheidungen in Orientierung an Integration und Gemeinschaft von den Akteurinnen selbst als ein Vorgehen umschrieben und handelnd initiiert, bei dem zuerst eine gemeinsame Erprobung der musikalischen Idee stattfindet und im Anschluss eine geteilte Entscheidung getroffen wird. Der hier gezeigte Entscheidungsverlauf erweist sich indes als verhinderte Entscheidung in Divergenz. Die divergierenden Orientierungen der Akteurinnen zwischen Selbstbehauptung und gemeinschaftlichem Musizieren verhindern eine geteilte kompositorische Entscheidung auf thematischer wie musikalisch-körperlicher Ebene.



7.6.3 Erspielte Entscheidung



Der Fall Bett und die Sequenz ‚Pinke‘ (#40:00–43:00#)



Kontext: Die Sequenz ‚Pinke‘ steht in Bezug zu Carls Einwurf Irgendwie müssen wir uns beim Caillou noch was eindenken weils irgendwie da noch scheiße ist (#38.40#), womit die Sequenz ‚Eichhörnchen‘ eröffnet wurde (vgl. Kap. 7.3.2, S. 169). In dieser wurde ein Versatzstück aus dem peerkulturellen Nahraum spontan erprobt und dann ohne weitere Diskussion wieder fallen gelassen. Zwischen der Sequenz ‚Eichhörnchen‘ und der nun folgenden ‚Pinke‘ singen die Jungen spontan gemeinsam und lachend unterschiedliche Songzitate. Direkt zuvor hat Dennis den Song ‚Nossa‘ angestimmt und dabei wechselseitig auf den Stuhl geschlagen, woraufhin alle lachen. In das Lachen hinein äußert Arne die nun folgende Idee, mit der er sich wieder auf das von Dennis aufgeworfene Thema bezieht, welche weitere musikalische Idee integriert werden könnte.

Videotranskript Untersequenz ‚Pinke nicht vergessen‘ (#40.00–40.40#)

Arne: nein lass lass (.) lass lass uns [40:00]
Basti: L@.@ @.@J
Carl: L@.@ @.@J
Dennis: hoch und dann, @.@ oke nein (.) möch-
Emil: L@.@J
Arne: pin=Pinke; Pinki oder wie das heißt. (.)
Dennis: welche?
Emil: Lsolln wir nicht einfach bleiben?J
Arne: singt P I N
Dennis: Pin-ke singt P I N
Emil: Pin-ki singt P I N
Basti: singt L N
Carl: singt L N

Alle: singen gemeinsam, beginnen bei mittlerer Lautstärke und werden stetig leiser bis ins Geflüsterte, dabei bewegen sie sich mit ihren Oberkörpern wiegend hin und her. **Arne**

nimmt während des Singens die Stuhllehne nach oben, duckt sich dahinter, sodass man nur noch die Augenpartie sieht.

frei in Metrum



frei in Metrum

P - I - N - K - E Pin-ke nicht ver-ges-sen! P - I - N - K - E Pin-ke nicht ver-ges-sen!

Arne: und dann kann i=, je=jeder einmal so schlägt mit der flachen Hand auf den Stuhl, der Blick geht auf die Hand P und dann du N zeigt mit dem ausgestreckten Arm auf Emil und dann (.) führt den Arm mit einer kurzen Bewegung zu Dennis [40:19] ahh^l der Oberkörper kippt nach hinten, der Kopf nach hinten, oben

Dennis: Lahh ja:a (.) lächelt

Emil: weißt du der Arne kann doch nicht Pinke auf einmal; P I N K E; P, N, A, K;

Basti: L^o P I N K E^o spricht leise vor sich hin, schlägt mit jedem Laut auf den Stuhl

Carl: L^o P N A^o J

Dennis: ok zeigt mit einer schnellen Bewegung mit dem ausgestreckten linken Arm auf Arne Du machst P I N K E^l zeigt mit jedem Buchstaben reihum auf jemand anderen im Kreis

Arne: L^l ja P I N K E. P I N K E zeigt mit jedem Buchstaben reihum auf jemand anderen im Kreis, wiederholt die Bewegung

Basti: schlägt wechselseitig auf den Stuhl mit jedem Laut Arnes

Carl: L^o P I N K E^o J

Basti: ok ich mach P.

Dennis: N K^l

Emil: ok.

Arne: du musst P dann ich K begleitet die Laute mit Schlägen auf den Stuhl

Dennis: P I

Emil: L^l P I



›#40:19# – Ausschnitt
Arne, Emil und Basti

Mit der neu ins Spiel gebrachten musikalischen Referenz ‚Pinke‘ nimmt Arne direkt Bezug zu Carls aufgeworfenem Problem und greift augenscheinlich ein Versatzstück aus dem peerkulturellen Nahraum auf, das von allen spontan gesungen werden kann. Dass die Jungen die Referenz zwar kennen, aber nicht wissen, wie sie weiter damit verfahren sollen, zeigt sich im langsamen Verklingen des gemeinsamen Gesangs. Auch Arnes Körperhaltung verweist auf seine Unsicherheit, seine Idee zur Disposition zu stellen. Auffallend ist schon hier, dass die Spielidee sowohl musikalisch als auch gestisch illustriert wird, was sich im Folgenden als Muster durch die gesamte Sequenz ziehen wird. Die Unsicherheit Arnes weicht mit der positiven Validierung von Dennis einer expressiven, körperlichen Zustimmung.

Dass die Spielidee, die als Klatsch-Kreisspiel im Solo-Tutti-Prinzip bezeichnet werden kann, auf konjunktives spielpрактиches Erfahrungswissen rekuriert, zeigt sich in der sofortigen Enaktierung Bastis, in der organisatorischen Umsetzung von Dennis ebenso wie in der folgenden spontanen, gelingenden Musizieraktion. In Emils und Carstens Interaktion dokumentiert sich deren – homolog rekonstruierte – Orientierung an Späßen, die aufgrund des Peerbezugs als besonders nah an der Orientierung an Spiel rekonstruiert werden konnte.

Fortsetzung Videotranskript (#40:41–41:06#)



→ #40:41# -

Arne: L_{Nice wha:a,} J_{@.@}
Basti: °nice° @.@ schlägt mit der flachen Hand auf den Stuhl
Carl: @. @
Dennis: @. @
Emil: L_{@. @}
Dennis: und dann, nimmt beide Hände nach oben, schlägt ein kurzes lautes Tremolo auf den Stuhl, stoppt, dreht sich zu Emil(.) was machen wir dann danach?

Emil: dann danach nochmal das Gleiche, und dann fangen wir mit was Neuem an J
Basti: schlägt zwölf Mal wechselseitig auf seinen Stuhl
Dennis: L_{Aber wir müssen irgendwas bei singt,} schlägt den Wortsrhythmus wechselseitig auf den Stuhl, kreuzt bei der letzten Silbe die Arme über der Stuhlfläche Pinke nicht vergessen
Basti: singt L_{nicht vergessen} J
Carl: singt L_{nicht vergessen} J (2) Alles ist auf Erdewäwän (.)
Basti: schlägt mit beiden Händen auf den Stuhl, führt sie in einem großen Kreis nach oben außen und schlägt sie gleichzeitig seitlich auf den Boden
Emil: h:hw
Arne: @. @
Alle: bewegen sich und ihre Stühle ungerichtet hin und her (5)

Für den Verlauf der Entscheidung für oder gegen die neue Referenz erscheint der hier gezeigte Interaktionsverlauf zwei erkenntnisreiche Aspekte zu eröffnen. Auf thematischer Ebene steht die Unklarheit darüber, wie mit der Spielidee weiterverfahren werden soll, im Vordergrund. Auffallend erscheint die Stelle, nachdem Dennis ins Gespräch gebracht hat, etwas bei Pinke nicht vergessen (#40:58#) zu verändern, wobei er und Basti spontan unterschiedliche Schlagbewegungen erproben. Diese werden aber nicht enaktiert oder von den beiden weitergeführt, die Dichte nimmt hier rapide ab: das Gespräch versandet, die Bewegungen mit dem Stuhl sind unkoordiniert und nicht aufeinander bezogen. In diese Gesprächspause hinein initiiert Dennis in der nachfolgenden Sequenz nun verbal plötzlich das erneute Spiel, das umgehend von Basti, der als erster einsetzen muss, enaktiert (#41:08#) und im Folgenden auch von allen anderen spontan musiziert wird.

Fortsetzung Videotranskript (#41:07–41.22#)

Dennis: Ok go nochmal @.@ eins, zwei, drei.

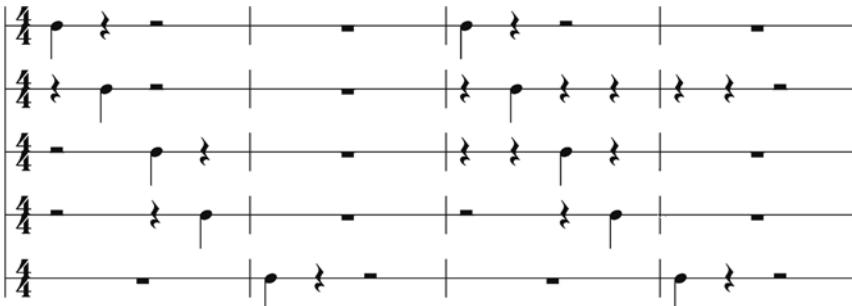
Basti: hebt schnell die linke Hand auf Kopfhöhe, schaut nach links zu Arne, dann zu **Dennis** [41:08]



› #41:08# -



Dazu spielen sie reihum in folgendem Schlagrhythmus



Emil: Lnein eigentlich die anderen müssen so Seitengeräusche machen

Dennis: Ja (2), beginnt mit den Fingernägeln in schnellen Bewegungen über den Stuhl zu streichen

Arne: streicht langsam und beiläufig mit der rechten Hand über den Stuhl, den Oberkörper auf die linke Hand gestützt

Carl: macht große schnelle, wischende Bewegungen wechselseitig auf den Stuhl

Emil: Also, zum Beispiel so P und dann I

Carl: I

Emil: und dann fangen wir an

Dennis: Ok eins zwei drei

Alle singen und spielen wie zuvor

Arne: Das ist zu langsam Junge

Emil: Halt die Fresse lässt sich auf die Seite fallen, auf den linken Arm gestützt

Carl: O:oh Arne du machst es uns so umständlich wirft sich nach rechts, legt sich seitlich mit dem ganzen Körper auf den Boden

Dennis initiiert demnach einen Fortgang der gemeinsamen Entscheidungsfindung auf der musikalisch-korporierten Ebene. Interessanterweise agierte er zuvor schon in gleicher Weise (#40:50#), als er parallel zur verbalen Ebene mit dem Tremolo eine Mu-

sizieraktion auf der korporierten Ebene anstieß, die ebenso äquivalent in der Sequenz ‚Eichhörnchen‘ (Kap. 7.3.2; S. 169) zum spontanen Einstieg aller Akteure führte. Dass damit nicht nur seinem Handeln in kompositorischen Entscheidungsfindungen, sondern auch dem Handeln der gesamten Gruppe die Orientierung am Spiel zugrunde liegt, bestätigt sich im Anschluss, wenn Emils Gestaltungsidee der Seitengeräusche umgehend in eine musikalische Aktion bei Arne, Dennis und Carl führt und Dennis fast nahtlos die Erprobung im Spiel einleitet.

Als zweiter wichtiger Aspekt ist der starke Dissens am Ende der Sequenz hervorzuheben (ab #41:20#). Im fallinternen Vergleich kann er als Antithese rekonstruiert werden, die auf der Grundlage einer geteilten Orientierung am gemeinsamen Musikerfinden im Sinne einer Aufführung eines musikalischen Spiels hervorgebracht wird. Als kompositorische Vorgehensweise konnte für die gesamte Gruppe im Hinblick auf die hoch aktive korporierte Ebene und die hier vorgebrachte Spielidee die Orientierung an Spielfluss rekonstruiert werden. Dieser ist als solcher durch die Veränderung mit den Seitengeräuschen für Arne nicht mehr gegeben, er bemängelt also die Qualität des Spielflusses. Carls Äußerung verweist darauf, dass er lediglich daran orientiert ist, dass der Spielfluss aufrechterhalten wird und eine weiterführende Diskussion und Modifikation umständlich erscheint. Dass die anderen Gruppenmitglieder diesen Orientierungsgehalt teilen, zeigt sich daran, dass die – sich hier zwangsläufig verbal anschließende – Bearbeitung der Idee ‚Pinke‘ abbricht und die Entscheidung darüber, ob und wie das Versatzstück verwendet werden soll, zunächst ausgesetzt wird, wie sich im folgenden Verbaltranskript zeigt.

Verbaltranskript Untersequenz ‚Random‘ (#41:39–43:00#)

Emil: Heiter? (.)
Carl: Komm her,
Basti: am liebsten würd ich mein Stuhl ist da,
Carl: Achtung:
Emil: °du musst ein tick°
Basti: °Was?°
Emil: °du musst ein tick?°
Basti: °Ich;°
Emil: ja ()
Basti: °alles klar° (2)
Emil: bisschen random zusammen
Basti: mh
Arne: Ja aber wie sollen wir das denn ein bisschen spielen
Basti: Lich
Emil: *lukuck*
Dennis: *l@.@*
Arne: äähhh
Carl: lets go:o yo: wir müssen den Zweiten dichten (2)
Emil: Jetzt richt-ig
Carl: Wir können doch jetzt nicht zum Pokemonsong (.)
Emil: der hei=scheiß Pokemonsong ist doch so-'

Dennis: Lhä?!

Carl: Aber den kriegen wir nicht rein; (2)

Emil: hey dann lass uns mit dem Caillou
Arne: Lou manno!

Carl: das mit dem Caillou weglassen;

Emil: ja ich glaub ganz ehrlich!

Arne: Lgenau dieses schakalaka

Emil: °boom schakalaka boom schakalaka°

Arne: sollen wir jetzt einfach dabei blei-
ben? Ja komm wir machen das jetzt so.

Arne: Lnein das ist viel zuanstrengend.

Emil: ich bin für Pokemon!

Arne: Lich find dis. (.) °dis
mit Pinke ist voll geil. [42:37]

Emil: was ist mit Pinke ouuups

Arne: °P I N K°

Carl: das könn wir ja machen statt vom
Caillou song

Arne: °nein den find ich ultra fett.!

Dennis: lass uns jetzt mal alles hinternan-
der durch P I N K E; boom schakalaka,
Caillou ok?

Carl: Lok ok!

Emil: Lund Pokemon.

Arne: ok; (2) alle so lange streichen
lassen [42:55]

Carl: ja

Arne: alle streichen alle streichen ok
eins zwei drei



› #42:37# – Ausschnitt
Arne, Emil und Basti



› #42:37# – Ausschnitt
Carl und Dennis



› #42:55# – Ausschnitt
Emil, Basti, Dennis und Carl

Der offene Dissens am Ende der Sequenz wird ebenso wenig wie die Entscheidungsfindung bezüglich der Gestaltung des Versatzstückes ‚Pinke‘ verbal bearbeitet, die interktionale Dichte nimmt dabei zunehmend ab, was sich im Verbalen in den leisen, wenig aufeinander bezogenen Redebeiträgen widerspiegelt. Das von Emil verwendete Wort random (#42.00#) gibt schließlich einen entscheidenden Hinweis auf die kompositorische Handlungspraxis der Jungen und damit insbesondere auf die Praxis ihrer kompositorischen Entscheidungen. Das in der Jugendsprache etablierte Wort verweist auf Situationen, in denen zufällig und zielungerichtet agiert wird, hochsprachlich wird es auch zur Bezeichnung eines Vorgehens verwendet, das ohne Methode und Entscheidungen charakterisiert ist. Gleichzeitig ist es eng mit der (v. a. auch peerbezogenen) Musikpraxis verknüpft, in der Musikstücke zufällig aneinander gereiht auf einer Playlist wiedergegeben werden. Diese charakteristische Zielungerichtetheit spiegelt sich zum einen im Gesprächsverlauf wider. Hier nimmt die Dichte ab #42.10# auffallend zu, die Redebeiträge sind dabei zwar unmittelbar aufeinander bezogen, die thematischen Foki springen jedoch ständig und willkürlich hin und her. Die Diskus-

In der Sequenz ‚Pinke‘ kann rekonstruiert werden, wie kompositorische Entscheidungen vornehmlich auf die musikalisch-korporierte Ebene verlagert werden. So werden einerseits Spielideen bspw. verbal initiiert, jedoch sofort musikalisch-korporiert erprobt. Andererseits wird die verbale Themenbearbeitung oftmals abgebrochen und in spontane Spielmomente überführt oder durch diese ersetzt. Im Fall *Bett* zeigt sich das Vorgehen kohärent zu der hier zugrundeliegenden Orientierung an Spiel. Besonders interessant erweist sich das thematisch und diskursiv hervorgebrachte Phänomen ‚Random‘ als Kompositionsprinzip. Es verweist auf die peerkulturelle musikalische Praxis, die von Zufälligkeit, Spontaneität und Ziellosigkeit geprägt ist. Sie zeigt sich hier in der zufälligen Aneinanderreihung von Songzitaten, in den den Diskurs durchziehenden spontanen Spielmomenten ebenso wie in der thematisch sprunghaften Bearbeitung von Themen auf immanenter Ebene.

sion wirkt ungeordnet, wobei auffällig ist, dass etliche individuelle Identifikationen mit den Versatzstücken verbalisiert, musikspezifische Argumente hingegen nicht hervorgebracht werden. Dies verweist auf die für diese Gruppe homolog rekonstruierte hohe Anbindung peerkultureller musikbezogener Erfahrungsräume an den fachlichen Gegenstand. Zum anderen wird das Prinzip ‚Random‘, das kohärent zur vorliegenden Orientierung an Spielfluss auch als Ineinanderfließen verschiedener Versatzstücke verstanden werden kann, schließlich von Dennis als Lösung für die nach wie vor anstehende Entscheidung verbalisiert (lass uns jetzt mal alles hinternander durch P I N K E; boom schakalaka, *Caillou* ok? #42.40#), die er abermals unverzüglich in Form eines Musizierprozesses initiiert und anleitet. In der spontanen Einnahme der Spielposition (s. Fotogramm #42.55#, S. 231) dokumentiert sich abermals die geteilte Orientierung am Spiel. Das sich anschließende hier nicht mehr abgebildete gemeinsame Spiel bestätigt in der Handlungslogik der Gruppe: In Anschluss an die Erprobung wird weder das Ergebnis verbal validiert noch die Entscheidung thematisiert. Stattdessen zeigt sich die neu entstehende musikbezogene Konjunktion auf der korporierten Ebene im gemeinsamen Lachen und synchronem Stuhlbewegen. Die Entscheidung ist damit gefallen und die Komposition im weiteren Verlauf nicht mehr infrage gestellt.



7.6.4 Kollaborativ verhandelte Entscheidung



Der Fall Becher und die Sequenzen ‚wegwerfen‘ (#34:33–37:40#) und ‚Schlagzeug‘ (#38:07–39:34#)



Kontext: Die Sequenzen setzen direkt nach der Sequenz ‚Kanon‘ an (vgl. Kap. 7.3.3, S. 178), in der die Gruppe ihr bis dahin zentrales Versatzstück ‚Cupsong‘ verlässt und mit der neuen Referenz ‚Kanon‘ einen Gestaltungsvorschlag von Bea aufnimmt. Letztere hat im Zusammenhang mit dieser Idee spontan ein Rhythmusmotiv musiziert, das nun von allen individuell musikalisch erprobt wird. In diese Musizierphase hinein, in der jede für sich spielt, merkt Eva an, dass die Zeit für die Gruppenarbeit schon bald zu Ende ist.

Videotranskript Sequenz ‚wegwerfen‘ (#34:33–34:59#)

- Eva:** dreht sich halb nach recht, blickt nach oben auf die Uhr Wir haben nur noch zehn Minuten und wir sollten uns noch ein bisschen beeilen.
- Diana:** unterbricht ihr Spiel, dreht sich ruckartig zur Uhr um [34:39] Oh mein Gott!
- Eva:** Okay. Wie wär's wenn.
- Diana:** Leute, ich hab auch ne Idee, ähm, man wiederholt ja dann den sie patscht den Rhythmus auf die Oberschenkel und hört nach dem zweiten Mal auf.
- Eva:** Ich würd sagen, bevor wir etwas Neues anfangen oder würde ich erst mal schauen bei uns, was wir erreichen wollen für heute, weil, was auf dem Zettel steht, das find ich grad irgendwie nötiger.
- Diana:** patscht durchgängig wiederholend auf die Oberschenkel, während
- Carla:** °Komm, Bea, hol mal den Zettel.
- Bea:** greift mit dem rechten Arm nach hinten und zieht das Flipchartpapier vom Tisch herunter. Sie versucht es vorsichtig vor sich zwischen schräg stehender Stuhlsitzfläche und dem Audioaufnahmegerät auf dem Boden zu platzieren, nimmt es beidhändig, zieht es mehrmals zu sich heran über die nach oben stehenden Stuhlbeine.



In der besonders dichten verbalen Interaktion entfaltet sich auf thematischer Ebene die grundsätzliche Problematik, wie bei der Weiterarbeit mit den beiden Gestaltungs-ideen ‚Cupsong‘/ ‚Kanon‘ umgegangen werden soll. Dabei lassen sich die Divergenzen auf der Ebene der Orientierungen auf zwei gegensätzliche Haltungen zurückführen, einer erledigenden Haltung in Entsprechung zur schulischen Aufgabenerledigung und einer generierenden Haltung in Entsprechung der kompositorischen Aufgabenstellung. Erstere wird mit Evas Blick auf die Uhr initiiert, sodass die institutionelle Rahmung in der gerade stattfindenden Explorationsphase in den Vordergrund rückt und diese unterbricht.

Fortsetzung Videotranskript Sequenz ‚wegwerfen‘ (35:00–36:07#)

- Eva:** Okay wir hatten schlägt mit beiden Händen flach auf den Stuhl, schiebt dann eine Hand nach vorne, lässt beide Hände locker auf dem Stuhl liegen, Blick zu Anna gewandt.
- Carla:** wollen wir jetzt mal anfangen oder wollt ihr euch etwa nur noch anmalen und dann machen wir drei alleine des Ding oder-
- Bea:** Legt den Stift ohne sich umzudrehen scheinbar hinter sich auf den Tisch, behält ihn aber in der Hand, zieht ihre Beine in den Schneidersitz heran, legt die Hände auf die Knie
- Carla:** °ja° nickt
- Anna:** Ich find ich muss mal wieder jemanden ()
- Diana:** Lich finde erstmal wenn wir anstatt dem Cupsong einfach des mit der Melodie machen.
- Bea:** hat den rechten Ellenbogen auf das aufgestellte Knie gestützt, hält den Stift locker in der Hand und wackelt mit ihm hin und her, berührt dabei das vordere Stuhlbein und bringt es mit dem Stift zum Klingen
- Anna:** schlägt mit den Händen auf vor ihr liegenden Arbeitsbogen
- Eva:** Wobei der war auch nicht gut (3) oder wi=wie wär's wenn wir sowas Ähnliches wie die Jungs machen würden mit richtig alten so-
- Anna:** nein lässt die Hände zu Boden sinken, hebt den Kopf wieder und schüttelt ihn, zieht die Stirn in Falten
- Carla:** Lnein
- Bea:** nein schüttelt den Kopf
- Anna:** nein ((kurz)) schüttelt mehrmals kurz den Kopf, presst die Lippen aufeinander
- Bea:** Zieht den Stuhl zu sich heran in Spielposition, Blick zur Spielfläche, schlägt leise mit der flachen Hand
- Carla:** also würd sagen wir fangen jetzt nochmal an dann kann sie als Solo nämlich do=doch den Cupsong lassen, also wie als Solo
- Anna:** hebt den Blick zu Carla oder wir machen halt des (.), schlägt drei Mal mit den Handoberflächen kurz auf den Stuhl statt



dem Solo, verlagert Gewicht und Kopf nach rechts, kreist beide Hände auf Brusthöhe umeinander und hält in Zeigegeste der rechten Hand auf Carla inne

Diana: *L*ja eben würd ich doch auch sagen

Eva: spielt kurz leise und mit kleinen Bewegungen den Cupsongrhythmus



Carla: ä ja aber da ham wir *L*

Diana: *L*dass ich

Carla: *L*ham wir gar kein Solo mehr dann ist ja irgendwie langweilig, weil-

Bea: *L*doch gell.

Mit Bezug zum zeitlichen, schulischen Rahmen werden im Folgenden Handlungspraxen schulischer Aufgabenstellungen aktualisiert, wie der Rückgriff auf den Arbeitsplan, das chronologische Abarbeiten dessen, was ursprünglich geplant war, ebenso wie das Vorlesen in verteilten Rollen und auch der Spaßkampf um die Stiftfarbe. Die entwickelnde Haltung hingegen spiegelt sich u. a. in den charakteristischen Wechseln zwischen den Interaktionsebenen (bei Carla und Diana) wider. Den Kulminationspunkt der divergierenden Orientierungen bildet die Idee, das musikalische Versatzstück durch den neuen Rhythmus zu ersetzen.

Fortsetzung Verbaltranskript (#36:08-37:40#)

Carla: Ja, da ham wir nur, da ham wir alles draufgeschrieben, was auf dem Zettel da drauf stand, dass ()

Eva: Ja, des sollten wir vielleicht erst mal üben, bevor wir irgendwas Neues anfangen

Diana: *L*Hey nein. () gar nicht mit dem Cupsong ()

Carla: Aber das ist ja nicht was Neues üben

Diana: °Hey, ich hab ne Idee. Wir nehmen einfach, was wir eben gemacht haben und machen das gleiche, was wir mit dem Cupsong machen wollten nur mit dem hier°

Anna: **Also, das nehmen wir uns für morgen vor** [37:02]

Bea: Im Takt bleiben. Lauter singen, leiser spielen. Also das mit dem Singen können wir ja schon mal rausstreichen. °Wo ist'n Stift?°

Anna: Schwarz. Iiich! Haha, ich hab nen Schwarzen und Du ()

Bea: Da ist noch ne Schwarz.

Diana: Leute, wie werden statt dem Cupsong einfach die Melodie spielen.

- Carla: L Hä? Cupsong ist () Das kann auch
Bea. Dann soll Bea so-
- Anna: L Nein, ich will aber nicht wieder alles wegwerfen.
Carla: L Ja, aber das ist ja nicht wegwerfen, das ist ja,
ähm des ist ja neu schreiben wenn
Anna den den Cupsong jetzt einfach weglassen,
Carla: wir
Anna: dann ist das ja schon wegwerfen.
Diana: Ja, aber der Cupsong war ja nicht (richtig)
Anna: (2) Ja-
Eva: Was hättet ihr jetzt eigentlich für ein Fach?

Das flexible, dynamische und spontane Weiterentwickeln, das sich an der Spielbarkeit und gestalterischen Entwicklungsmöglichkeit des musikalischen Materials orientiert (Ja, aber der Cupsong war ja nicht (richtig)) steht dem stringenten, aufbauenden Abarbeiten einzelner Arbeitsschritte, bei dem nichts weggelassen („weggeworfen“) werden darf, diametral entgegen. Mit Evas abschließender Frage wird die Entscheidung verschoben und das Thema an dieser Stelle in Beibehaltung der Divergenzen suspendiert.

Während das Thema der Weiterarbeit mit den beiden Referenzen in dieser Sequenz in Divergenz der Orientierungen an schulischer Aufgabenerledigung und entwickelndem Vorgehen suspendiert wird, stellt sich in der folgenden Sequenz ein Wechsel in einen geteilten Handlungsmodus, dem entwickelnden Vorgehen, ein. Die suspendierte Frage danach, wie weitergearbeitet werden soll, wird im Laufe der Sequenz von Diana mit dem Vorschlag aufgegriffen, den ‚Cupsong‘ durch die Idee ‚Kanon‘ zu ersetzen.

Videotranskript der Sequenz ‚Schlagzeug‘ (#38:07–39:34#)

- Eva: aber paar Solo sollten wir schon machen
Diana: L ja aber des sollten wir doch eigentlich gar nicht
nen Solo machen
Carla: ja schon aber es ist langweilig wenn wir immer wenn
wir immer alle nur das Gleiche machen
Bea: L doch,
Eva: spielt leise mit Blick zu Carla



- Carla: immer alle, hebt den Stuhl mit beiden Händen an, setzt ihn ab
L und dis iss ja,
Diana: L ja eben deshalb haben wir es so gemacht dass
sie des macht und dann des
Carla: L ja aber das ist ja 
trotzdem des Gleiche weil alles die gleiche Melodie
ist wir haben halt

- Bea:** schaut vorsich, klatscht zuerst mit den Händen und schlägt dann mit den flachen Händen auf den Stuhl
- Carla:** dann nichts anderes; gar nichts.
Diana: *L*ja dann mach ich einfach als als Solo den den Cupsong?
- Carla:** eben. am Anfang macht sie als Solo den Cup-Cupsong; dann machen wir drei Sekunden Pause und dann machst Du ähm dieses also du machst äh auch auf den Stangen
- Bea:** Auf den Stangen, nur weil's am meisten wehtut @oder@ was?
- Carla:** *L*@(2)@nein nur weils doof ist, wenn wir beide () machen.
- Bea:** °aber das tut @weh@, ich find da brauch ich zwei°, nimmt beide Stifte in die Hand
- Diana:** oder mit zwei Stiften ja:a
- Bea:** spielt mit zwei Stiften auf den Metallbeinen [38:28]



›#38:28#- Ausschnitt

Bea

- Eva:** *L*ja aber das ist zu la:aut
- Bea:** Ich kann ja auch leiser spielen
- Carla:** Okay einwandfrei. Ähm.
- Anna:** Und dann machen wir des mit dem Nacheinan-der ne^l
- Bea:** [38:15] *L*@°geiles Schlagzeug@
- Anna:** Carla da fängst du ja dann an mit dem
Bea: *L*ich kann ja auch meine Schlagzeugstücke mitnehmen
- Carla:** *L*ne find ich nicht
- Anna:** Carla, nein ähm
- Bea:** *L*@nicht?@
- Anna:** *L*Carla, und nach kommt^l
- Carla:** *L*wenn Bea dann gespielt hat fang ich noch an und dann fängt sie an
- Diana:** *L*Aber du gehörst zum Beispiel gar-
- Anna:** *L*hä moment mal, machen wir des jetzt a:alle als Solo ich hab gedacht- Ach so^l
- Bea:** *L*dürfen wir das überhaupt machen? .
- Diana:** *L*ja machen wir auch^l, wir machen weiter
- Eva:** streicht mit der rechten Hand über die Spielfläche, klopft zwei Mal



Anna: Läh ja aber kommt dann danach trotzdem noch des wo wir alle so einsteigen? macht mit der rechten Hand drei Mal eine immer weiter öffnende Bewegung nach rechts, klatscht bei „so“ in die Hände

Bea: Lich kann auch so meine Finger nehmen spielt mit den Zeigefingern auf der Mittelstreb, bewegt den Oberkörper rhythmisch hin und her



Diana: Lich hab ne Idee; rutscht in einer schnellen Bewegung mit dem Sitz an die vordere Stuhlkante und macht eine ausholende kreisende Bewegung mit dem linken Arm wenn alle schon gemacht haben, hören wir nicht auf, sondern machen wir diese verschiedenen Tonlagen; zum Beispiel machen eine Runde richtig aggressiv ((aggressiv)) ° und eine ganz leise ° und eine keine Ahnung [39:05]

Bea: °aber dann hau ich die Stifte kaputt° @ (2) @

Eva: klopft zwei Mal



Anna: Lhä ne aber Leute machen des wo wir mit dem Cupsong so anfangen?

Diana: LNein.

Carla: Nein. Des machen wir, des ham wir ersetzt durch das

Diana: Lder Cupsong ist Geschichte, nur mein Solo bleibt da drin.

Carla: klopft laut und in schnellem Tempo LDurch des ham wir des ersetzt.

Dianas Idee, beide Versatzstücke zu integrieren, wird von Bea und Anna insofern korporiert bestätigt, als dass diese den Kanonrhythmus enaktieren. Dass Bea hierbei spontan ihre Stifte benutzt, wird im Verlauf zu einer klanglichen Gestaltungsidee weiterentwickelt. Mit dem Verweis auf die Gestaltungsidee der Jungengruppe als Vorlage bringt Eva einen Gegenhorizont ins Spiel, der von den anderen univok abgelehnt wird. Hierin zeigt sich neben der altersgemäßen geschlechtsspezifischen Abgrenzung die gegenstandsbezogene Orientierung an Originalität, was fallübergreifend als Orientierungsgehalt innerhalb des entwickelnden Handlungsmodus rekonstruiert werden konnte. Dieser Impuls des Gegenhorizontes zeigt sich im Diskursverlauf als Wendepunkt hin zu einem Arbeitsmodus, in dessen Zentrum die gemeinschaftliche Erarbeitung der Komposition steht.

Zunächst dokumentiert sich in Carlas folgenden Interaktionen deren Orientierung an der Hervorbringung einer für sie überzeugenden Komposition, wenn sie mehrfach insistiert, abswechslungsreicher zu gestalten (ja schon aber es ist langweilig wenn wir immer wenn wir immer alle nur das Gleiche machen immer alle; #37:10#). In der Art und Weise, wie Carlas Vorschlag dann von

allen Akteur:innen gleichermaßen in dichtem Gesprächsverlauf miteinander weiterentwickelt wird, dokumentiert sich deren emergierende musikbezogene Konjunktion. In besonders hoher interaktiver wie thematischer Dichte werden musikalische Ideen generiert und exemplifiziert, wie z. B. die spontane Verwendung der Stifte, die einen neuen metallischen Klang hervorbringen, wodurch die materiellen Eigenschaften des Artefakts enaktiert werden und der Stuhl auch begrifflich eine assoziative Umdeutung erfährt (@°geiles Schlagzeug@; #38:15#) Auch die Integration verschiedener kompositorischer Vorgehensweisen (vgl. Kap. 7.2) verweist auf die zugrundliegende Orientierung am kollaborativen Musikerfinden: Neben der gemeinsamen Diskussion um Form und Struktur der Einsätze und der Berücksichtigung der Spielweise (#38:47#), zeigt sich in der Validierung der emergenten Musik ebenso die Gestaltung im Hinblick auf Klang wie in der Modifikation durch bestimmte Spielweisen, welche darüber hinaus die gestalterische Elemente aus der Plenumsphase aufnimmt und produktiv integriert (#39:05#). Die ursprüngliche Frage nach der Vereinbarkeit der beiden musikalischen Elemente wird in einem sich fortwährend entwickelnden Gespräch letztlich geklärt, indem die peerkulturelle Referenz als Element in die neue Form integriert wird. Dass den hier überwiegend auf der kommunikativen Ebene stattfindenden Entscheidungen ein musikbezogener konjunktiver Erfahrungsraum mit geteilten praktischen Wissensbeständen zugrundeliegt, zeigt sich darüber hinaus auch in der immer wiederkehrenden Aktualisierung der musikalischen Motive im Diskursverlauf.

Die in der Sequenz verbal gefällte Entscheidung (#39:01#) wird als kollektiv geteilte Entscheidung auf der konjunktiven Ebene letztlich erst dann abgeschlossen, wenn die musikalische Erprobung univok positiv validiert wird (s. Kap. 7.5.3, S. 210). Für den Fortgang der Interaktion nach der hier analysierten Interaktionssequenz markiert die Entscheidung einen wichtigen Zwischenschritt: Sie eröffnet ein Folgegespräch, das sich in ähnlicher Weise um einige Minuten fortsetzt und dabei etliche kollaborativ gefällte kompositorische Entscheidungen hervorbringt, die dann in die gemeinsame Erprobung münden.



Als kollaborativ getroffene Entscheidungsfindung lässt sich der Diskursverlauf der Sequenz ‚Schlagzeug‘ rekonstruieren, da alle Akteurinnen in geteilter Urheberschaft und

Verantwortung agieren.

Neben der gleichberechtigten hochaktiven Teilnahme aller Akteurinnen und den vielen Redebeitragsüberlappungen fällt besonders das entwickelnde Vorgehen ins Auge: ausgehend von einem konkreten Problem werden etliche Gestaltungsentscheidungen teils beiläufig, teils intensiv diskutiert getroffen. Hierbei werden verschiedene kompositorische Vorgehensweisen miteinander verhandelt, die materiellen Eigenschaften des Artefakts enaktiert und die musikalischen Referenzen als kompositorisches Material gestaltet. Die kollaborative kompositorische Entscheidungsfindung zeigt sich in der vorliegenden Sequenz als thematisch verbwogenes, mehrdimensionales und komplexes sowie interaktional vielschichtiges Geschehen.

7.6.5 Resümee

Als ein erstes Ergebnis offenbart die komparative Analyse deutliche Kontraste in der performativen Performanz der Entscheidungsphasen und -momente v. a. hinsichtlich der Interaktionsebenen. Ihr Zusammenspiel steht dabei in engem Verhältnis zu den drei zuvor verdichteten Interaktionsstrukturen resp. Bearbeitungsmustern, welche die Prozesse auf der Ebene des Impliziten leiten.

So kann eine überwiegend verbal geführte Entscheidungsphase Hinweis sein, dass vor allem schulische oder peerkulturelle nicht-musikbezogene Praxen die Kompositionssprozesse bestimmen. In diesem Fall treten Spiel- und Probephasen deutlich getrennt von der verbalen Aushandlung auf. Im Material zeigen sich in diesem Zusammenhang auch immer wieder Formen ritualisierter Entscheidungen schulischer Praxis bspw. wie demokratische Abstimmungen. Charakteristisches Merkmal dieses Vorgehens ist der Pragmatismus: Entscheidungen können schnell und v. a. ohne fachbezogene Auseinandersetzung bewerkstelligt werden.

Einen Kontrast hierzu bilden kompositorische Entscheidungen, in denen die verbale Ebene ausgelassen oder immer wieder durch Spieleinwürfe unterbrochen wird, wobei sich vor allem in den körperbezogenen und musikalischen Interaktionen Konjunktion ereignet. Hier initiieren Gruppen mitunter neue musikbezogene kollektive Praxen, indem sie im gemeinsamen (musikalischen) Spiel der Bearbeitung der Aufgabe mit ihren musikbezogenen Wissensbeständen handelnd begegnen. Entscheidungen werden dann nur selten verbalisiert, sie ereignen sich im Tun und werden im schweigenden, musizierenden Handeln hervorgebracht. Als zugrundeliegende Handlungslogik werden hier Integration und Gemeinschaft wirksam. Dieses Bearbeitungsmuster leitet aber auch kompositorische Entscheidungsprozesse, die sich dadurch auszeichnen, dass alle Akteur:innen gemeinsam auf allen Interaktionsebenen kollaborativ ein kompositorisches Problem verhandeln und lösen. Ist die neue musikbezogene Konjunktion schon etabliert, kann sich ein dichtes Entscheidungsgeschehen entfalten, in denen alle Akteur:innen in geteilter Urheberschaft und Verantwortung für den Kompositionssprozess agieren.

Einen wichtigen Impuls gibt die Vergleichsdimension kompositorischer Entscheidungen letztlich hinsichtlich jener Interaktionen, die sich durch ihre hervorgebrachten Ab- und Ausgrenzungen auszeichnen. Letztere führen zu Entscheidungsprozessen, in denen die o. g. integrierenden und gemeinschaftsbildenden, sprich: kollaborativen Handlungsmuster mit denen der (Selbst-)Behauptung kollidieren. Ab- und Ausgrenzungen, die bislang auf die Bewahrung etablierter Orientierungsmuster zurückgeführt wurden, können so weiterführend als Handlungen gefasst werden, die an der Behauptung des Eigenen gegenüber des und der Anderen orientiert sind. An der Deutlichkeit und Vehemenz der rekonstruierten Ablehnungen zeigt sich darüber hinaus, welches Ausmaß an Identifikationen mit dem fachlichen Gegenstand durch das didaktische Design hervorgerufen wird und dass im ergebnisoffenen, generativen gemeinsamen Handeln auch immer identitätsberührende und nicht nur fachliche Aspekte zur Disposition stehen.

Für die in Kapitel 8 folgende typologische Verdichtung konnte die letztgenannte Vergleichsdimension des **Umgangs mit kompositorischen Entscheidungen** mit den Aspekten des **Pragmatismus**, der **Behauptung** und **Kollaboration** entscheidende Hinweise geben. Zusammenfassend können in den Vergleichsdimensionen so die drei Typen als zugrundeliegende **Modi des gemeinsamen Komponierens** wie folgt rekonstruiert werden:

Zunächst lässt sich dort, wo musikbezogene Identifikationen ausbleiben und keine musikbezogene Konjunktion emergiert, die Orientierung an der Aufgabenerledigung rekonstruieren. Die Aktualisierung etablierter schulischer oder peerkultureller Praxen ermöglicht die Bearbeitung der Aufgabe ohne fachliche Aushandlungen, routinierte Bearbeitungsmuster werden beibehalten, das Handeln der Akteur:innen verläuft im Modus des Pragmatismus. Ihm liegt ein *modus operandi* der **erledigenden Haltung** zugrunde. Dem gegenüber stehen die beiden Handlungsorientierungen, denen ein *modus operandi* der **generierenden Haltung** zugrundeliegt. Treten musikbezogene Identifikationen auf, die aber nicht in eine neue kollektive musikbezogene Praxis überführt werden können, sondern etablierte musikbezogene Orientierungen bewahren, handeln die Akteur:innen im **Modus der Behauptung**. Können durch musikbezogene Identifikationen hervorgerufene individuelle musikbezogene implizite Wissensbestände und Praxen in Bearbeitung der Aufgabe aktualisiert werden, und führen diese in eine neue geteilte musikbezogene Konjunktion, agieren die Akteur:innen im **Modus des kollaborativen Komponierens**.

Das folgende Kapitel wird die hier knapp zusammengefassten **Modi des gemeinsamen Komponierens** inhaltlich ausführen und mit den in diesem Kapitel herausgearbeiteten Interaktionsmerkmalen in Beziehung setzen.

