

Elisabeth Theisohn

Eine wissenssoziologische Perspektive auf Musik-Lernen

Zur Rekonstruktion musikbezogener Lernprozesse beim
gemeinsamen Komponieren mit Hilfe der Dokumentarischen
Methode

*A Sociological Perspective on Music Learning. Reconstruction of
Music-Related Learning Processes in Joint Composing*

The article shows how music-related learning processes can be methodically understood and made methodically accessible from a sociological perspective. Starting points are current praxeological learning concepts of music education research, which are enriched by a sociological concept of learning according to Asbrand and Nohl (2013). The related results of a study on collaborative composing provide information on how music-related learning processes can appear. Finally, the demand for a differentiated examination of a praxeological concept of learning is taken up, which particularly takes into account music-specific performativity.

1. Einleitung

Als durchaus drängendes Desiderat der Musikpädagogik gilt sicherlich, dass es an Einblicken in Prozesse musikbezogenen Lernens mangelt. So konstatierte Andreas Lehmann-Wermser vor noch nicht allzu langer Zeit, dass man viel zu wenig darüber wisse, wie „im Unterricht Bedeutungen von Musik individuell zugeschrieben, interpersonell ausgehandelt und öffentlich kommuniziert“ (Lehmann-Wermser, 2021, S. 21) werden. Er führt hierfür nicht nur forschungsrechtliche und -praktische Hürden als mögliche Gründe an, sondern auch die fehlende Eindeutigkeit, was eigentlich als Lernerfolg bzw. Lernen im Fach Musik betrachtet wird (Lehmann-Wermser, 2021, S. 22). Entsprechend konstatiert Benjamin Eibach, dass es sich beim musikbezogenen Lernen um einen Begriff handelt, „der sich sowohl auf terminologischer als auch auf inhaltlich-konzeptioneller Ebene durch enorme Heterogenität auszeichnet“ (Eibach, 2019, S. 235).

Insbesondere für das Komponieren im Klassenverband erscheint dies virulent. So wird dem Komponieren seit jeher ein besonderes Potential zugeschrieben, vielfältiges musikbezogenes Lernen zu ermöglichen (Jank et al., 2017; Schlothfeldt, 2018). Was Komponieren und das dabei stattfindende Lernen ist, bleibt jedoch begrifflich meist unscharf und mehrdeutig (Theisohn, 2023). Diesbezüglich konstatiert Malte Sachsse ganz grundsätzlich, dass weitestgehend unerforscht sei, „in welchem Verhältnis die in der Literatur formulierten Hoffnungen und Erwartungen an das Musik-Erfinden zu seiner beobachteten Prozessualisierung stehen“ (Sachsse, 2020, S. 36).

Dieses Desiderat aufgreifend legt der Beitrag anhand von Ergebnissen einer entwickelnd-rekonstruktiven Videostudie (Theisohn, 2023) dar, wie Prozesse musikbezogenen Lernens beim gemeinsamen Komponieren empirisch konkretisiert werden können. Zur lerntheoretischen Kontextualisierung werden praxeologische, musikpädagogisch bereits rezipierte Lernbegriffe skizziert. Daran anschließend folgt eine geraffte Darstellung des praxeologisch-wissenssoziologischen Lernbegriffs nach Barbara Asbrand, Arnd-Michael Nohl und Anja Hackbarth (Asbrand & Nohl, 2013; Asbrand & Hackbarth, 2018) und dessen musikspezifische Adaption, welche die Grundlage für die exemplarische Darstellung eines rekonstruierten Lernprozesses beim Komponieren in Gruppen bildet.

Abschließend wird bilanziert, inwiefern der zugrunde gelegte Lernbegriff und das methodische Vorgehen für die Rekonstruktion musikbezogener Lernprozesse beim Komponieren im Konkreten sowie für musikbezogenes Lernen im Allgemeinen von Ertrag sein können.

2. Theoretischer Hintergrund

Mit dem in den letzten Jahren stark anwachsenden Interesse rekonstruktionslogischer Zugänge in der musikpädagogischen Forschung (Weidner & Rolle, 2019; Hellberg, 2019; Kranefeld & Heberle, 2020) eröffnen sich neue Wege, musikbezogene und musikunterrichtliche Handlungs-, Interaktions- und damit Lernprozesse zugänglich zu machen.¹ Mit einher geht ein praxeologischer Lernbegriff, der Lernen als „interaktionale Aushandlung von Bedeutung“ (Herzmann, 2018, S. 172; Hervorh. i. Orig.) versteht und der Ebene des Impliziten eine gleichberechtigte Rolle neben der des Expliziten zuspricht. Im Gegensatz zu anderen in der Musikpädagogik rezipierten Lernbegriffen (vgl. Eibach, 2018) zeichnet sich ein praxeologischer Lernbegriff weiter dadurch aus, dass die unterrichtlichen Prozesse mit sog. ‚unverstelltem Blick‘ betrachtet werden (Proske, 2018, S. 42). Dies bedeutet, dass sich die Analyse zunächst losgelöst von fachdidaktischen oder bildungstheoretischen Ansprüchen und Normen vollzieht, sodass die Logiken und Relevanzsysteme der Akteur*innen in den Fokus der Betrachtung

1 Zum Ertrag praxistheoretischer Ansätze für die Erziehungswissenschaft hinsichtlich einer Annäherung an Lernen und Bildung vgl. Bittner und Budde (2018).

rücken. So kann aus dem Feld selbst geklärt resp. rekonstruiert werden, was als gelernte und gekonnte (in diesem Falle: kompositorische) Praxis verstanden wird (vgl. Haenisch & Godau, 2016, S. 92).

2.1 Eine praxeologische Perspektive auf musikbezogenes Lernen

Die erziehungswissenschaftliche Entwicklung einer zunehmenden „Fokussierung auf das Implizite in schulischen Kontexten“ (Matthes & Hinzke, 2022, S. 265) spiegelt sich in einer rasch anwachsenden Anzahl an Arbeiten praxistheoretischer Lehr-Lernforschung (Herzmann, 2018) wider. Für die Musikpädagogik liegen hingegen erst wenige Versuche vor, musikbezogenes Lernen aus praxistheoretischer Perspektive zu rekonstruieren.

Anne Niessen und Jens Knigge (2022) beforschen videoanalytisch einen Workshop, der mit Methoden der Szenischen Interpretation arbeitete, und können mit Hilfe der Grounded-Theory-Methodologie „die Bedeutung des Impliziten“ (Niessen & Knigge, 2022, S. 164) als Kernkategorie der Handlungsprozesse der Schüler*innen herausarbeiten. Zur weiteren Rekonstruktion beziehen sie sich auf einen praxeologischen Lernbegriff nach Martin Bittner und Jürgen Budde (2018), die Lernen als „Teilhabe an einer Praxis“ (Budde, 2018, S. 47) konzeptualisieren. Hierbei differenzieren die Autoren zwei unterschiedliche Lernbewegungen, die Niessen und Knigge (2022) folgendermaßen ausschärfen: „Lernen wird also als doppelte Bewegung verstanden: sowohl vom Impliziten zum Expliziten (bspw. Reflexionsprozesse [...]) als auch vom Expliziten zum Impliziten (bspw. Übeprozesse, die schließlich zur körperlichen Einschreibung führen)“ (S. 169). Sie betonen, dass Bittner und Budde von einer „Praxis des Wissens“ (Bittner & Budde, 2018, S. 42) sprechen, in der es nicht um die Trennung von implizitem und explizitem Wissen gehe, sondern um deren stets aufeinander bezogenes Zusammenspiel. Im Datenmaterial können Niessen und Knigge (2022) schließlich beide Lernbewegungen, die „wechselseitigen, ineinander verwobenen Prozesse von Implizierung und Explizierung“ (S. 168) identifizieren. Darüber hinaus konstatieren sie, dass sich die beobachteten Interaktionsprozesse oftmals an impliziten Wissensbeständen entfalten und plädieren in ihrem Resümee für eine fachspezifische Erweiterung jenes Lernbegriffs um eine mögliche dritte „Bewegung von (praktikenbezogenem) Wissen ins Implizite“, das sie u. a. an der Beobachtung „eines teilweise nonverbalen Explizitmachens von (zuvor gesammeltem) implizitem Wissen“ (Niessen & Knigge, 2022, S. 169) festmachen.

Einen interessanten Bezug hierzu weisen die Erkenntnisse von Johannes Treß (2022) auf, der in seiner praxeologisch-wissenssoziologischen Studie zu Improvisationsprozessen insbesondere das implizite Lernen *in* der Praxis als Deutungsmöglichkeit von Lernprozessen entwickelt: „Immer dann, wenn Schülerinnen und Schüler ihre musikalischen Praktiken und ihr improvisatorisches

Material an die situativen und kontingenten Gegebenheiten der Spielsituation anpassen und die musikalische Interaktion dabei nicht abbricht oder der Versuch zur Wiederaufnahme unternommen wird, haben wir es mit impliziten Lernprozessen in musikalischer Praxis zu tun“ (Treff, 2022, S. 325). Hierbei stellt er Bezüge zur Studie von Marianne Heiden (2018) her, die sich insbesondere auf Konzepte des Lernens nach Neuweg (2001) und der „reflection-in-action“ nach Schön (1991, 1983) bezieht. Hieran angelehnt plädiert Treff für eine Aufwertung des Impliziten in der Konzeptionalisierung von Lernen und steht einem musikbezogenen Lernbegriff kritisch gegenüber, der an das Explizieren und begriffliche Erfassen gekoppelt ist.

Ein wissenssoziologischer Lernbegriff soll im Folgenden eine dritte Perspektive eröffnen, musikbezogenes Lernen zu konzeptualisieren, zu beforschen und damit die praxeologische Perspektive auf Musik-Lernen zu erweitern.

2.2 Fachliches Lernen aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive²

Für die erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Unterrichtsforschung bilden die Praxeologische Wissenssoziologie resp. Dokumentarische Methode einen immer stärker werdenden methodologischen und methodischen Bezugspunkt (Herzmann, 2018; Martens et al., 2022). Dieser Entwicklung liegt u. a. zugrunde, dass im Zentrum der Mannheim'schen Wissenssoziologie der Erwerb und die Veränderung von Wissen im gemeinschaftlichen Handeln stehen (Bohnsack, 2017; Mannheim, 2003), was im Unterricht auch „als Bildungsgeschehen im intersubjektiven Umgang mit der Sache beobachtet“ (Idel & Meseth, 2018, S. 76) werden kann.

Die Praxeologische Wissenssoziologie verortet das explizite bzw. *kommunikative* Wissen auf Ebene der Norm. Dieses ist den Akteur*innen reflexiv zugänglich; es bezieht sich auf institutionalisierte Erwartungen, Werthaltungen sowie Common-Sense-Theorien, die von den Akteur*innen expliziert werden können. In „notorischer Diskrepanz“ (Bohnsack, 2017, S. 104) hierzu steht das *konjunktive* Wissen auf der Ebene des Impliziten. Es ist vorreflexiv, gründet sich auf kollektiv geteilte Erfahrungen und manifestiert sich in einem „verstehenden Verbundensein[]“ (Asbrand & Martens, 2018, S. 13) „auf der Grundlage gemeinsamer Praxis“ (Bohnsack, 2014, S. 63). Der sog. Orientierungsrahmen, der von Bohnsack (2017) auch als konjunktiver Erfahrungsraum bezeichnet wird, umfasst kommunikatives und konjunktives Wissen und leitet das Handeln der Akteur*innen ebenfalls auf der Ebene des Impliziten.

2 Im Folgenden wird von fachlichem Lernen gesprochen, wenn grundsätzlich Lernen in allen Fachbezügen gemeint ist. Dabei ist der Begriff des musikbezogenen Lernens stets inbegriffen, der aber nur dann gewählt wird, wenn es explizit um musikbezogenes Lernen geht.

Neben konjunktiven Erfahrungsräumen, die an reale Gruppen gebunden sind, und milieuspezifischen, die sich auf strukturgleiche Erfahrungszusammenhänge wie Milieu, Geschlecht etc. beziehen, führt die dokumentarische Unterrichtsforschung den Begriff der *gegenstandsbezogenen Erfahrungsräume* ein. Diese Kategorie ist insbesondere für die Rekonstruktion fachlicher Handlungs- und Lernprozesse von besonderer Bedeutung. Mit gegenstandsbezogenen Erfahrungsräumen resp. Wissensbeständen „sind Bezüge und existentielle Erfahrungen gemeint, die Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler mit den Gegenständen des Unterrichts verbinden“ (Asbrand & Martens, 2018, S. 21). Sie wirken von Anfang an in die Begegnung mit dem Unterrichtsgegenstand hinein.

In der Bewältigung der Unterrichtssituation rekurren Schüler*innen stets auf implizites und explizites Wissen aus jenen konjunktiven Erfahrungsräumen und tragen diese als vielfältige Erlebnisschichtungen in den Unterricht hinein (Asbrand & Martens, 2020). In Rückgriff auf Vogd (2011) sprechen Asbrand und Martens (2020) deshalb von Unterricht als *polykontextuellem* Gefüge (vgl. Asbrand & Martens, 2020, S. 14).

Schüler*innen begegnen dem fachlichen Unterrichtsgegenstand also auf Grundlage verschiedener etablierter handlungsleitender Orientierungen gemäß ihrer „*differenten* Sachbezüge“ (Bohnsack, 2020, S. 86; Herv. i. Orig.), wobei sie bspw. Teilnehmepaxen des ‚Schülerjobs‘ (Breidenstein, 2006), wie die möglichst ökonomische Aufgabenerledigung, oder routinierte fach- resp. musikbezogene Handlungspraxen aktualisieren. Letzteres können bspw. peerkulturelle Tanzbewegungen während des Singens, spontan musizierte Versatzstücke aus dem Erfahrungskontext des Instrumentalunterrichts oder auch die im Unterrichtskontext etablierte Einnahme einer bestimmten Körperhaltung beim Musikhören sein. In der unterrichtlichen Interaktion können in Begegnung mit dem Unterrichtsgegenstand zudem neue fachbezogene Praxen emergieren, die fachliche Modi einer Handlungspraxis bilden.³

Die Ausbildung dieser neuen fachbezogenen Praxen steht in Zusammenhang mit der Eröffnung fachlicher Lernprozesse, die von Asbrand, Nohl und Hackbarth (Asbrand & Nohl, 2013; Asbrand & Hackbarth, 2018) in Rückgriff auf Mannheim (Mannheim, 2003) wie folgt konzeptualisiert wird:

Zunächst stellt sich ein erstes Affiziertwerden durch einen fachlichen Gegenstand ein, das als „vorreflexives, unmittelbares Verstehen einer Sache oder des Gegenübers“ (Asbrand & Hackbarth, 2018, S. 143) in Erscheinung tritt, wodurch in der Folge ein konjunktiver Erfahrungsraum verlassen bzw. erweitert wird, sich ein neuer gegenstandsbezogener konjunktiver Erfahrungsraum eröffnet

3 An dieser Stelle sei auf den Begriff der Handlungsorientierungen zumindest verwiesen (vgl. Nohl, 2020). Er ermöglicht die Konzeptualisierung fachlichen Lernens, da Handlungsorientierungen zwar lose an die zugrunde liegenden Orientierungsrahmen auf Ebene des Habituellen gekoppelt sind, aber in der unterrichtlichen Interaktion dynamischer in Kollektive führen können (vgl. Theisohn, 2023, S. 97).

und schließlich etabliert wird. Erst im Anschluss an diese Etablierung kann das neue Erfahrungswissen begrifflich gefasst, in kommunikatives Wissen überführt und den Akteur*innen zum Teil reflexiv zugänglich werden.

Der hier verwendete Begriff des ‚Erfahrungsraums‘ wurde in unterschiedlichen Forschungswerkstätten diskutiert und als problematisch eingestuft, da er im wissenssoziologischen Diskurs für eine Vielzahl methodologischer Phänomene verwendet wird und sich vornehmlich auf milieuspezifische Erfahrungskontexte bezieht. Aus diesem Grund wurde der Begriff durch den oftmals synonym verwendeten Begriff *der kollektiven Praxis* ersetzt, womit gleichzeitig der performative und kontingente Charakter der gegenstandsbezogenen Erfahrungsräume in den Vordergrund tritt. In Adaption der o. g. Ausführungen können musikbezogene Lernprozesse folgendermaßen gefasst werden:

Musikbezogene Lernprozesse finden dann statt, wenn sich in Begegnung mit der unterrichtlichen Sache ein unmittelbares Verstehen einstellt, eine etablierte Praxis verändert oder verlassen wird und schließlich eine neue kollektive musikbezogene Praxis eröffnet und anschließend etabliert wird. Das neu entstandene musikbezogene Erfahrungswissen kann in Teilen reflektiert und expliziert werden.

Zur Klärung der Frage, wie Prozesse musikbezogenen Lernens empirisch konkretisiert werden können, gilt es demnach zu rekonstruieren, inwiefern in Begegnung mit dem Unterrichtsgegenstand – in diesem Fall des gemeinsamen Komponierens – Schüler*innen auf etablierte Praxen rekurren, diese verlassen oder verändern und dadurch eine neue kollektive musikbezogene Praxis emergiert. Wie sich dies methodisch und im empirischen Zugriff darstellt, soll im Folgenden dargelegt werden.

3. Zu Methode und Vorgehen

Im Zentrum der zugrunde liegenden dokumentarischen Entwicklungsstudie stand die Beforschung von Gruppenarbeitsprozessen in einem kompositionsdidaktischen Setting, das empiriebasiert weiterentwickelt wurde (Theisohn, 2023). Um sowohl die Praxen des gemeinsamen Komponierens als auch didaktische Gelingensbedingungen bestimmen zu können, wurden die methodischen Verfahren der dokumentarischen Unterrichtsforschung (Asbrand & Martens, 2018) in ein entwickelndes Forschungsformat integriert (Buchborn, 2022).⁴

Geplant und durchgeführt wurde eine Unterrichtseinheit über drei bis vier Doppelstunden. Kompositionsunerfahrene Schüler*innen der 7. und 8.

4 Da der Fokus des vorliegenden Beitrags auf der Darstellung der rekonstruktiven Ergebnisse liegt, wird auf den Entwicklungscharakter der Studie hier nicht näher eingegangen. Auch der Aspekt des kreativen Handelns, der in der Studie theoretisch und empirisch bearbeitet wird, wird aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht weiter berücksichtigt.

Jahrgangsstufe sollten ausgehend von dem Material „Klassenzimmerstühle“ in Kleingruppen von vier bzw. fünf Schüler*innen ein Klopfmotiv entwickeln, woraus eine dreiminütige, an offen gehaltenen Kriterien ausgerichtete Komposition entstehen sollte.⁵ Plenums- und Gruppenarbeitsphasen wurden videographiert, dokumentiert und zusätzlich teilnehmend beobachtet. Zu interpretierende Sequenzen wurden hinsichtlich der Kriterien „thematische Relevanz, interaktive Dichte, Fokussierung und Diskontinuität“ (Asbrand & Martens, 2018, S. 188) ausgewählt und nach einem eigens entwickelten Verfahren transkribiert, das sowohl die verbale, die korporierte als auch die musikalische Interaktionsebene abbildet (vgl. Buchborn et al., 2019). Die daran anschließende Analyse der Interaktionsorganisation ermöglichte es, die kommunikative Interaktionsebene im methodischen Schritt der formulierenden Interpretation (*Was tun die Schüler*innen?*) von der konjunktiven Interpretationsebene in der darauffolgenden reflektierenden Interpretation (*Wie tun sie es?*) zu unterscheiden.⁶ Mit dieser methodischen Trennung unter Berücksichtigung aller interaktionalen Aspekte gelang es, die

„Unterrichtsinteraktionen konsequent als ein *multimodales Geschehen* in den Blick zu nehmen und verbale Kommunikation, nonverbale Interaktionen, körperliche Ausdrucksweisen und Bewegungen im Raum sowie die Interaktionen mit den Dingen aufeinander zu beziehen und in ihrer Funktion für die Interaktion [...] und die fachlichen Vermittlungs- und Aneignungsprozesse zu untersuchen“ (Asbrand & Martens, 2018, S. 103; Herv. i. Orig.).

In der komparativen Analyse der Fälle konnten schließlich die den Prozessen zugrunde liegenden Handlungsorientierungen⁷ (vgl. Nohl, 2020) fallübergreifend abstrahiert und zu drei Typen resp. fachlichen Modi gemeinsamen Komponierens verdichtet werden. Ihre Merkmale und Zusammenhänge zu musikbezogenen Lernprozessen wird im Folgenden dargelegt.

4. Erkenntnisse

Anhand einer kurzen Fallbeschreibung⁸ soll nun ein musikbezogener Lernprozess skizziert werden, wie er für einen gemeinsamen Kompositionsprozess im

5 Als Kriterien galten die abwechslungsreiche, spannende und kreative Verwendung des Klopfmotivs, die Verwendung nachvollziehbarer Verlaufsmuster wie bspw. Steigerungen und kontrastreiche Wechsel sowie eine in Lautstärke, Klangfarbe und Ausdruck klare Gestaltung (vgl. Buchborn, 2011).

6 Zu den Interpretationsschritten der Dokumentarischen Unterrichtsforschung s. Asbrand und Martens, 2018, S. 187–236.

7 S. Fußnote 3.

8 Die dokumentarische Unterrichtsforschung arbeitet mit detaillierten Interaktionsanalysen von Fällen, die zum Zwecke der Nachvollziehbarkeit in Publikation in ver-

Rahmen der Studie rekonstruiert werden konnte. Im Anschluss wird dieser in den Gesamtzusammenhang der in der Studie verdichteten Typologie gesetzt.

Der Fall Becher (Fallbeschreibung)

*Der Kompositionsprozess der fünf Mädchen *Anna⁹, *Bea, *Carla, *Diana und *Eva beginnt am ersten Tag mit einer langanhaltenden und variantenreichen Explorationsphase, in der alle Mädchen in intensivem Austausch miteinander sind. Dabei einigen sie sich schnell auf das von *Diana eingebrachte ‚Cupsong‘-Motiv als Kern ihrer Komposition und üben gemeinsam den synchronen Ablauf des Rhythmus-patterns. Ein akustisches Intro und die dazu gesungene erste Strophe des ‚Cupsongs‘ wird als Zwischenergebnis des ersten Unterrichtstages festgehalten.*

*Der zweite Unterrichtstag wird mit einer auditiven Evaluation eröffnet, bei der die Gruppe eine Aufnahme ihres Zwischenergebnisses anhört und daraufhin einstimmig beschließt, die Komposition ohne Gesang weiterzuentwickeln, wobei auch die Kriterien der Aufgabenstellung hinzugezogen werden. Der sich anschließende Arbeitsprozess ist geprägt von Disputen und Meinungsverschiedenheiten darüber, wie mit dem ‚Cupsong‘-Motiv weiter zu verfahren sei. Auf interaktionaler Ebene kommen die Divergenzen in fehlenden körperlichen, mimetischen und auditiven Bezugnahmen zum Ausdruck, was sich auch in der Aufspaltung der Gruppe in zwei Teilgruppen abbildet. Der Wendepunkt des bis hierhin immer mehr stagnierenden Arbeitsprozesses wird durch *Bea initiiert, die spontan ein kurzes, einfaches Klopfmotiv spielt und vorschlägt, daraus einen Kanon zu machen. Spontan und ohne verbale Explikation greifen alle Mädchen das Klopfmotiv in jeweils unterschiedlicher Spielhaltung auf und erproben es gemeinsam in einer nonverbalen Musizierphase, allerdings noch jede für sich. Im Anschluss diskutieren sie, ob sie das ‚Cupsong‘-Motiv durch das neue ersetzen wollen, wobei sich in den Explikationen die zugrunde liegenden, divergierenden Orientierungen offenbaren: *Anna und *Eva argumentieren in großer Nähe zur schulischen Aufgabenlogik, dass sie Schritt für Schritt vorgehen sollen und am schon Erarbeiteten anschließen müssen; *Diana agiert orientiert an ihrer musikbezogenen Erfahrung und Expertise und plädiert für die Beibehaltung des ‚Cupsong‘-Motivs; *Carla argumentiert in generierender Haltung für das neue Motiv, das Weiterentwicklungsmöglichkeiten bereithält. Im Laufe dieses Disputs entwickeln die Schülerinnen auf inhaltlicher Ebene die Entscheidung, das ‚Cupsong‘-Motiv als Intro zu setzen und mit dem neuen Motiv, das als Kanon gestaltet ist, zu verbinden. Die Interaktion zeigt dabei eine stetige Zunahme der Dichte: alle nehmen gleichzeitig und hochaktiv*

einfachte, pointierte Interaktionsbeschreibungen überführt werden (vgl. Asbrand & Martens, 2018, S. 185). Die hier verwendete Fallbeschreibung ist nochmals stark vereinfacht, in ihrem zeitlichen Verlauf gerafft und auf die Fragestellung des Beitrags fokussiert.

9 Alle *Namen sind anonymisiert.

*am Entscheidungsgeschehen teil, wobei sich die Redebeiträge stark überlappen, die Mädchen wechseln schnell zwischen verbalen, musikbezogenen und körperlichen Interaktionen und beziehen die materiellen Eigenschaften des Stuhls variantenreich mit ein. Gleichzeitig treffen sie viele Gestaltungsentscheidungen wie den Einbezug anderer Materialien, die Berücksichtigung der vorgegebenen Kriterien, unterschiedliche Ausdrucksgehalte oder Anschlagpunkte spontan und miteinander verwoben. Die sich anschließende Erprobungsphase der Komposition ist geprägt von höchster Konzentration und Fokussierung, von dichten mimetischen und auditiven Abstimmungen, von Synchronität und Koordination. Die hörbare Stille nach dem Schlussston wird vom spontanen, expressiven und kollektiven Applaus der Mädchen und *Dianas Worten „Leute, wir habens geschafft“ abgelöst.*

In der Fallbeschreibung lässt sich nachzeichnen, wie sich ein Lernprozess im Sinne der Entstehung und Etablierung einer neuen kollektiven musikbezogenen Praxis entwickelt. In Begegnung der Aufgabenstellung, ausgehend von einem Klopfmotiv eine Komposition zu entwickeln, aktualisieren die Schülerinnen mit dem ‚Cupsong‘-Motiv musikbezogenes Erfahrungswissen, das sowohl aus dem peerkulturellen als auch aus dem schulischen Erfahrungskontext stammen könnte. Durch die Verbindung dieser musikalischen Referenz mit der Aufgabenstellung und den ersten Erprobungen wird der ursprüngliche Erfahrungsraum zunächst erweitert, aber noch nicht verlassen. Dass die Schülerinnen mit dem fachlichen Gegenstand, dem gemeinsamen Komponieren, affiziert sind, spiegelt sich nicht nur in der intensiven Explorationsphase zu Beginn, sondern auch in der Aktualisierung musikbezogenen Wissens (Kanon) und der spontanen Erprobung von *Beas neuem Motiv. Mit diesem deutet sich zwar die Eröffnung einer neuen musikbezogenen kollektiven Praxis an, sie wird aber zu diesem Zeitpunkt aufgrund der leitenden Orientierung an schulischer Aufgabenerledigung (*Anna und *Eva) oder individueller musikbezogener Expertise (*Diana) nicht in eine etablierte Praxis überführt. Im interaktionalen Prozess werden die etablierten Orientierungen dann nach und nach von einer anderen, neuen Orientierung überlagert: Die Schülerinnen agieren während des komplexen Entscheidungsgeschehens zunehmend an *Integration und Entwicklung* orientiert. So zeigt sich, dass die erledigende Haltung im Sinne des ‚Schülerjobs‘ von einer generierenden Haltung abgelöst wird, wodurch diese neue kollektive musikbezogene Praxis immer weiter eröffnet wird. Das gemeinsame musikalische Spiel schließlich offenbart, dass sich hier die neue kollektive musikbezogene Praxis etabliert: das „verstehende[] Verbundensein[]“ (Asbrand & Martens, 2018, S. 13) manifestiert sich in dem eng verwobenen, besonders intensiven, aufeinander bezogenen und konzentrierten Spiel sowie in der spontanen gemeinsamen Beifallsbekundung.

Die Ausführungen lassen darauf schließen, dass die Entstehung und Etablierung einer neuen, kollektiven musikbezogenen Praxis eng an die zugrunde liegenden Orientierungen gebunden sind. So treten alle drei im Rahmen der

Studie typologisch verdichteten Modi des gemeinsamen Komponierens in diesem Fallbeispiel – wenn auch unterschiedlich ausgeprägt – in Erscheinung: der *Modus des Pragmatismus*, der *Modus der Behauptung* und der *Modus des kollaborativen Komponierens* (s. Abb. 1).¹⁰ Sie sollen im Folgenden skizziert und mit dem Auftreten musikbezogener Lernprozesse in Zusammenhang gestellt werden, da daran zentrale Merkmale der Prozesse auf Ebene der Handlungspraxis veranschaulicht werden können.

Im *Modus des Pragmatismus* werden überwiegend routinierte Teilnahmepraexen im Sinne des ‚Schülerjobs‘ aktualisiert, musikbezogenes Handlungswissen hingegen nur marginal und nur insoweit, wie es der möglichst ökonomischen Erledigung der Aufgabe zuträglich ist. Deutlich wird, dass die Schüler*innen in keiner kollektiven musikbezogenen Praxis agieren, da ihr Spiel ausschließlich kommunikativ und direktiv angeleitet wird. Es erklingt ausdruckslos, unkoordiniert sowie asynchron, mimetische und auditive Bezugnahmen sind nicht zu beobachten. Entsprechend zeigt sich auch, dass die Schüler*innen ihren Kompositionsprozess als schrittweises Abarbeiten aufeinander folgender Arbeitsschritte in schulischer Routine sehen. Für die Eröffnung eines musikbezogenen Lernprozesses im dargelegten Verständnis mangelt es im *Modus des Pragmatismus* an der Affizierung mit dem Unterrichtsgegenstand, entsprechend werden keine musikbezogenen Praexen aktualisiert oder emergieren, musikbezogene Lernprozesse werden nicht eröffnet.

Im Gegensatz zu dieser *erledigenden Haltung* steht die *generierende Haltung* als *modus operandi* der Handlungspraxis der anderen beiden Modi. Für den *Modus der Behauptung* und *des kollaborativen Komponierens* können vielfach Anschlüsse an musikbezogenes Erfahrungswissen nachgewiesen werden, die sowohl als Identifikationen, als auch als Distanzierungen zu der von den Schüler*innen geforderten Sache in Erscheinung treten (Breidenstein, 2016), wodurch Initialmomente für musikbezogene Lernprozesse entstehen.

Die Interaktionen in beiden Modi sind u. a. geprägt vom spontanen, explorativen und spielerischen Umgang mit dem Artefakt und dem musikalischen Material. So lassen sich bspw. variantenreiche Positionierungen, Handhabungen sowie Umdeutungen des Instrumentariums Stuhl rekonstruieren, in denen klangliche, materielle, assoziative und formgebende Qualitäten seiner Materialität aufgegriffen werden. Konstitutiv sind darüber hinaus sog. aktionistische

10 Die drei Modi des gemeinsamen Komponierens konnten kohärent in fünf induktiv erschlossenen fachlichen Vergleichsdimensionen (vgl. Asbrand & Martens, 2018) rekonstruiert werden, die hier genannt, aber aus Gründen der Übersichtlichkeit im Text nicht aufgeführt werden: 1) Umgang mit kompositorischen Vorgehensweisen, 2) Umgang mit musikalischen Referenzen, 3) Merkmale des gemeinsamen Spiels, 4) Umgang mit dem Artefakt Stuhl und 5) Umgang mit kompositorischen Entscheidungen.

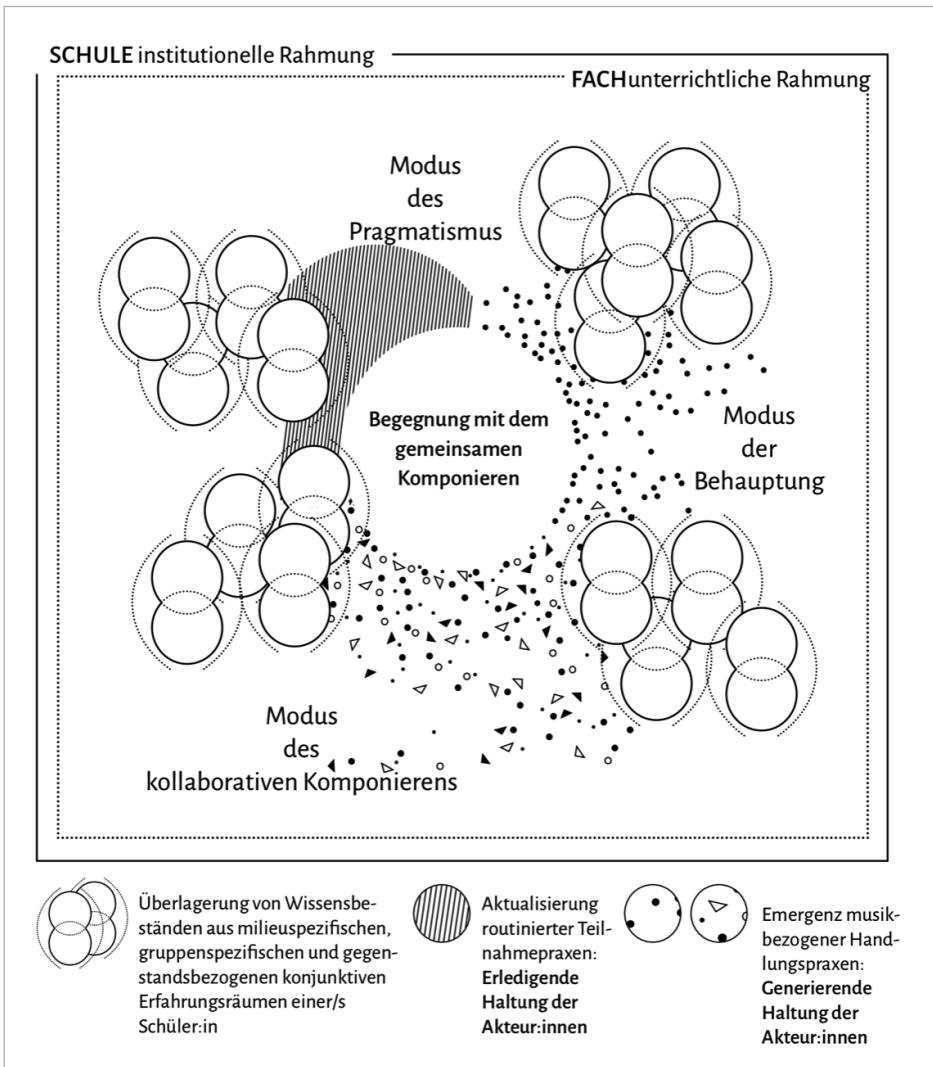


Abbildung 1: Emergenz der drei Modi gemeinsamen Komponierens (Theisohn, 2023, S. 255)

Praxen.¹¹ Die Schüler*innen kommen dabei in ein spontanes, gemeinsames musikalisches Spiel, das entweder körperbetont, expressiv und visuell koordiniert oder klangorientiert, konzentriert und auditiv koordiniert in Erscheinung tritt. Hierbei verbinden die Schüler*innen *ad hoc* musikbezogenes Handlungswissen

11 Aktionistische Praxen entstehen dort, wo etablierte Orientierungen brüchig geworden sind oder – wie bei einem unbekanntem Unterrichtsgegenstand – noch nicht entstehen konnten, wodurch die Akteur*innen eine probenhafte Praxis entwickeln, „ohne dass sie wirklich wüssten, was sie da tun“ (Asbrand & Nohl, 2013, S. 165).

mit den Aspekten der Aufgabenstellung und eröffnen dadurch eine kollektive musikbezogene Praxis (vgl. Theisohn & Treß, 2022).

Im *Modus der Behauptung* führen aktionistische Praxen zu hohen interaktionalen Dichten und fokussierten koordinativen Momenten, die resultierende Kollektivität beschränkt sich aber auf Teilgruppen. Das spontan aktualisierte Erfahrungswissen bleibt dabei an etablierte Orientierungen gebunden und kann nicht dauerhaft in eine neue kollektive Praxis überführt werden. So entwickelt sich bspw. eine spontane Improvisation dreier schlagzeugaffiner Schüler innerhalb der Triade zu einer kollektiven Praxis, in der sie ihr Erfahrungswissen des außerschulischen Instrumentalspiels mit der Aufgabenstellung kombinieren. Diese Kollektivität bleibt aber an der geteilten Orientierung an instrumentaler Expertise gebunden, die divergierenden Orientierungen der anderen Gruppenmitglieder können darin nicht integriert werden. Die charakteristischen Behauptungen musikbezogener etablierter Erfahrungsräume dieses Modus treten auch als territoriale und körperliche Abgrenzungen, Distanzierungspraxen und asymmetrische Positionierungen in Erscheinung. Im *Modus der Behauptung* eröffnen sich zwar fachliche Lernprozesse, sie werden aber nicht vollzogen, da die emergierenden musikbezogenen Praxen keine übergreifende Kollektivität evozieren.

Nur im *Modus des kollaborativen Komponierens* etabliert sich die neue musikbezogene kollektive Praxis. Zu den Kernmerkmalen dieses Modus zählen *Integration und Vergemeinschaftung*. Aktionistische Praxen führen hier in eine kollektive musikbezogene Praxis, die während des gesamten Prozesses u. a. auch in disputreichen Phasen immer wieder spontan initiiert werden kann. Eine etablierte kollektive musikbezogene Praxis manifestiert sich des Weiteren darin, dass unterschiedliche kompositorische Vorgehensweisen produktiv miteinander verhandelt werden, dass musikalische Referenzen aus ihren Erfahrungskontexten gelöst und von allen gleichermaßen als ‚Materialpool‘ genutzt werden und dass das Artefakt durch seine Materialität die musikalische Praxis aller Schüler*innen beeinflusst und erweitert.

Wie in der obigen Fallbeschreibung schon angedeutet, konnten speziell zum kompositorischen Entscheidungsgeschehen empirische Erkenntnisse generiert werden, die an dieser Stelle zumindest angedeutet werden sollen. Im Gegensatz zur Verwendung des Begriffs der kompositorischen Entscheidung im Diskurs treten die kompositorischen Entscheidungen – im Modus des kollaborativen Komponierens – nicht nur als aspektgeleitetes Abwägen und Verhandeln oder als Argumentieren im ästhetischen Streit in Erscheinung (vgl. bspw. Lessing, 2011; Rolle & Wallbaum, 2011), sondern vielmehr als thematisch verwobenes, mehrdimensionales und komplexes Entscheidungsgeschehen mit besonderem Fokus auf Ebene der performativen Performanz (Bohnsack, 2017). Entweder entwickeln sich kollaborative kompositorische Entscheidungen in dichten, intensiven und thematisch komplexen Phasen, in denen verschiedene Optionen auf allen Interaktionsebenen miteinander verhandelt werden. Hierbei wechseln

die Schüler*innen fluide zwischen verbaler, korporierter und musikbezogener Interaktionsebene, explizieren ihre Ideen, Gestaltungen und ästhetischen Positionen aber nur teilweise. Oder es kommt, wie in wenigen Fällen, zu erspielten Entscheidungen, die durchweg auf die musikalisch-korporierte Ebene verlagert sind und die ganz ohne Explikationen nur in der Interaktion im musikalischen Spiel geschehen. Dies verweist deutlich auf die Fachspezifität musikbezogener Lernprozesse, da letztere im vorliegenden Paradigma auch ohne begriffliche Zuordnungen oder verbale Explikationen rekonstruiert werden konnten. Hieraus erwächst mitunter auch die Folgerung nach der Erweiterung der Theorie des ästhetischen Streits um die Kategorie des handlungspraktischen Wissens.

5. Fazit

Die hier – wengleich ausschnittshaften – Ausführungen machen deutlich, dass durch die dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien „das fachliche Wissen, welches [...] Schülerinnen und Schüler im Unterricht ko-konstruieren“ (Asbrand & Hackbarth, 2018, S. 150), in den Blick genommen werden kann, und wie dieses aus der interaktionalen Bearbeitung der von den Schüler*innen geforderten Sache im gemeinsamen Unterrichtsgeschehen hervorgeht. In der hier entfalteten wissenssoziologischen Perspektive zeigt sich der Anspruch an das Komponieren bestätigt, vielfältiges musikbezogenes Lernen zu ermöglichen: Schüler*innen bringen ihr umfassendes Erfahrungswissen aus unterschiedlichen Kontexten in den gemeinsamen Prozess ein und arrangieren und verhandeln dieses multimodal: handelnd, sprechend, spielend, hörend, gestaltend etc. Was gelernt wird und was Komponieren ist, wird von den Gruppen interaktional, als musikbezogene Praxis vielgestaltig hervorgebracht – von der Collage peerkultureller Zitate aus Comicserien bis hin zu einer programmatisch angelegten Klanggestaltung (vgl. Theisohn, 2023).

Wengleich die untersuchten Lernprozesse der Studie stets von impliziter und expliziter Ebene gleichermaßen geprägt sind, lassen sich aufgrund der mitunter multithematischen Komplexität der Interaktionen keine eindeutigen Lernbewegungen zuordnen, wie sie von Niessen und Knigge (2022) in ihrem Rückgriff auf Bittner und Budde (2018) entfaltet wurden. Vielmehr legen die Erkenntnisse nahe, dass im Kern der Lernprozesse die Berührung und Veränderung des Impliziten steht. Diese Prozesse aber verlaufen unterschiedlich verwoben mit dem Expliziten und können in eine begriffliche Explikation führen – müssen aber nicht. So liefern die o. g. Ausführungen ebenfalls viele Hinweise auf das von Treß (2022) herausgearbeitete implizite Lernen *in* musikalischer Praxis, das aber nur als eine mögliche Erscheinungsform musikbezogenen Lernens neben anderen beobachtet werden konnte.

Wengleich also Differenzen zwischen den Ansätzen zu benennen sind, überwiegen die große Nähe und das gemeinsam herausgearbeitete Potential,

sich musikspezifischen Lernprozessen aus praxeologischer Perspektive anzunähern. Zukünftig sollte deshalb eine vermittelnde methodologische Auseinandersetzung sowie eine intensive rekonstruktive Beforschung musikbezogener Lernprozesse angestrebt werden, die sich u. a. damit auseinandersetzt, inwiefern „beide Prozesse der Wissensgenese, das unmittelbare Erleben und das begriffliche Lernen, als wesentliche Aspekte des Lernprozesses anzusehen“ (S. 144) sind. Insbesondere für Handlungsfelder, die sich sprachlichen Zugängen resp. begrifflichen Zuordnungen im schulischen Kontext durchaus versperren – wie bspw. das Komponieren, Improvisieren, Transformieren – wäre ein solches Vorgehen ebenso vielversprechend wie zukunftsweisend.

Literatur

- Asbrand, B. & Hackbarth, A. (2018). Fachliche Lernprozesse in Interaktionen. Wissenssoziologische Modellierung und Rekonstruktion am Beispiel des Schriftspracherwerbs. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 139–152). Klinkhardt.
- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10892-2>
- Asbrand, B. & Martens, M. (2020). Rekonstruktion von Lernprozessen im Unterricht. Herausforderungen und Vorschläge aus der Perspektive der dokumentarischen Unterrichtsforschung. In M. Corsten, K. Hauenschild, M. Pierburg, B. Schmidt-Thieme, U. Schütte & D. Wolff (Hrsg.), *Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht* (S. 112–125). Juventa Verlag.
- 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). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzq3c.10>
- Bittner, M. & Budde, J. (2018). Der Zusammenhang vom Impliziten und Expliziten in praxistheoretischen Perspektiven. In J. Budde, M. Bittner, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 32–50). Beltz Juventa.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9., überarb. und erw. Aufl.). Barbara Budrich/UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838585543>
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Barbara Budrich/UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838587080>
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Barbara Budrich/UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838553559>
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90308-8>

- Breidenstein, G. (2016). Qualitative Unterrichtsforschung und (fach-)didaktische Reflexion. In A. Petrik (Hrsg.), *Formate fachdidaktischer Forschung in der politischen Bildung. Schriftenreihe der GPJE* (S. 17–33). Wochenschau Verlag.
- Buchborn, T. (2011). Ta, ta, ta, taaaa! Annäherungen an Beethovens fünfte Sinfonie durch das Musizieren und Gestalten mit Klopfmotiven. *Musik & Bildung*, 11(3), 76–80.
- 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). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32566-4_4
- Buchborn, T., Theisohn, E. & Treß, J. (2019). Kreative musikalische Handlungsprozesse erforschen. Einblicke in ein Verfahren der videobasierten Rekonstruktion von Gruppenimprovisations- und -kompositionsprozessen von Schülerinnen und Schülern. In V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (S. 69–86). Waxmann.
- Eibach, B. (2018). *Musik-Lernen: Dimensionierung eines Grundbegriffes der Musikpädagogik*. LIT.
- Eibach, B. (2019). Relevanz, Methodologie und Ertrag dargestellt anhand einer Untersuchung des Begriffes Musik-Lernen. In V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (S. 231–244). Waxmann.
- Haenisch, M. & Godau, M. (2016). Improvisierendes Wissen / Improvising Knowledge. Perspektiven einer systemisch-konstruktivistischen Improvisationsforschung / Perspectives of Systemic-Constructivist Approach to Improvisation Research. In R. Gagel & M. Schwabe (Hrsg.), *Improvisation erforschen – improvisierend forschen. Beiträge zur Exploration musikalischer Improvisation* (S. 67–101). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839431887-004>
- Heiden, M. (2018). *Videoreflexion im künstlerischen Einzelunterricht an Hochschulen*. Waxmann.
- Hellberg, B. (2019). *Koordinationsprozesse beim Musizieren im Instrumentalen Gruppenunterricht*. Waxmann.
- Herzmann, P. (2018). Lernen sichtbar machen. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 171–188). Klinkhardt.
- Idel, T.-S. & Meseth, W. (2018). Wie Unterricht verstehen? Zur Methodologie qualitativer Unterrichtsforschung. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 63–84). Klinkhardt.
- Jank, W., Bähr, J. & Breitweg, J. (Hrsg.). (2017). *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (6. Aufl.). Cornelsen.
- Kranefeld, U. & Heberle, K. (2020). *Passungsprozesse im Musikunterricht. Videobasierte Fallanalysen zur Differenzbearbeitung in musikpädagogischen Angeboten der 5. und 6. Klasse*. Waxmann.
- Lehmann-Wermser, A. (2021). „... es kömmt drauf an ...“. In J. Hasselhorn, O. Kautny & F. Platz (Hrsg.), *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention* (S. 15–32). Waxmann.

- Lessing, W. (2011). Kinderkomposition im Spannungsfeld von Prozess- und Produktorientierung. In P. Vandr  & B. Lang (Hrsg.), *Komponieren mit Schülern. Konzepte, Förderung, Ausbildung* (S. 15–22). ConBrio.
- Mannheim, K. (2003). *Strukturen des Denkens* (Nachdr.). Suhrkamp.
- Martens, M., Asbrand, B., Buchborn, T. & Menthe, J. (Hrsg.). (2022). *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32566-4>
- Matthes, D. & Hinzke, J.-H. (2022). Implizites Wissen in schulischen Kontexten: Diskursive Einordnungen, forschungspraktische Bearbeitungen und empirische Perspektiven. In D. Matthes & J.-H. Hinzke (Hrsg.), *Implizites Wissen in schulischen Kontexten. Diskursive Einordnungen, forschungspraktische Bearbeitungen und empirische Perspektiven* (S. 264–278). Verlag Empirische Pädagogik.
- Neuweg, G. H. (2001). *Könnerschaft und implizites Wissen: Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis* (2., korr. Aufl.). Waxmann.
- Niessen, A. & Knigge, J. (2022). Musikpädagogische Perspektiven auf Lernen in Praktiken. Eine videographische Studie zu einem Workshop im Opernhaus. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 11, 157–171. <https://doi.org/10.3224/zisu.v11i1.11>
- Nohl, A.-M. (2020). Prozessanalytische und relationale Typenbildung in der rekonstruktiven Bildungs- und Biographieforschung. In J. Ecarius & B. Sch ffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 49–64). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvtxw2zx.5>
- Prose, M. (2018). Wie Unterricht bestimmen? Zum Unterrichtsbegriff in der qualitativen Unterrichtsforschung. In M. Prose & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompodium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 7–26). Klinkhardt.
- Rolle, C. & Wallbaum, C. (2011).  sthetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik. In J. Kirschenmann, C. Richter & K. H. Spinner (Hrsg.), *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik* (S. 507–535). kopaed. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-100637>
- Sachsse, M. (2020). Musik-Erfinden im Zeichen des Kreativit tsdispositivs. Grundzüge einer sozialkritischen Lesart aktueller Begr ndungsdiskurse. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven* (S. 11–42). Waxmann.
- Schlothfeldt, M. (2018). Komponieren als didaktisches Handlungsfeld. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. St ger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 326–333). Waxmann/UTB. <https://www.utb.de/doi/book/10.36198/9783838550404>
- Schön, D. A. (1991, 1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Ashgate.
- Theisohn, E. (2023). *Kreieren – kollaborieren – komponieren. Empirische und didaktische Perspektiven auf das gemeinsame Komponieren im Musikunterricht*. transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839463819>

- Theisohn, E. & Treß, J. (2022). Aktionistische Praxis beim Improvisieren und Komponieren im Musikunterricht. Fallanalytische Betrachtungen fachspezifischer Charakteristika vor dem Hintergrund kreativen Handelns und musikfachlichen Lernens. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 271–292). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32566-4_15
- Treß, J. (2022). *Zwischen Distanzierung und Kollektivierung. Gruppenimprovisation im Musikunterricht initiieren und rekonstruieren*. Springer Fachmedien Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-39002-0>
- Vogd, W. (2011). *Systemtheorie und Rekonstruktive Sozialforschung – eine Brücke* (2. Aufl.). Barbara Budrich-Esser. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf095r>
- Weidner, V. & Rolle, C. (2019). Einleitung. In V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (S. 9–18). Waxmann.

Elisabeth Theisohn
Hochschule für Musik Freiburg
Mendelssohn-Bartholdy-Platz 1
79102 Freiburg
e.theisohn@mh-freiburg.de