

Theisohn, Elisabeth; Buchborn, Thade

Auf Stühlen klopfen, kratzen, komponieren? Rekonstruktionen materieller Bezugnahmen in Interaktionen und Prozessen der Wissensgenese im Musikunterricht

Bauer, Tobias [Hrsg.]; Pallesen, Hilke [Hrsg.]: Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht. Relationierungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 145-165. - (Dokumentarische Schulforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Theisohn, Elisabeth; Buchborn, Thade: Auf Stühlen klopfen, kratzen, komponieren? Rekonstruktionen materieller Bezugnahmen in Interaktionen und Prozessen der Wissensgenese im Musikunterricht - In: Bauer, Tobias [Hrsg.]; Pallesen, Hilke [Hrsg.]: Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht. Relationierungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 145-165 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-304440 - DOI: 10.25656/01:30444; 10.35468/6102-07

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-304440>

<https://doi.org/10.25656/01:30444>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Elisabeth Theisohn und Thade Buchborn

Auf Stühlen klopfen, kratzen, komponieren? Rekonstruktionen materieller Bezugnahmen in Interaktionen und Prozessen der Wissensgenese im Musikunterricht

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag rekonstruieren wir in drei Sequenzausschnitten, wie Schüler*innen in Gruppenkompositionsprozessen auf Dinge Bezug nehmen. Methodologisch und methodisch orientieren wir uns in unserem Vorgehen an der dokumentarischen Unterrichtsforschung nach Barbara Asbrand und Matthias Martens (2018) und deren Rezeption der Latourschen Theoriefigur der zirkulierenden Referenz (Latour 2015). Wir zeigen, wie Schüler*innen in der Begegnung einer offen ausgerichteten Kompositionsaufgabe Stühle als Klanggeber resp. Instrumente assoziieren und dass sowohl Tätigkeiten des Konkretisierens als auch des Abstrahierens diese Unterrichtspraxis prägen. In diesen Mensch-Ding-Interaktionen rekonstruieren wir des Weiteren Prozesse der Aktualisierung und Neuausrichtung von Vorwissen sowie die Genese neuen expliziten und impliziten Wissens. Auf dieser Grundlage diskutieren wir die Bedeutung der Dinge für kompositorische Lernprozesse im Musikunterricht.

Schlagwörter

Dokumentarische Unterrichtsforschung, Akteur-Netzwerk-Theorie, Zirkulierende Referenz, Komponieren, Musikunterricht

Abstract

**Knocking, scratching, composing on chairs?
Reconstructions of material references in interactions and processes
of knowledge construction in music lessons**

In this article, we reconstruct in three sequence excerpts how students refer to things in group composition processes. Methodologically, our approach is oriented towards documentary classroom research and its reception of Latour's theoretical figure of circulating reference. We show how students associate chairs as sound generators or instruments in the encounter of an openly oriented composition task. Thereby both activities of concretising and abstracting shape this learning practice. In these human-thing interactions, we further

reconstruct processes of updating and reframing prior knowledge as well as the genesis of new explicit and implicit knowledge. On this basis, we discuss the significance of things for compositional learning processes in music lessons.

Keywords

Documentary classroom research, Actor-network theory, Circulating reference, Composing, Music education

1 Einleitung und Fragestellung

Analoge Instrumente, digitale Tools, aber auch Alltagsgegenstände und Materialien wie Papier, Steine und Stöcke bilden in vielen fachdidaktischen Konzeptionen zum Komponieren in der Schule zentrale Ausgangs- und Bezugspunkte kompositorischer Gestaltungsprozesse (z. B. Aigner 2017; Schneider 2017; Roszak 2014; Buchborn 2011 a). Bereits in den 1970er Jahren wird im Anschluss an ästhetische Positionen der experimentellen Musik und an den pädagogischen Grundsatz der Handlungsorientierung auch in musikpädagogischen Kontexten ein forschender Umgang mit der Materialität und Klanglichkeit der Dinge angeregt (Schneider 2000). Die experimentelle Klangforschung und das Loslösen der Dinge von ihrem routinierten Gebrauch – etwa durch die Verwendung von Alltagsgegenständen als Instrumente oder das Erschließen unkonventioneller Spieltechniken auf traditionellen Instrumenten – sollen Hörerwartungen irritieren und das Erschließen neuer klanglicher Möglichkeiten und kreativer Handlungsspielräume anregen. Entsprechende Positionen finden sich auch gegenwärtig in der musikpädagogischen Praxis sowie im didaktischen Diskurs (z. B. Kranefeld et al. 2019; Friedrich 2016).

Wenngleich die Reflexion der Rolle der Dinge also bereits eine lange Tradition in ästhetischen und musikdidaktischen Diskursen hat, sind erst in den letzten Jahren empirische Studien mit einer soziomateriellen Perspektive entstanden. Marc Godau und Matthias Haenisch (2019) untersuchen die Soziomaterialität von Praxen des Songwritings und verweisen auf die enge Verwobenheit „musikalischer Artefakte, ästhetischer Kriterien, körperlicher Praktiken und klangkonstituierender Technologien“ (S. 63) in Kompositionsprozessen. Ulrike Kranefeld et al. (2019) zeigen, wie Dinge als Akteure in Interaktionsprozesse eingebunden sind, eine große Wandelbarkeit hinsichtlich ihrer Funktion und Bedeutung aufweisen und vielfältigen Umdeutungen unterliegen. Jan Duve (2021, 2020) untersucht Mensch-Ding-Konstellationen in Kompositionsprozessen mit digitalen Medien und arbeitet heraus, wie Schüler*innen mit den verschiedenen medialen Ebenen des „Laptop[s] als multimediales Ding“ (ebd., S. 106) vernetzt sein können und

wie Dinge in „Prozesse des Verbindens und Distanzierens in digitalen Gruppenkompositionen“ (Duve 2021; im Titel) eingebunden sind.

Auch wenn deutlich wird, dass Dinge in Kompositionsprozessen zentrale Handlungsträger sein können, bleibt bislang weitgehend offen, welche Rolle sie in Prozessen der Wissensgenese einnehmen können. Daher widmen wir uns im vorliegenden Beitrag der Frage, wie sich materielle Bezugnahmen in experimentellen Kompositionsprozessen von Schüler*innen gestalten, wie Vorwissen mit der Materialität der Dinge interaktional in Beziehung gesetzt wird und wie in diesen Prozessen neues Wissen entsteht.

2 Praxeologische Wissenssoziologie und Akteur-Netzwerk-Theorie im Kontext dokumentarischer Unterrichtsforschung

Für die Rekonstruktion der Schüler*inneninteraktionen und der darin eingebetteten materiellen Bezugnahmen nehmen wir eine praxeologische Forschungshaltung ein und orientieren uns an Verfahrensweisen der dokumentarischen Unterrichtsforschung (Asbrand & Martens 2018). Diese modifiziert die Dokumentarische Methode (Bohnsack 2014) hinsichtlich unterrichtlicher Interaktionen und verortet sich methodologisch ebenfalls wissenssoziologisch in Rekurs auf Karl Mannheim (1980). Mannheim beschreibt in seiner Wissenssoziologie, dass sich das Soziale in zwei Modi der Sozialität ereignet: in einem kommunikativen Explizieren, dem *Interpretieren*, sowie in einem unmittelbaren Verbundensein, dem *Verstehen* (auch Bohnsack 2017). Während das Interpretieren auf der Basis kommunikativen, i. d. R. explizierbaren Wissens erfolgt, liegt dem Verstehen ein geteiltes, konjunktives Wissen zugrunde, das als implizites Wissen das Handeln der Akteur*innen leitet. Bereits Mannheim (1980) geht davon aus, dass dieses unmittelbare Berührtsein sich sowohl zwischen Menschen (Konjunktion) als auch zwischen Menschen und Dingen (Kontagion) ereignen kann. In der Kontagion verändern sich Mensch und Ding, woraus neues Wissen hervorgehen kann: „Die Dinge können ‚draußen‘ bleiben und dennoch ist das, was wir von ihnen in uns aufnehmen, eine Verschmelzung ihrer mit unserem Selbst, und ihre Erkenntnis ist nicht eine Distanzierung, sondern ein Aufnehmen ihrer in unseren existentiellen Bestand“ (ebd., S. 208).

Asbrand et al. (2013) entwickeln einen rekonstruktiven Zugang zu Ding-Praktiken und Lernprozessen in der Interaktion mit Dingen im Unterricht, indem sie Mannheims Überlegungen zum Verhältnis von Menschen und Dingen mit der Akteur-Netzwerk-Theorie von Bruno Latour (2015) in Beziehung setzen. In dieser wird davon ausgegangen, dass Dinge Praktiken nicht nur beeinflussen, sondern am Vollzug von Praktiken gleichberechtigt beteiligt sind. So schließen Asbrand et al. (2013) an Latour an, wenn sie folgern, „dass durch das Miteinander-

Interagieren von Mensch und Ding neue Akteure entstehen“ können, die Dinge aber „nur dann eine Bedeutung für das Soziale [haben], wenn sie mit Menschen bzw. die Menschen mit den Dingen eine Verbindung eingehen und sich beide dadurch verändern“ (S. 176).¹ In der Unterrichtspraxis sind Dinge in interaktionale Aushandlungsprozesse eingebunden und bestimmen diese maßgeblich mit (Martens & Martens 2022; Martens et al. 2015). In der Enaktierung ihrer Materialität können neue Handlungsalternativen und handlungspraktisches Wissen entstehen, sodass Dinge bzw. „Mensch-Ding-Assoziationen“ (Asbrand & Martens 2018, S. 124) auch für fachliche Lehr-Lernprozesse konstitutiv sind (Breidenstein 2015; Asbrand et al. 2013). Anhand unterschiedlicher empirischer Beispiele zeigen Asbrand et al. (2013), dass „sich Wissens- und Kompetenzerwerbsprozesse im Unterricht im empirischen Nachvollzug dessen, was Latour ‚zirkulierende Referenz‘ nennt, als Tätigkeiten des Abstrahierens bzw. als Tätigkeiten des Konkretisierens rekonstruieren lassen“ (S. 185).

Die Theoriefigur der zirkulierenden Referenz beschreibt iterative Bezugnahmen zwischen Dingmaterialität und bereits vorhandenem Wissen in der Interaktion mit den Dingen. Auf Grundlage ihrer empirischen Erkenntnisse aus der Unterrichtsforschung differenzieren Martens et al. (2015) zwischen Tätigkeiten der Konkretisierung, in denen Schüler*innen bereits vorhandenes Wissen mit Hilfe von Dingen veranschaulichen, und Tätigkeiten der Abstraktion, in denen „ausgehend von beobachtbaren, konkreten, zumeist materiellen Phänomenen der realen Welt, neues abstraktes, begriffliches Wissen entsteht“ (S. 50). So rekonstruieren sie Tätigkeiten des Abstrahierens in einer Gruppenarbeit, in der Schüler*innen in einem offenen Aufgabenformat die historische Handlungspraxis der Nachkriegszeit mit originalen Lebensmittelmarken erschlossen (ebd.). Im ständigen Wechsel zwischen Enaktierung der Materialität und Aktualisieren von Vorwissen entwickelte sich ein ko-konstruktiver Suchprozess, in dem die Schüler*innen „neues

1 Ralf Bohnsack problematisiert, dass Asbrand und Arnd-Michael Nohl (2013) den auf Mannheim zurückgehenden Begriff der Kontagion für ein vorreflexives Verstehen „eines Einzelnen mit dem materiellen Gegenstand“ (S. 159) verwenden, da dieses s. E. nicht denkbar ist. Vielmehr entstehe ein solches Verstehen mit und von den Dingen in Form der Inkorporierung. Verstehen bedeute „im Falle der Dinge einen Zugang zu ihnen, wie er sich im Umgang mit ihnen, im Zuge ihrer Einbindung in die eigene Praxis, also grundlegend in der Performanz, im performativen Vollzug, in der Inkorporierung der Dinge konstituiert und dokumentiert und wodurch sich die Dinge erst als Zeug konstituieren“ (Bohnsack 2017, S. 71). Folglich plädiert Bohnsack dafür „mit Bezug auf diese Art des Verstehens der Dinge von *Inkorporierung* zu sprechen, also von der *Inkorporierung der Dinge* bzw. des Technischen, nicht aber von der Kontagion mit den Dingen“ (ebd., Herv. i. Orig.). Einer dezidierten terminologisch-methodologischen Klärung kann im Rahmen des Beitrags nicht nachgekommen werden. Es sei aber zwischen den Positionen vermittelnd angeführt, dass die im Folgenden ausgeführten Beispiele der Kompositionsprozesse offenlegen, wie die Dinge in eine neue kollektive Praxis eingebunden und inkorporiert werden und dabei durchaus eine „Verschmelzung“ (Mannheim 1980, S. 208) der materialen Eigenschaften mit dem impliziten Wissen und den Handlungspraxen der Akteur*innen zu rekonstruieren ist.

Wissen konstruieren und fachliche Kompetenzen anwenden und einüben“ (ebd., S. 60). Während in der Tätigkeit des Abstrahierens ausgehend von der Materialität der Dinge Wissen generiert und in Begriffe transformiert wird, wird im Konkretisieren – ebenfalls in einem Prozess zirkulierender Referenz – begriffliches Wissen auf die Materialität der Dinge übertragen bzw. „von den Schülerinnen und Schülern bereits gewusstes begriffliches Wissen mit Bezugnahme auf das Artefakt veranschaulicht“ (ebd., S. 50). Martens et al. (2015) konnten beobachten, „dass im Unterricht die Dinge vielfach nicht der Generierung neuen Wissens im Sinne der von Latour beschriebenen Tätigkeit des Abstrahierens dienen“ (S. 61), es vornehmlich also zu Tätigkeiten des Konkretisierens kommt, die eben nicht zu einer „Erweiterung, Reorganisation und Neuschöpfung von Wissen“ (S. 62) führen. Insgesamt wird deutlich, dass in der dokumentarischen Unterrichtsforschung sowohl geeignete methodologische Grundlagen als auch methodische Zugänge ausgearbeitet wurden, um „die Bedeutung der Dinge für Prozesse der Wissensgenese in den Blick“ (Asbrand et al. 2013, S. 175) nehmen zu können.

3 Sample und unterrichtlicher Kontext

Die im folgenden analysierten Passagen sind dem Datenmaterial einer entwicklungsorientierten Studie (Theisohn 2023) entnommen. Dem Ansatz der dokumentarischen Entwicklungsforschung (Buchborn 2022) folgend ist in dieser Arbeit die Entwicklung eines Unterrichtsdesigns und die Rekonstruktion der Unterrichtspraxis mithilfe der Dokumentarischen Methode eng aufeinander bezogen. In drei Forschungs- und Entwicklungszyklen wurden Gruppenkompositionsprozesse von Schüler*innen initiiert und die Praxis des gemeinsamen Komponierens der Schüler*innengruppen und darin eingelagerte Lernprozesse rekonstruiert. Mit Bezug auf diese empirischen Befunde wurden schließlich didaktische Strukturen und Rahmenbedingungen für kompositionspädagogisches Arbeiten in der allgemeinbildenden Schule entwickelt und in einem Unterrichtsdesign konkretisiert. Bei dem für diesen Beitrag ausgewählten Beispiel handelt es sich um einen Gruppenarbeitsprozess von Schüler*innen der 7. Klasse aus dem zweiten Forschungszyklus (Theisohn 2023). Die Schüler*innengruppe entwickelte im Rahmen ihres Musikunterrichts eine Komposition, für die Stühle als Instrumente genutzt werden sollten (Buchborn 2011b). Die insgesamt sechsstündige Unterrichtseinheit wurde in jeweils einer Doppelstunde an drei aufeinanderfolgenden Tagen durchgeführt. In einer angeleiteten Plenumsphase zu Beginn explorierten die Schüler*innen, die in der Regel über keine Vorerfahrungen im Komponieren verfügten, unterschiedliche Anschlagsarten und Spielweisen auf und mit dem Stuhl und erprobten musikalische Gestaltungsprinzipien mit Klopfmotiven. Improvisatorische Phasen des gemeinsamen Musizierens in der Klasse orientierten sich an Verfahrensweisen

der experimentellen Musik (Schneider 2000). An diese Plenumsphase schloss sich eine Gruppenarbeit an, in der die Schüler*innen gemeinsam ein Klopfmotiv entwickelten, von dem ausgehend eine ca. dreiminütige Komposition gestaltet werden sollte. Diese Kompositionsarbeit wurde nicht vorstrukturiert; Gestalt von Prozess und Produkt sollten in den Gruppen ausgehandelt werden. Charakteristisch für das gewählte Vorgehen ist die offene Aufgabenstellung, die von ebenso offenen Kriterien gerahmt ist: Die Komposition sollte musikalisch klar, abwechslungsreich und spannend gestaltet sein und nachvollziehbare Verlaufsmuster wie Steigerungen zu einem Höhepunkt oder kontrastreiche Wechsel aufzeigen. Rückmeldungen gaben die Schüler*innen einander in Form von Peer-Feedback im Rahmen von Zwischenpräsentationen.

4 Methodisches Vorgehen

In unserem rekonstruktiven Vorgehen orientieren wir uns an den Schritten der Dokumentarischen Unterrichtsforschung (Asbrand & Martens 2018). Die Spezifika musikalischer Interaktionen sowie der Fokus auf die Ding-Praktiken erforderten punktuelle Modifikationen in den üblichen Forschungsschritten, die wir im Folgenden erläutern möchten.

Zur Transkription der überwiegend musikbezogenen und korporierten Interaktionen wurde ein spezielles Verfahren entwickelt, das die musikalische Ebene der Interaktion neben der verbalen² und korporierten gesondert berücksichtigt (Theisohn et al. 2020). Zusätzlich zum Verbaltranskript und der detaillierten Beschreibung der korporierten Handlungen enthalten die in Partiturschreibweise³ erstellten Transkripte musikalische Notationen, die klangliche Ereignisse wiedergeben. Zum Teil wurde auch mit grafischen Notationen gearbeitet, welche die Spielbewegungen der Schüler*innen festhalten, wenn dadurch die musikalische Interaktion genauer dargestellt werden konnte. Diese Transkriptionsform wurde auch für die Ergebnisdarstellung in diesem Beitrag gewählt, da wir die Assoziationen der Stühle durch dieses Verfahren sehr detailliert analysieren und illustrieren können. Ergänzend wird in den Beschreibungen der korporierten Handlungen abgebildet, „welche Artefakte in die Interaktion rekrutiert werden und was die Menschen mit ihnen tun“ (Asbrand & Martens 2018, S. 125). Dies zeigt bereits das charakteristische Ineinandergreifen musikbezogener und korporierter Inter-

2 Die verbalen Interaktionsbeiträge wurden in der Transkriptionsnotation nach TiQ übertragen (Bohnsack 2014).

3 Für die vorliegende Publikation wird diese raumgreifende Form der Datendarstellung durch Videotranskripte ersetzt (Wagener 2020), in denen wir aber ebenfalls zwischen den drei genannten Interaktionsebenen unterscheiden und dies mithilfe unterschiedlicher Schriftarten für die verbale und korporierte Ebene kenntlich machen. Die als Fließtext geschriebenen Videotranskripte markieren den/die Hauptakteur*in durch Fettdruck.

aktionen. Kern der Dokumentarischen Methode ist, das explizierbare Wissen der Akteur*innen vom impliziten Wissen zu unterscheiden und so zugrundeliegende Strukturen einer Praxis zu rekonstruieren. So wurde im ersten Schritt der formulierenden Interpretation das *Was* der Interaktion benannt und in Ober- und Unterthemen untergliedert. Zudem wurde auch die korporierte und musik- sowie materialbezogene Interaktion formulierend interpretiert und in Ober- und Unteraktionen unterteilt. Im zweiten Schritt der reflektierenden Interpretation arbeiteten wir das *Wie* der Interaktionsorganisation und damit den Modus Operandi der Praxis heraus. Dieses Vorgehen eröffnet einen empirischen Zugang auf das den Interaktionen zugrunde liegende handlungspraktische Wissen und zeigt, wie dieses prozessiert wird. Auch hier wurde besonders berücksichtigt, was sich in den materiellen Bezugnahmen dokumentierte und wie sich neue Aktanten herausbildeten. Die Ergebnisse der Rekonstruktion der Interaktionsorganisation fassen wir in diesem Beitrag in Anlehnung an Anja Hackbarth (2018) in Interaktionsbeschreibungen zusammen, die wir durch Fotogramme ergänzen. Diese werden nicht gesondert interpretiert, sondern im Sinne einer Ausschärfung der Interpretation in die Analyse mit einbezogen (ebd.). In der komparativen Analyse aller Fälle wurden drei fachliche Modi gemeinsamen Komponierens typologisch verdichtet (vgl. Kap. 6).

5 Tätigkeiten des Konkretisierens und Abstrahierens beim gemeinsamen Komponieren mit dem Artefakt Stuhl

Im Folgenden soll die Analyse von drei kurz aufeinanderfolgenden Sequenzen aus einer etwa achtminütigen Arbeitsphase des Falles *Waschmaschine* aufzeigen, wie vier Schüler*innen bei der Lösung eines kompositorischen Problems unterschiedlich auf den Stuhl als für den Arbeitsprozesses zentrales Ding Bezug nehmen. Das Beispiel wurde für den vorliegenden Beitrag ausgewählt, weil sich in dieser Interaktion auf engem Raum verschiedene Bezugnahmen auf Dinge und Mensch-Ding-Interaktionen exemplarisch zeigen lassen, die – wie unser gesamtes Datenmaterial zeigt – charakteristisch für den Einbezug von Artefakten in kompositorische Prozesse im Musikunterricht sind.

Die Sequenzen wurden am zweiten Tag der Unterrichtseinheit erhoben. Die Gruppe *Waschmaschine* ist in dieser Phase damit beschäftigt, die von ihnen entwickelte programmatische Kompositionsidee „Wasser“ mit den o. g. Anforderungen der Aufgabenstellung in Verbindung zu bringen. Auf der Peer-Ebene sind die Aushandlungen von großen Differenzen zwischen *Achim und *Bert⁴ geprägt, was sich auch in der szenischen Choreografie dokumentiert (vgl. Abb. 1).

4 Die Namen der Schüler*innen wurden im Rahmen des vorliegenden Beitrags pseudonymisiert. Dies wird mit dem * vor dem Pseudonym kenntlich gemacht.

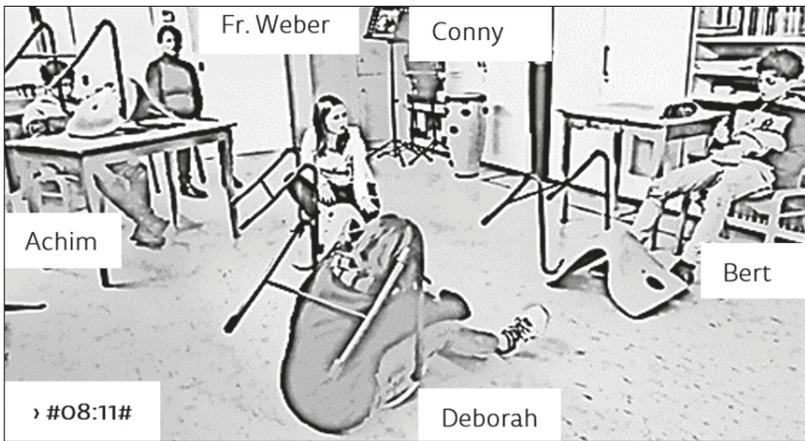


Abb. 1: Fotogramm Gesamtgruppe

Während die beiden Mädchen sich innerhalb des Interaktionsraumes in einer Mittlerposition befinden und ihre Körper verschiedene Bezugnahmen zum Stuhl aufzeigen, positionieren sich *Achim und *Bert an entgegengesetzten Enden des Raumes. Ihre Sitzhaltungen zeugen von Rückzug und Abstand. *Berts Distanz zum auf dem Boden liegenden Stuhl zeigt sich in der deutlich höheren Positionierung der Hände. *Achims ablehnende Grundhaltung dokumentiert sich darin, wie er seinen Stuhl vor sich – einer Sichtbarriere gleich – umgedreht auf einem Tisch aufgebaut hat und auf einem anderen Stuhl dahinter sitzt. Kurz vor Einsatz der Sequenz mündet ein Streitgespräch darin, dass *Achim den Raum verlässt und mit einer Lehrerin zurückkehrt, die das Projekt begleitet. Diese setzt sich mit in den Raum, ohne weiter zu intervenieren. Die folgenden Untersequenzen zeigen ausschnitthaft, wie die Gruppe in unterschiedlichen Bezugnahmen auf den Stuhl Möglichkeiten generiert, wie das Thema „Wasser“ im Rahmen der Aufgabenstellung umzusetzen sei. Dabei aktualisieren sie einerseits ihr Vorwissen um das Bedeutungsfeld „Wasser“. Andererseits rekurrieren sie auf unterschiedliches musikbezogenes Erfahrungswissen. An anderer Stelle haben wir detailliert herausgearbeitet, dass das individuelle kompositorische Handeln der Schüler*innen an der Gestaltung des Klangs, der Spielweise, Form, Struktur, Wirkung oder des außermusikalischen Programms orientiert ist und die Gruppe diese bis dahin konkurrierenden kompositorischen Vorgehensweisen erst mit der Entwicklung der Gestaltungsidee „Waschmaschine“ in eine gemeinsame Handlungspraxis überführen kann (Theisoohn & Buchborn 2020). Im Folgenden werden wir zeigen, dass ein zentrales Merkmal dieses Interaktionsverlaufes darin liegt, dass alle Akteur*innen unterschiedliche Spiel- und Gestaltungsideen unter Bezugnahme auf den Stuhl entwickeln.

Sequenz 1: Achims Quelle (#9:31-10:10#)

Deborah und Conny erproben ein Spielmotiv. Achim unterbricht sie und fragt, was das mit einer Quelle zu tun haben solle. Auf Connys Nachfrage, was er meine, nimmt er die Hände hinter dem Kopf vor, steht auf, stellt sich hinter seinen Stuhl, legt beide Hände auf die rechte Stuhlseite, hält kurz inne, wiederholt das von den Mädchen gespielte Motiv und fährt wie folgt fort.



Abb. 2: Fotogramm Achim in Spielposition (#09:35#)

Achim ja die Quelle kommt normalerweise aus dem Boden. Er blickt zu Conny. **Conny** also solln wir erst nnnnn Durchbruch machen. **Bert** 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 linken Hand auf die Unterseite der Sitzfläche, den Blick fest auf den Punkt gerichtet, dann klopft er leise mit den Fingerspitzen auf die Stuhlfläche, 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.

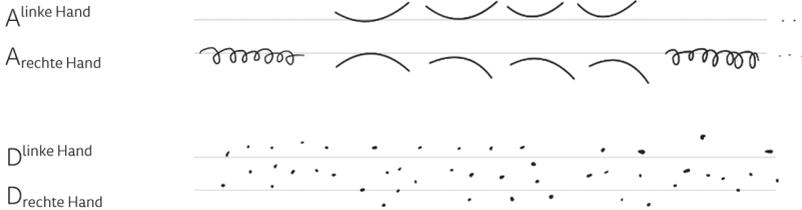


Abb. 3: Spielpartitur Duett Achim und Deborah

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.

In dieser Untersequenz steigt *Achim erstmals aktiv in die gemeinsame kompositorische Arbeit ein. Auffällig sind seine hohe Spielbereitschaft sowie sein experimentierender Umgang mit dem Stuhl. Zu Beginn steht er auf und positioniert sich spielbereit hinter dem Stuhl bzw. der rechten Stuhlhälfte, die er als Spielfläche kurz innehaltend fokussiert (vgl. Abb. 2). In diesem nachdrücklich vollzogenen Wechsel aus seiner distanzierten, sitzenden Körperhaltung in eine aktive Spielposition dokumentiert sich, dass *Achim die Materialität des Stuhls als Instrument enaktiert. Im weiteren Verlauf wird offenbar, wie seine Spielbewegungen an den gesamten Körper angeschlossen sind: Seine Hand ist gespannt, sein Körpergewicht begleitet die Spielbewegung je nach Intensität, sein Blick fixiert den Anschlagort. In der Art, wie er sein Spiel eröffnet („ja die Quelle kommt normalerweise aus dem Boden“) dokumentiert sich, dass er auf sein Vorwissen um das Phänomen Quelle Bezug nimmt, das er veranschaulicht. Er überträgt das für ihn kennzeichnende Merkmal der Quelle, dass diese aus dem Boden komme, auf den

Stuhl. Der höchste Punkt der Sitzfläche wird als Boden umgedeutet, aus dem heraus die Quelle entspringt. Das Austreten des Wassers stellt er in der zunehmenden Intensität der reibenden Kreisbewegungen dar, wobei sich seine Handfläche durch das stets zunehmende Körpergewicht immer tiefer in die Stuhlfläche zu graben scheint. Dass er mit der Quelle auch eine Öffnung des Bodens verbindet und dies gestisch illustriert, lässt sich an seinem expressiven Schlag und dem fokussierten Blick auf den Schlagpunkt ablesen – hier wird etwas plötzlich eröffnet und tritt Erscheinung. Danach spielt er in Form einer viermaligen Aufwärtsbewegung mit beiden Händen nahezu bildhaft das aus dem Erdreich heraufquellende Wasser, das sich mit dem aus der Quelle hervortretenden Wasser – dem zuvor dargelegten Reibemotiv – abwechselt. Die Veranschaulichung seines Wissens in zirkulierender Referenz auf das Material lässt sich als Tätigkeit des Konkretisierens rekonstruieren.

Obwohl *Deborah *Achims Spielidee aufnimmt und die beiden in ein gemeinsames Spiel finden (vgl. Abb. 3), greifen weder *Conny noch *Bert *Achims Idee auf und stellen sie im weiteren Verlauf sogar in Frage (nicht im Transkript, Theisohn 2023, S. 155). *Achim stellt daraufhin sein Spiel ein und zieht sich wieder hinter seinen Stuhl zurück. Die Akteur*innen kommen weder zu einer Einigung auf kommunikativer Ebene, noch in eine Konjunktion auf Ebene der Handlungspraxis.

Die folgende Sequenz legt offen, wie mit einem Wechsel von der Tätigkeit des Konkretisierens hin zur Tätigkeit des Abstrahierens ein Wendepunkt entsteht, in dem die Gruppe zu einer Lösung ihres kompositorischen Problems kommt und sich eine neu entstehende, musikbezogene Konjunktion eröffnet.

Sequenz 2: Von der Quelle zur Waschmaschine (#12:55-13:52#/#14:14-14:32#)

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 klopf neun Mal mit den Knöcheln der rechten Hand auf die Stuhlfläche [13:01] 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 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.

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.

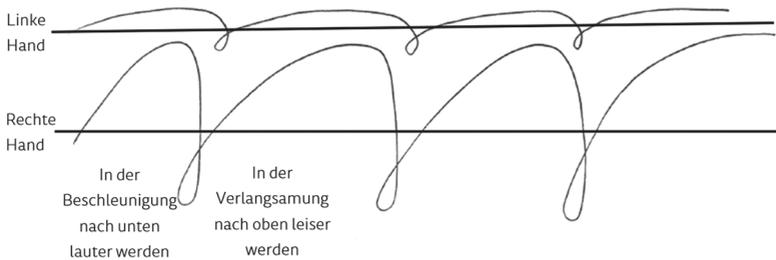


Abb. 4: Spielpartitur Deborahs Spielmotiv



Abb. 5: Fotogramm Deborahs Motivpräsentation (#13:32#)

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 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 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. **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.

[nicht im Transkript #13:52-14:14]

Deborah sagt Am Anfang bei unserer Waschmaschine zumindest kommt das Wasser des Wasser macht so mh=h wie macht des denn so komisch 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 daraufhin wieder inne. Öffnet die Hand und blickt in die Runde. Achim hält inne, macht eine sehr kleine Bewegung mit den Fingerspitzen auf dem Stuhl. Bert blickt zu Deborah, macht einen langen zischenden Laut und begleitet ihn mit einer langsamen Bewegung mit der Hand auf Brusthöhe. **Conny** hebt den Kopf bewegt die Fingerspitzen in einem leisen Tremolo über den Stuhl des macht irgendwie so, beginnt dabei am unteren Ende und zieht die Hände schnell fließend nach oben.

Deborah ja *soso* spielt kleine Tremolobewegungen mit den Fingerspitzen und lässt sie ebenfalls in einer fließenden Bewegung über die Spielfläche wandern.

Nimmt man die Interaktionen von *Achim und *Deborah näher in den Blick, so werden die unterschiedlichen Qualitäten der materiellen Bezugnahmen offenbar. *Achim überträgt erneut sein Vorwissen auf den Stuhl und kreiert daraus eine neue Spielpraxis. Abermals leitet er sein musikalisches Spiel verbal und in dozierender Weise ein, sodass der Stuhl erneut der Veranschaulichung dient. Seiner Argumentation nach passt ein perkussives Klopfen nicht zu Wasser, wodurch er *ex negativo* auf die Eigenschaft des Fließens verweist. In Veranschaulichung des Rauschens und des Wasserfalls durch gleichmäßiges Streichen mit durchgängigem Kontakt zur Stuhlfläche enaktiert er die Materialität des Stuhls und gleicht Körper und Bewegungen entsprechend seiner begrifflichen Vorstellung an das Ding an.

Auch *Deborah enaktiert die Materialität des Stuhls. Ihre Körper- und Spielhaltung kann dabei nahezu als Verschmelzung mit dem Stuhl gedeutet werden. Sie umgibt diesen mit ihrem Körper und gleicht ihre Bewegungen organisch an die materiellen Eigenschaften an (vgl. Abb. 5). Sie überführt *Achims fließendes Motiv in eine eigene Spielbewegung, die sie fortwährend wiederholt und sich dadurch körperlich zu eigen macht. Dabei gleicht sie erstens den Einsatz ihrer Hände an die Oberflächenstruktur der Stuhlfläche an, indem sie die Fingernägel als Klanggeber nutzt, die zum einen den geringsten Widerstand und zum anderen den intensivsten Klang erzeugen; zweitens passt sie die Spielbewegung der Arme an die unterschiedlich großen Spielflächen des Artefakts an; und drittens entwickelt sie aus der Auf- und Ab-Bewegung der Arme, die sich aus der Schrägstellung des Stuhles ergibt, eine sich organisch wiederholende, musikalische Gestaltung, die in Dynamik und Tempo entsprechend variiert: Schneller werdend und anschwellend beim Fallen der Arme zum Boden, verlangsamt und abschwelkend in der Aufwärtsbewegung (vgl. Abb. 4).

Was sich im Gegensatz zu *Achim dokumentiert, ist kein konkretisierendes, sondern ein abstrahierendes Vorgehen. Darin, dass *Deborah Stille einfordert, dokumentiert sich insbesondere, dass sie die Klanglichkeit des Artefakts ins Zentrum rückt, was sich auch in der achtsamen und konzentrierten Performance niederschlägt. In dieser sich anschließenden Phase hoher Konzentration und Fokussierung des Stuhls kehrt sich der bisherige Prozess der zirkulierenden Referenz um – nicht die Begrifflichkeit wird auf die Materialität des Artefakts übertragen, sondern die Klanglichkeit und die Enaktierung der Materialität durch die Spielweise stoßen einen gemeinsamen Suchprozess an. In Reaktion auf das Klangereignis aktualisieren die Akteur*innen unterschiedliche Wissensbestände. So lässt sich *Connys Einwand vermutlich auf ihr handlungspraktisches Wissen zum Spielen eines Rainmakers zurückführen, während *Achim in der spontanen Wiederholung des Spielmotivs unmittelbar seine Assoziation mit einer Waschmaschine artikuliert. Da diese Assoziation im weiteren Verlauf von allen Gruppenmitgliedern gemeinsam ausgearbeitet wird, wird deutlich, dass alle Akteur*innen ein Wissen um die Klanglichkeit einer Spül- bzw. Waschmaschine teilen, welches vermutlich in strukturgleichen Erfahrungskontexten des familiären Alltags erworben wurde. Es handelt sich demnach um einen geteilten konjunktiven Erfahrungsraum, auf den sich alle Gruppenmitglieder in der weiteren Handlungspraxis implizit und explizit beziehen können. Gleichzeitig ermöglicht das Bild der Waschmaschine die Verbindung der Idee „Wasser“ mit der Aufgabenstellung, da das Wissen um die Wasserklänge und Programmabläufe der Gruppe sowohl in der Entwicklung von Klangmotiven und Ausarbeitung von musikalischen Verlaufsmustern als auch in der Gestaltung einer programmatisch auf das Thema Wasser bezogenen Komposition Orientierung bieten.

Auffällig in dieser Sequenz ist zum einen der plötzliche Dichteanstieg, der auf eine emergierende Konjunktivität hinweist. Zum anderen wird hier aber auch jenes Oszillieren zwischen begrifflichem Erfassen und materieller Bezugnahme offenbar, wie es für Prozesse zirkulierender Referenz charakteristisch ist. Begrifflichkeiten wie Wind, Spülmaschine, Waschmaschine oder die Suche nach der Bezeichnung für die „Sache, die man umdreht und dann geht alles nach unten“ – womit Conny vermutlich auf das Instrument *Rainmaker* anspielt – wechseln sich mit iterativen, variantenreichen Bezugnahmen auf den Stuhl ab. Die Schüler*innen kratzen, reiben, schaben, fühlen, tasten, schlagen, lauschen, performen, tremolieren, klopfen, schieben, inszenieren den und mit dem Stuhl. Dadurch, dass auf diese Weise mit dem Stuhl Klänge erzeugt werden, welche die Aktualisierung von implizitem und explizitem Vorwissen zur Folge haben, entsteht neues, fachbezogenes Wissen. Durch die von *Deborah initiierte Tätigkeit des Abstrahierens eröffnet sich ein kollektiver Suchprozess, der es der Gruppe zunächst ermöglicht, sich kommunikativ über eine Lösung des kompositorischen Problems zu verständigen und in erste probenhafte Spielhandlungen zu kommen.

Die folgende Sequenz legt offen, dass darüber hinaus eine neue, geteilte, musikbezogene Handlungspraxis emergiert.

Sequenz 3: Gemeinsame Erprobung des Waschmaschinen-Motivs (#14:56-15:22#)

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. **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 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.

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.

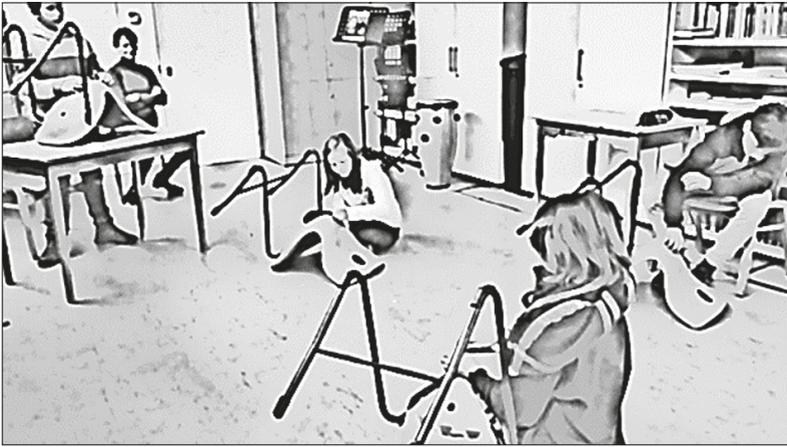


Abb. 6: Fotogramm gemeinsame musikalische Spielphase (#15:11#)

Mit der eröffnenden Frage rekurriert *Conny erneut auf die Problemstellung der Gruppe zu Beginn der Sequenz. Diese besteht darin, die programmatische Idee des „Wassers“ mit der Aufgabe in Verbindung zu bringen, ein Klopfmotiv zu entwickeln und auf dessen Grundlage eine Komposition zu gestalten. Als Antwort verweist *Deborah nur knapp auf ihr Spiel und musiziert das gemeinsam entwickelte Motiv. Was sich in der anschließenden Interaktion dokumentiert, ist nun eine konjunktive musikbezogene Handlungspraxis, in deren Zentrum die neue Mensch-Ding-Assoziation steht. Deutlich zeigt sich in dem konzentrierten, stummen, synchronen und selbstläufigen Spiel zum einen, dass sich die Akteur*innen nun in Konjunktion befinden und sich in der Begegnung mit der Aufgabenstellung eine auf Dauer gestellte musikbezogene Praxis einstellt. Zum anderen wird offenbar, wie sich die Akteur*innen über die Klanglichkeit mit dem Artefakt assoziieren. *Achim erweitert den Gebrauch und die Klanglichkeit des Stuhls, indem er zeitweise einen Edding als zweiten materiellen Akteur in die Interaktion einbezieht. Bemerkenswert erscheint, dass sich gerade keine mimetischen Anähnlichkeiten, sondern akustische Angleichungen rekonstruieren lassen. Die Blicke der Akteur*innen sind immer wieder und manchmal sogar ausschließlich auf ihre Spielaktion und die Stühle gerichtet, die Körperhaltungen und Spielweisen sind äußerst different (vgl. Abb. 6); der Gesamtklang hingegen ist einheitlich, organisch und fließend. Durch die klangliche Angleichung entsteht ein auditiver Aufmerksamkeitsraum, die darin emergierende Musik rahmt die sich einstellende Konjunktion. Da sich in der Begegnung mit dem fachlichen Gegenstand also eine neue konjunktive Praxis etabliert, dokumentiert sich in dieser Interaktion ein Prozess der Wissensko-konstruktion (Asbrand & Nohl 2013).

6 Fazit

Die Sequenzanalysen machen deutlich, dass die rekonstruierten Assoziationen mit den Dingen „mit einer Ausweitung von Handlungsmöglichkeiten für die Menschen einhergehen, die ohne sie nicht gegeben wären“ (Asbrand & Martens 2018, S. 124). Durch den Einbezug der Dinge in die Interaktion können die Schüler*innen der von ihnen geforderten Sache begegnen, indem sie explizites und implizites Vorwissen mit den offenen Kriterien der Aufgabenstellung in Pas-sung bringen. Auffällig ist der Wechsel der zirkulierenden Referenzen von der Tä-tigkeit des Konkretisierens hin zu der des Abstrahierens, wodurch sich schließlich eine neue musikbezogene konjunktive Praxis ausbildet.

So zeigen sich in allen rekonstruierten Fällen zunächst, wie Schüler*innen die Stühle in Tätigkeiten der Konkretisierung rekrutieren – bspw. in Praktiken der Aufgabenerledigung oder Veranschaulichung von Spielideen. Die Ausdrucksmög-lichkeiten der verbalen Kommunikation auf expliziter Ebene werden dabei durch den korporierten und musizierenden Umgang mit dem Artefakt erweitert. Unsere Rekonstruktion des Falles *Waschmaschine* macht deutlich, dass die Differenzen zwischen den Vorgehensweisen der Schüler*innen auf der Ebene des Impliziten in diesen Praktiken bestehen bleiben. Erst durch die Tätigkeit der Abstraktion kön-nen zirkulierende Referenzen im Umgang mit den Dingen zur ko-konstruktiven Erweiterung und Modifikation musikbezogenen Wissens führen. Dies konnte nur für die wenigen Fälle homolog rekonstruiert werden, in denen die Gruppen individuelles, mitunter inkongruentes Handlungswissen in interaktionaler Aus-handlung in eine neue kollektive musikbezogene Praxis überführen und Integrati-on und Kollektivierung auf unterschiedlichen Handlungsebenen entsteht. Dieser Modus der Interaktion wurde im Rahmen der Studie als *Modus des kollaborativen Komponierens* identifiziert (Theisohn 2023). Er konnte im Rahmen der Typenbil-dung sowohl vom *Modus des Pragmatismus*, in dem es zu keiner Aktualisierung oder Emergenz musikbezogenen Handlungswissens kommt, als auch vom *Modus der Behauptung*, in dem entstehendes musikbezogenes Handlungswissen nicht in eine auf Dauer gestellte kollektive musikbezogene Praxis überführt wird, unter-schieden werden (ebd.).

Der *Modus des kollaborativen Komponierens* dokumentiert sich auch in Sequenz 3, in der das geteilte Wissen, das sich während des Suchprozesses und in der ge-meinsamen Handlungspraxis einstellt, von den Gruppenmitgliedern zu großen Teilen nicht auf kommunikativer Ebene expliziert wird, sondern auf der Ebene des impliziten handlungspraktischen Wissens angesiedelt ist (Martens et al. 2015, S. 61f.). Hier liegt ein Unterschied zu Prozessen der Genese wissenschaftlichen Wissens, wie Latour (2015) sie beschreibt. Explizites Wissen, welches etwa in der verbalen Aushandlung der Kompositionsidee Waschmaschine zum Tragen

kommt, und implizites, auf den Vollzug des Musizierens, auf die Wahrnehmung und auf die Gestaltung bezogenen Wissens greifen ineinander und leiten das Handeln der Gruppe. Insbesondere das neu erworbene Wissen der Gruppe mündet dabei nicht in ein explizierbares, begriffliches Wissen, sondern in ein handlungspraktisches. Die geteilte Erkenntnis bezieht sich auf die Klanglichkeit des Dings bzw. auf die Wahrnehmung der emergenten Musik, welche durch die gemeinsame Bezugnahme auf das Ding zu einer neuen konjunktiven, musikbezogenen Handlungspraxis führt. Am Beispiel des Komponierens in der Gruppe, welches sich zwischen kommunikativer Aushandlung und gemeinsamem künstlerischem Tun vollzieht, wird damit auch die besondere Bedeutung handlungspraktischen Wissens für musikbezogene Lernprozesse deutlich.

Unsere empirischen Erkenntnisse stärken somit einerseits musikdidaktische Diskurspositionen, die unter Bezugnahme auf ästhetische Positionen aus dem Stilfeld der experimentellen Musik die besondere künstlerische Bedeutung und das didaktische Potenzial der Exploration der Materialität und der Klangmöglichkeiten von Alltagsgegenständen und Instrumenten für das Musizieren und Musik Erfinden hervorheben. Andererseits sensibilisieren sie aber auch allgemein dafür, wie in einem kooperativen Lernsetting im entdeckenden Umgang mit Materialien fachliche Lernprozesse initiiert werden können. Aus unserer Sicht läge ein großes Potential darin, ähnliche Phänomene auch in anderen Fachkontexten empirisch zu ergründen und auf Grundlage dieser Erkenntnisse fachdidaktische Positionen und Ansätze weiter zu entwickeln oder neu zu fassen.

Darüber hinaus resultieren aus den vorgelegten Analysen vor allem auch Aufgaben für die Theoriebildung, auf Grundlage weiterer empirischer Arbeiten die methodologischen Bezugspunkte für die Rekonstruktion musikspezifischer Prozesse der Wissensgenese im Umgang mit Dingen im Musikunterricht sowie in anderen Fachunterrichten weiter auszudifferenzieren. Die Theoriefigur der zirkulierenden Referenz erscheint dabei für musikbezogene Handlungs- und Lernprozesse aber auch für Forschungen zu fachbezogenen materialbezogenen Interaktionen in unterrichtlichen Kontexten anderer Fächer ein vielversprechender und erkenntnisreicher Ansatz zu sein, während die dokumentarische Unterrichtsforschung einen adäquaten empirischen Zugang zu jenen Praxen bietet.

Literatur

- Aigner, W. (2017). *Komponieren zwischen Schule und Social Web: Eine entwicklungsorientierte Studie*. Augsburg: Wißner.
- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Asbrand, B., Martens, M., Petersen, D. (2013). Die Rolle der Dinge in schulischen Lehr-Lernprozessen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 171-188.
- Asbrand, B. & Nohl, A.-M. (2013). Lernen in der Kontagion: Interpretieren, konjunktives und aktionistisches Verstehen im Aufbau gegenstandsbezogener Erfahrungsräume. In P. Loos, A.-M. Nohl, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen* (S. 154-168). Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung*. Opladen: Budrich.
- Breidenstein, G. (2015). Vincent und die „Apotheke“ – oder: die Didaktik des Materials. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 4, 15-30.
- Buchborn, T. (2022). Zwischen Konstruktion und Rekonstruktion. Zur Anwendung der Dokumentarischen Methode in einem entwickelnden Forschungsformat. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn, & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 55-74). Wiesbaden: Springer VS.
- Buchborn, T. (2011a). *Neue Musik im Musikunterricht mit Blasinstrumenten*. Essen: Verlag die Blaue Eule.
- Buchborn, T. (2011b). Ta, ta, ta, taaaaa! – Annäherungen an Beethovens fünfte Sinfonie durch das Musizieren und Gestalten mit Klopfmotiven. *Musik & Bildung*, 3(11), 76-80.
- Duve, J. (2020). Komponieren am Raster. Fallanalytische Perspektiven auf Prozesse des Musik-Erfindens mit digitalen Medien. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven* (S. 97-109). Münster: Waxmann.
- Duve, J. (2021). Prozesse des Verbindens und Distanzierens in digitalen Gruppenkompositionen. In V. Krupp, A. Niessen & V. Weidner (Hrsg.), *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung* (S.181-198). Münster: Waxmann.
- Friedrich, B. (2016). *Klangwelten des 21. Jahrhunderts in der musikalischen Bildung. Kompositionspädagogik in Theorie und Praxis*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Godau, M. & Haenisch, M. (2019). How Popular Musicians Learn In The Postdigital Age. Ergebnisse einer Studie zur Soziomaterialität des Songwritings von Bands in informellen Kontexten. In V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (S. 51-68). Münster: Waxmann.
- Hackbarth, A. (2018). *Inklusionen und Exklusionen in Schülerinteraktionen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kranefeld, U., Mause, A.-L. & Duve, J. (2019). Zur Materialität von Prozessen des Musik-Erfindens. Interaktionsanalytische Zugänge zur Wandelbarkeit der Dinge. In V. Weidner & Christian Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung*. (S. 35-50). Münster: Waxmann.
- Latour, B. (2015). *Die Hoffnung der Pandora. Untersuchungen zur Wirklichkeit der Wissenschaft* [5. Aufl.]. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Martens, H. & Martens, M. (2022). Teaching and Learning Evolution. How Sociomaterial Orders Affect Meaning Making in the Biology Classroom. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 97-114). Wiesbaden: Springer VS.
- Martens, M., Asbrand, B. & Spieß, C. (2015). Lernen mit Dingen – Prozesse zirkulierender Referenz im Unterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 4, 48-65.

- Roszak, S. (2014). Elementares Komponieren. Ein kompositionsdidaktisches Modell zum Erfinden experimenteller Musik. *zeitschrift für ästhetische bildung*, 6(2), 1-23.
- Schneider, H. (2000). *Lose Anweisungen für klare Klangkonstellationen. Musiken und musikalische Phänomene des 20. Jahrhunderts: Ihre Bedeutung für die Musikpädagogik*. Saarbrücken: Pfau.
- Schneider, H. (2017). *musizierungen. frei – streng – lose. Anregungen zur V/Ermittlung experimenteller Musizier- und Komponierweisen*. Bidingen: Pfau.
- Theisohn, E. (2023). *Kreieren – Kollaborieren – Komponieren. Empirische und didaktische Perspektiven auf das gemeinsame Komponieren im Musikunterricht*. Bielefeld: transcript.
- Theisohn, E. & Buchborn, T. (2020). Moldau oder Waschmaschine? Von kontroversen Aushandlungen zu einer konstruktiven kompositorischen Gruppenarbeit. Eine exemplarische Fallanalyse. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven* (S. 67-80). Münster: Waxmann.
- Theisohn, E., Buchborn, T., Tref, J. & Völker, J. (2020). Fachspezifische Praktiken des Musikunterrichts rekonstruieren. Potentiale der dokumentarischen Videointerpretation für die Erforschung musikbezogener Lehr-Lernprozesse in entwickelnden Forschungsformaten. In M. Corsten, K. Hauenschild, M. Pierburg, B. Schmidt-Thieme, U. Schütte & D. Wolff (Hrsg.), *Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht* (S. 139-150). Weinheim: Juventa.
- Wagner, B. (2020). *Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.

Autor*innen

Theisohn, Elisabeth, Prof.in Dr.in,

Professorin für Musikpädagogik (Lehramt) und Studiengangsleitung
an der Hochschule für Musik Karlsruhe.

Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Unterrichtsforschung, Design-Based Research, musikdidaktisches Forschen und Handeln im Spannungsfeld zwischen Fachwissenschaft und Praxis, Körper und Bewegung als Konstituenten musikbezogener Lern- und Bildungsprozesse, Demokratiebildung und Musikunterricht.
theisohn@hfm.eu

Buchborn, Thade, Prof. Dr.,

Professor für Musikpädagogik und Studienbereichsleitung für das Lehramt
Musik an der Hochschule für Musik Freiburg.

Arbeitsschwerpunkte: Komponieren und Improvisieren im Musikunterricht, Institutionen musikalischer Bildung in ländlichen Räumen, Interkulturalität und Musikunterricht, rekonstruktive Unterrichtsforschung, dokumentarische Entwicklungsforschung, Design-Based Research.
t.buchborn@mh-freiburg.de