

*Lukas Bugiel, Julia Bali-Weber,
Malte Sachsse, Katharina Bradler (Hrsg.)*

47. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung

**47th Yearbook of the German Association
for Research in Music Education**

Verena Bons

„Blinde Flecken“, Limitationen und Hürden der Dokumentarischen Methode: ein erster Diskussionsanstoß für die musikpädagogische Forschungspraxis

‘Blind spots’, limitations and challenges of the documentary method: An initial contribution to the discussion in music education research practice

Music education research has increasingly adopted the Documentary Method across diverse topics and data types. Although now established, it is a dynamic approach shaped by researchers’ reflection on limitations in procedures and underlying theory. Because methods are perspective-bound instruments, they inevitably create ‘blind spots’ and may leave ‘gaps’ where phenomena remain hard to access or require methodical adaptation. This paper offers an overview of the Documentary Method in music education, situates blind spots and gaps in an interdisciplinary debate, and uses an empirical example to discuss a possible methodological challenge for music education research.

1. Einleitung

Seit wenigen Jahren wird in der musikpädagogischen Forschung vermehrt mit der Dokumentarischen Methode (DM) (Bohnsack, 2021) gearbeitet. Ein weites Spektrum an Forschungsgegenständen und unterschiedliche forschungsmethodische Werkzeuge (von Einzelinterviews über Gruppendiskussionen bis hin zu Videoerhebungen) (Buchborn et al., 2026) sprechen dafür, dass sich die DM in der musikpädagogischen Forschung etabliert hat. Zugleich ist sie seit jeher ein dynamischer Forschungsansatz, dessen vielfältige Ausprägungen Ergebnis steter Weiterentwicklung im Anschluss an die Reflexionen bisheriger Grenzen sind (Bohnsack, 2021).

Die Thematisierung solcher Limitationen erkennt an, dass Forschungsmethoden „soziale Wirklichkeit aus einem spezifischen Blickwinkel betrachten und so empirische Daten auf eine bestimmte Art und Weise zum Sprechen bring[en]“ (Otzen & Rose, 2021, S. 102). Mit jedem methodischen Zugriff bleiben daher Aspekte unsichtbar, die ein anderer Zugriff sichtbar machen könnte. Als Metapher

dient der ‚blinde Fleck‘, der sich auf den (nicht als Makel zu verstehenden) Umstand bezieht, dass das Auge auch bei vollem Sehvermögen eine blinde Stelle hat (Schondelmayer et al., 2019, S. 10). Von ‚Leerstellen‘ einer Methode spreche ich, wenn Forschungsgegenstände mit einer bestimmten methodischen Perspektive bislang kaum bearbeitet werden, etwa wegen hoher Hürden oder nötiger Adaptationen. Über ‚blinde Flecken‘ und Leerstellen oder Limitationen und Hürden zu sprechen, bedeutet daher nicht, die DM zu diskreditieren, sondern zur Reflexion anzuregen, schließlich kann „[d]ie Methode selbst [...] nicht wissen, was sie nicht weiß, aber wer eine Methode anwendet, muss sich diese Frage stellen“ (Hoffmann et al., 2025, S. 4).

Nach einem kurzen Überblick über die DM in der Musikpädagogik (2) skizziere ich den interdisziplinären Diskurs zu ‚blinden Flecken‘ und ‚Leerstellen‘ der DM (3). Anhand eines eigenen Forschungsbeispiels diskutiere ich eine mögliche methodisch-methodologische Limitation für die musikpädagogische Forschung und schließe dann mit Gedanken zur weiteren Diskussion der Thematik (4).

2. Die Dokumentarische Methode in der Musikpädagogik: Forschungsbereiche, Begründungen und mögliche Limitationen

Studien zu Interkulturalität (Buchborn & Bons, 2021; Buchborn & Tralle, 2024; Tralle, 2024; Völker, 2023), Kompositions- (Theisohn, 2023) und Improvisationsprozessen (Trefß, 2022), Teilhabe (Beisiegel, 2022), Demokratiebildung (Buchborn & Stade, 2025), Schulkultur im Kontext der professionellen Instrumental- ausbildung an einer ehemaligen Spezialschule (Lessing, 2017), Inklusion an Musikschulen (Löbber, 2024), Eignungsprüfungen im Lehramt Musik (Tralle et al., 2025), Ensemblepraxen ländlicher Räume (Bons, 2025; Borchert, 2024) und Schulpraktischem Klavierspiel (Endres, 2025) sowie – auch als Beispiel für musikpädagogische Forschung in einem mehrsprachigen Kontext – zum Alltagshandeln von Musiklehrkräften im venezolanischen Musikvermittlungsprogramm *El Sistema* (Bießmann, 2025) zeugen von der thematischen Vielfalt sowie vom (zugewiesenen) erkenntnistheoretischen und fachdidaktischen bzw. alltagspraktischen Potential dieses Forschungszugangs für musikpädagogische Kontexte.

Für die Eignung der DM argumentiert wird dabei vor allem mit der ihrer Grundagentheorie, der praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack, 2017), inhärenten praxistheoretischen Tradition, den ‚Ort des Sozialen‘ (Reckwitz, 2003) in geteilten Wissensbeständen zu sehen (Bons, 2025). Handeln in musikalischen bzw. musikpädagogischen Kontexten wird somit als soziale Praxis gefasst: Im Handeln konstituieren sich einerseits gemeinsame Überzeugungen, Normen und Alltagstheorien – Wissensbestände, die den Akteur*innen explizit verfügbar sind –, andererseits unausgesprochene Übereinkünfte, die auf impliziten Wissensbe-

ständen der Akteur*innen beruhen – einem „Einanderverstehen im Modus des Selbstverständlichen“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 288).

Hier setzt die DM an: Die methodisch kontrollierte Interpretation von Datenmaterial – von Einzelinterviews über Bilder bis zu Videos – zielt auf die Rekonstruktion impliziter Wissensbestände (Bohnsack, 2021). Das Spannungsverhältnis von explizitem und implizitem Wissen gilt für die Musikpädagogik als bedeutsam, nicht zuletzt angesichts von Zugangs- und Adressierungsdisparitäten in musikalischen Praxen (Beisiegel, 2022; Bons, 2025). Daran knüpft die Dokumentarische Entwicklungsforschung an, die rekonstruierte Wissensbestände von Praxisakteur*innen zum Ausgangspunkt von Entwicklungsprozessen macht (Buchborn, 2022). Die Etablierung der DM in der musikpädagogischen Forschung zeigt sich zudem in forschungsmethodischen und hochschuldidaktischen Veröffentlichungen, in denen sie – abhängig vom jeweiligen Forschungsgegenstand – als geeigneter Ansatz für musikpädagogische Fragestellungen behandelt wird (Buchborn et al., 2022; Heberle, 2019; Kranefeld, 2017; Zenk, 2017).

Limitationen hinsichtlich der DM in musikpädagogischer Forschung werden allenfalls in den Methodenkritiken musikpädagogischer Dissertationsschriften thematisiert (Bons, 2025; Borchert, 2024; Löbbert, 2024; Theisohn, 2023; Tralle, 2024; Treß, 2022; Völker, 2023). Die eigene Standortgebundenheit und ihre Auswirkungen im Forschungsprozess stellt dabei eine oft diskutierte Fragestellung dar. So wird hervorgehoben, dass dokumentarische Interpretationsarbeit in großem Maße von den (u. a. milieu-, geschlechts-, erfahrungsspezifischen) Vorerfahrungen der Interpretierenden abhängt. Daraus ggf. resultierenden Limitationen begegnet wird erwartungsgemäß durch den in der DM angelegten systematischen Vergleich von verschiedenem empirischem Datenmaterial (um die Interpretationen nach und nach vom eigenen Standort abzulösen) sowie durch die Reflexion eigener Erfahrungen, die die Forschung beeinflussen könnten (Bons, 2025; Borchert, 2024; Löbbert, 2024; Tralle, 2024; Treß, 2022; Völker, 2023). Andere mögliche Limitationen werden eher vereinzelt diskutiert:

Theisohn (2023) und Völker (2023) gehen von möglichen Datenlücken aufgrund der jeweils gewählten Kamerapositionierung aus, durch die Interaktionen der Akteur*innen ggf. nicht vollständig erhoben werden konnten. Bons (2025), Theisohn (2023) und Völker (2023) diskutieren, welche Auswirkungen die Anwesenheit von Erhebungsinstrumenten auf die Interaktion der Akteur*innen hat. Im Kontext einer beforschten Unterrichtseinheit kritisieren Völker (2023) und Treß (2022) ihre Rolle als Lehrende und Forschende in Personalunion. Völker (2023) und Bons (2025) thematisieren die Frage, ob das gewählte Gruppenerhebungssetting geeignet ist, auch individuelle Orientierungsrahmen¹ abzubilden,

1 Mit individuellen Orientierungsrahmen sind persönliche Sichtweisen und Deutungsmuster gemeint, die sich aus den eigenen Lebenserfahrungen einer Person ergeben und daher von den gemeinsam geteilten Orientierungen einer Gruppe abweichen können.

und inwiefern ein genaueres Augenmerk darauf für die jeweilige Forschung gewinnbringend wäre. Bons (2025) diskutiert das Potential teilnehmender Beobachtungen in Ergänzung zu den durchgeführten Gruppendiskussionen, insbesondere in Bezug auf die gemeinsame Musizierpraxis der Akteur*innen (dazu in diesem Beitrag: Kap. 4). Zu einer möglichen Beeinflussung der Ergebnisse durch soziale Erwünschtheit im Erhebungsprozess äußern sich Bons (2025), Borchert (2024) und Tralle (2024). Löbbert (2024) reflektiert die Bedeutung ihres vorab gewählten theoretischen Blickwinkels für die Interpretation der Ergebnisse. Reflexionen zum Sample und der damit verbundenen Reichweite der Ergebnisse bzw. der Aussagekraft der Typenbildung finden sich schließlich bei Bons (2025), Borchert (2024), Löbbert (2024) und Tralle (2024), zur gewählten Schulform und möglichen Übertragungen auf andere Schulformen bei Treß (2022).

Zusammenfassend zeigt sich: Die DM ist in der qualitativen musikpädagogischen Forschung etabliert; ihre möglichen Hürden, Limitationen und ‚blinden Flecken‘ werden jedoch bislang nur randständig diskutiert. Die reflektierten Probleme sind zudem häufig nicht DM-spezifisch, sondern betreffen qualitative Forschung generell. Daher stehen sowohl systematische Überblicke zu Forschungserfahrungen mit der DM in der Musikpädagogik als auch Diskussionen spezifischer Hürden dieses Forschungszugangs aus.

3. Diskussion zu und Umgang mit ‚blinden Flecken‘ und ‚Leerstellen‘ der Dokumentarischen Methode – Einblicke in den interdisziplinären Diskurs

Ergänzend zu den musikpädagogischen Befunden richtet sich der Blick nun auf den interdisziplinären Diskurs. Bei Bohnsack (2021) wird deutlich, dass die DM ein dynamischer Forschungsansatz ist, dessen frühere ‚blinde Flecken‘ und ‚Leerstellen‘ bereits teilweise bearbeitet wurden. So hat sich die Methode sowohl hinsichtlich ihrer Forschungsgegenstände als auch ihrer Erhebungsformen ausdifferenziert: Neben Gruppendiskussionen sind heute Interviews, Bild- und Videointerpretationen fest etabliert; methodologisch markieren die Hinwendung zum ‚Orientierungsrahmen im weiteren Sinne‘ sowie die Unterscheidung verschiedener Formen impliziten Wissens weitere Entwicklungsschritte (Bohnsack, 2017; Nohl, 2017). Dass mit diesen (mittlerweile etablierten) Aspekten die Methodenentwicklung nicht abgeschlossen ist, wird in Beiträgen deutlich, die Limitationen dezidiert fokussieren. So verweist z.B. Nohl (2019) auf die Eignung einer leicht adaptierten DM auch für die Interpretation öffentlicher Diskurse, womit die Grenze zwischen dem bisherigen Verständnis von explizit-kommunikativem Wissen und einem konjunktiven Wissen der Schreibenden neu ausgelotet wird. Darüber hinaus verweisen verschiedene Autor*innen auf Triangulationsbedarfe

in ihren Forschungsprojekten, um vermeintlich ‚blinde Flecken‘ der DM auszugleichen:

Schmitt-Howe (2019) spricht sich für eine Triangulation von DM mit der Grounded Theory Methodology (GTM) aus, um ihr gesamtes erhobenes Datenmaterial mit einem System aus formulierenden und reflektierenden Codes auswerten zu können. Damit würden ‚blinde Flecken‘ durch den Nichteinbezug von Datenmaterial für die dokumentarische komparative Analyse vermieden. Aufgrund ihres Interesses sowohl an habituellen Orientierungen als auch an expliziten Begründungsmustern trianguliert Klinge (2019) ebenfalls mit der GTM. Bohnsack (2021) sieht in ergänzenden teilnehmenden Beobachtungen Potential, Einblick in die teilweise für die Akteur*innen „gänzlich unspektakulären alltäglichen Praktiken“ (Bohnsack, 2021, S. 136) zu erhalten, da diese „in der Regel weder in den Gruppendiskussionen noch in den Interviews dargestellt“ (Bohnsack, 2021, S. 136) würden. Als (methodologische) Herausforderungen, die auch mit ‚blinden Flecken‘ und ‚Leerstellen‘ einhergehen können, empfindet Schmid (2024) sowohl die „Unschärfen“ (S. 68) der Begrifflichkeiten, die im dokumentarischen Diskurs teilweise verschieden verwendet werden (z.B. Orientierung, Orientierungsrahmen) als auch die methodologisch verankerte Annahme der Habitusstabilität, die eine Erforschung von Veränderungsprozessen vor Schwierigkeiten stellt. Schäffer (2019) bezeichnet zudem die – für qualitative Forschung typische – Abwesenheit von Zahlen in den Ergebnisdarstellungen als Herausforderung, da diese den Diskurs mit der quantitativen Forschung erschwere.

Überdies thematisiert die Dokumentarische Organisationsforschung, wie die organisationalen Rahmungen, innerhalb derer die Akteur*innen handeln, mit der DM ‚gesehen‘ werden können: So diskutiert etwa Kessler (2023), inwiefern eine Notenkonferenz als Erhebungssetting den Fokus auf das organisationale Handeln eines Lehrkräftekollegiums eher erlauben würde als eine klassische Gruppendiskussion. Kessler (2023) weist schließlich auf ‚Leerstellen‘ innerhalb der von dokumentarischer (Organisations-)Forschung berücksichtigten Akteur*innenperspektiven hin und plädiert für ausgewogenere Perspektiven.

Die Intersektionalitätsforschung sensibilisiert für die Spannung zwischen dem Potential der DM, Ungleichheitsverhältnisse zu analysieren, und der Gefahr, diese aufgrund der DM-Forschungspraxis zu reproduzieren: Die Schwerpunktsetzung auf die eigenen Relevanzsetzungen von Akteur*innen könnte zu Ignoranz gegenüber Kategorien der Intersektionalität führen; auch (implizite) Machtverhältnisse zwischen Forschenden und Befragten könnten sich gerade bei Verbalerhebungen auf die Ergebnisse auswirken, da sich die Befragten an (möglichen) Erwartungen der Forschenden orientieren oder bestimmte Relevanzsetzungen bewusst ausklammern könnten. Ebenso spiegelten sich hegemoniale Repräsentationssysteme in der Auswertung; sie beruht nicht nur auf den Deutungen der Forschenden, sondern vor allem auch auf einer durch Forschende getroffenen Auswahl von berücksichtigten Aspekten im Datenmaterial (Hametner & Wrbschek, 2025).

4. Verbaldaten in einem musizierbezogenen Forschungsprojekt? Diskussion eines möglichen ‚blinden Flecks‘ anhand eines musikpädagogischen Forschungsbeispiels

Im Folgenden stelle ich eine Fragestellung zur DM in der Musikpädagogik vor, die sich mir im Rahmen meiner Forschung stellte und die ggf. einen ‚blinden Fleck‘ thematisiert, der auch für andere musikpädagogische Forschungsprojekte von Relevanz sein könnte. Möglicherweise zieht seine Thematisierung in diesem Beitrag aber auch eine Diskussion mit methodologischer Klärung nach sich.

In meinem Dissertationsprojekt (Bons, 2025) untersuchte ich handlungsleitende Wissensbestände jüngerer Blasmusikvereinsmitglieder anhand von fünf Gruppendiskussionen, die mit der DM bis zur sinngenetischen Typenbildung ausgewertet wurden.² Entlang dreier Vergleichsdimensionen, die sich aus den Gesprächsschwerpunkten im Datenmaterial ergaben – *Soziale Beziehungen im Verein*, *Intergenerationelles Miteinander* und *Musizieren* – ließen sich zwei Typen unterscheiden: Für Typ 1 ist der Musikverein ein Medium musikalisch-sozialer Zugehörigkeit zur Dorfgemeinschaft, für Typ 2 ein musikalisch-soziales Freizeitangebot unter anderen möglichen Alternativen. Bei den Gruppendiskussionen, die ich (am Ende des dokumentarischen Arbeitens) Typ 1 zuordnete, fiel auf, dass diese nur wenig über das *eigene individuelle Musiziererleben* sprachen – vielmehr standen Funktionen und Anlässe des Musizierens (z. B. das feierliche Umrahmen von Ortsveranstaltungen) im Zentrum der Gespräche. Bei Typ 2 hingegen kam es zum detaillierten Austausch über emotionale Highlights, Enttäuschungen oder negative Musiziererfahrungen. Im Nachfrageteil³ der Typ-1-Gruppendiskussionen finden sich daher Rückfragen, in denen ich nach der Rolle der *Musik* für sie selbst fragte. Daraufhin stellten die Teilnehmenden der verschiedenen Gruppen selbst erstaunt fest, dass sie das Musizieren in diesem Kontext kaum thematisiert hatten. Gewiss wurde durch meine Rückfrage auch eine normative Rahmung vorgegeben, denn das, worüber sie bislang sprachen, wurde von mir offenbar nicht als *Sprechen über Musik* anerkannt. Beim komparativen Analysieren der Daten fiel mir schließlich der folgende Ausschnitt einer Gruppendiskussion auf, der aus dem Nachfrageteil einer Typ-1-Diskussion stammt:

- Bf: [...] aber ja in der Probe ist halt die Musik im
Vordergrund und danach spielt=s halt nicht mehr
Dm: └ Hm ┘
Bf: so=ne große Rolle also klar man redet da noch
drüber so wie=s war aber dann redet man ja auch
über andere Sachen

2 Für einen ausführlichen Einblick in die rekonstruktive Arbeit: Bons, 2025.

3 Zur Gestaltung von Gruppendiskussionen im Rahmen dokumentarischer Forschung: Schäffer, 2018.

In diesem Ausschnitt zeichnet sich, ebenso wie in anderen Typ-1-Gruppendiskussionen, eine Zweiteilung ab (Bons, 2025, Kap. 6.2.3): *Erst* wird geprobt bzw. musiziert und *dann* findet der gemeinschaftliche Teil des Abends statt. Das Musizieren an sich erweist sich bei Typ 1 zwar als kollektive Praxis, die unweigerlich mit geselligen Momenten einhergeht, allerdings wird die Musizierpraxis selbst noch nicht als Erleben von gemeinschaftlichem *Miteinander* (im Sinne einer Interaktion) ausgearbeitet. Die Ernsthaftigkeit und der Anspruch, den die Musikvereinsmitglieder mit dem Musizieren verbinden, werden in Beschreibungen wie „kaum irgendwie Zwische[n]gequatsche [...] bis zehn komplett konzentriert durch und nach zehn [ist] dann nach der Probe und da [ist] dann locker“ (Bons, 2025, S. 151) herausgestellt, der Wert des geselligen Miteinanders nach der Probe in Beschreibungen wie „die zwei Stund[en] nach der Probe sin[d] so wichtig wie die zwei Stund[en] in der Probe“ (Bons, 2025, S. 150), wobei nach der Probe eher gesellige Anliegen diskutiert würden wie Dorfangelegenheiten, vergangene gemeinsame Musikvereinserebnisse etc.

Im oberen Transkriptbeispiel betont Bf, dass während des zweiten Teils des Abends das Sprechen über Musik weniger im Vordergrund stünde. Wohl bleibt an dieser Stelle unklar, was Bf mit „wie’s war“ (Z. 4) meint. Im Kontext der anderen Ergebnisse der *Vergleichsdimension Musizieren* dieses Falls ist aber denkbar, dass es sich um einen (kurzen) Austausch handelt, etwa über das Gefühl des Mithaltens, oder über die Bewertung der Stücke (gefallen sie oder nicht?) (Bons, 2025, Kap. 6.2.3).

Deutlich wird bei Typ 1 jedoch in jedem Fall, dass die gemeinsame *Musikpraxis* (innerhalb der gesamten gemeinsamen *Musikvereinspraxis*) in einer starken *Instrumentalkomponente* erlebt wird: Es dokumentiert sich ein (implizites) Verständnis von gemeinsamer *Musikpraxis*, die nur das gemeinsame Musizieren während des ersten Teils des Abends umfasst; weniger jedoch eine *Verbalkomponente*, bei der auch *das Sprechen übers Musizieren* einen Teil der Musikpraxis darstellen würde. Diese Verbalkomponente wird hingegen bei Typ 2 sehr deutlich. Eine Zweiteilung der Musikvereinspraxis wie bei Typ 1 – erst Musizieren, dann Geselliges – zeichnet sich dabei nicht ab; das Musizieren wird vielmehr als Teil des gemeinschaftlichen Miteinanders erlebt (Bons, 2025, Kap. 6.3.3).

Es gilt nun zu reflektieren: Beim Gruppendiskussionsverfahren handelt es sich um eine Verbalerhebung, die die verbalen Interaktionen der Teilnehmenden fokussiert. Dabei wird angenommen, dass sich im gemeinsamen Gespräch die (expliziten wie impliziten) Logiken der Alltagspraxis reproduzieren (Schäffer, 2018). Im Anschluss an Bohnsack (2021) ist davon auszugehen, dass handlungsleitendes Wissen, also „die Grundstruktur eines Falles [...] in *allen* Dimensionen und Aktivitätsbereichen dieses Falles reproduziert wird und somit dort auch beobachtbar ist“ (Bohnsack, 2021, S. 136, Herv. i. O.). Zwei Optionen sind denkbar: Handelt es sich für die Befragten beim Musizieren womöglich um einen so selbstverständlichen Akt, dass er kaum der Erwähnung bedarf (s. Kap. 3 dieses Beitrags)? Um weitreichendere Einblicke in ihr Musizierverständnis zu

erlangen, würde eine Gruppendiskussion in jedem Fall von triangulierenden Erhebungsmethoden profitieren, die sich auf die tatsächliche Alltagspraxis richten – jenseits der ‚Laborsituation Gruppendiskussion‘ –, z.B. Videoerhebungen oder teilnehmende Beobachtungen. Möglicherweise handelt es sich aber bei der Musikpraxis von Typ 1 auch um eine habitualisierte Praxis, die – anders als bei Typ 2 – im Alltag nicht verbal erlebt wird (z.B. durch Gespräche über das Musizieren). Dieser Annahme folgend bieten die erhobenen Gruppendiskussionen quasi keinen Einblick in die Musikpraxis von Typ 1, der über die Feststellung ‚nicht-verbal erlebte Musikpraxis‘ hinausgeht. Auch hier wären andere Erhebungsverfahren innerhalb der DM oder sogar ethnografische Forschungszugänge notwendig, um weitere empirische Einsichten ins Musizerverständnis zu erlangen. Im Umkehrschluss könnte dies jedoch auch bedeuten, dass gerade das Gruppendiskussionsverfahren als verbale Erhebungsform hier einen Aspekt offenlegt, der durch andere Erhebungsformate weniger aufgefallen wäre: Da es die fehlende Sprechpraxis gewissermaßen abbildet, wird besonders deutlich, dass sich die Typen in ihrer Musikpraxis durch die Existenz bzw. Abwesenheit eines Sprechens über Musik unterscheiden. Selbstverständlich kann aber auch von vornherein gefragt werden: Wenn das Musizieren als performative bzw. körperlich-leibliche Praxis im Forschungsfokus steht – warum wird dann kein Erhebungsverfahren genutzt, das eine unmittelbarere Beobachtung zulässt, als es das Gruppendiskussionsverfahren erlaubt? Diese Frage ist im Gesamtzusammenhang der Studie zu beantworten, bei der das Musizieren nur einen Teilbereich der Musikvereinspraxis darstellt; der Fokus auf Musizieren als Vergleichsdimension ergab sich daher erst aus den Gesprächen selbst. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Thematik anhand weiterer Erhebungsverfahren wäre sicherlich gewinnbringend.

5. Fazit und Ausblick

Die DM war immer schon ein dynamischer Zugang, der sich gerade durch die Bearbeitung eigener Grenzen weiterentwickelt hat. ‚Blinde Flecken‘ und Leerstellen können daher als produktive Hinweise auf notwendige methodische Präzisierungen, Triangulationen und Weiterentwicklungen verstanden werden. Die Reflexion möglicher ‚blinder Flecken‘ ist dabei auch erkenntnistheoretisch und forschungsethisch bedeutsam, weil sie die Sichtbarkeit bestimmter Praxen, Perspektiven und Machtverhältnisse mitbetrifft.

Die musikpädagogische Forschung hat die DM zwar breit rezipiert, aber noch keine entsprechend ausgearbeitete Diskussion ihrer spezifischen Grenzen, Leerstellen und methodologischen Folgeprobleme entwickelt. Für die weitere Diskussion im Fach wäre es daher zentral, systematischer zu unterscheiden zwischen allgemeinen Herausforderungen qualitativer Forschung und solchen Limitatio-

nen, die aus den methodologischen Prämissen und Erhebungsformaten der DM selbst hervorgehen.

Das in diesem Beitrag skizzierte Forschungsbeispiel veranschaulicht den Umstand, dass Forschungsverfahren innerhalb der DM – wie in jeder anderen Methode auch – ‚Erkenntnisbrillen‘ erzeugen, mit denen gewisse Aspekte gesehen werden, andere nicht. Die sich daran anschließende Frage, ob Verbaldaten Zugang zu Praxen geben können, die im Alltag ggf. nicht verbal erlebt werden, verdeutlicht jedoch das Potential einer dezidierten Auseinandersetzung mit ‚blinden Flecken‘, Limitationen und Hürden für die musikpädagogische Forschungscommunity: So könnte die bewusste Reflexion der sprachlichen oder nichtsprachlichen Verfasstheit des Forschungsgegenstands in künftige musikpädagogische Forschungsdesigns mit einbezogen werden; die Triangulation mit anderen, stärker praxisnahen oder nichtverbalen Erhebungsverfahren würde damit ggf. nicht nur der methodischen Absicherung dienen, sondern zu einer gegenstandslogischen Notwendigkeit werden.

Über das konkrete Beispiel hinaus spricht der Beitrag damit für eine intensivere methodologische und forschungspraktische Diskussion innerhalb der musikpädagogischen Forschungscommunity. Erforderlich erscheint u.a. ein systematischerer Austausch über konkrete Forschungserfahrungen mit der DM – etwa im Hinblick auf Erhebungsentscheidungen, Auswertungsprozesse, organisationale Rahmungen und die Frage, welche Akteur*innenperspektiven mit welchen Designs sichtbar werden und welche nicht. Eine solche Diskussion könnte dazu beitragen, nicht nur die Anwendung der DM im Fach zu reflektieren, sondern auch ihre Reichweite für unterschiedliche musikpädagogische Gegenstände genauer zu bestimmen und ihre Weiterentwicklung im Anschluss an fachliche Forschungserfahrungen produktiv zu unterstützen.

Literatur

- Beisiegel, J. (2022). Zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Wege der (Nicht-)Teilnahme an musikalischen AG-Angeboten an Schulen. In M. Göllner, J. Knigge, A. Niessen & V. Weidner (Hrsg.), *43. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung / 43rd Yearbook of the German Association for Research in Music Education* (S. 43–60). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996125.04>
- Bießmann, A. (2025). *Lehren im Musikprogramm »El Sistema«: Erfahrungsräume zwischen Mission und Gestaltung in Venezuela*. transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839437599>
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (10., durchgesehene Aufl.). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838587080>
- Bons, V. (2025). *Der Musikverein als musikalisch-sozialer Erfahrungsraum: Eine Rekonstruktion des handlungsleitenden Wissens jüngerer Blasmusikvereinsmitglieder*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783818850326>

- Borchert, J. (2024). *Musikvereine in Kooperationsbeziehungen. Eine rekonstruktive Studie zu den Beziehungen von Musikvereinen zu anderen Institutionen kultureller Bildung wie Schulen, Musikschulen und Musikhochschulen*. Hochschule für Musik Freiburg. <https://opus.bsz-bw.de/hfmfr/frontdoor/index/index/docId/2112>
- 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* (S. 55–74). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32566-4_4
- Buchborn, T. & Bons, V. (2021). „And it turns out that it only has two chords“. Secondary school music teachers' orientations on dealing with learners' music cultures in the classroom. In A. Brunner & H. Liechti (Hrsg.), *Pop – Power – Positions. Global Relations and Popular Music*. <http://vibes-theseries.org/buchborn-bons-classroom/>
- Buchborn, T., Kranefeld, U. & Niessen, A. (2026). Qualitative und rekonstruktive Verfahren. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (2., vollst. überarbeitete Aufl.). Waxmann.
- Buchborn, T. & Stade, P. (2025). It actually has little to do with democracy. In U. Frey-Konrad, V. C. Hofbauer, O. Blanchard & L. Bugiel (Hrsg.), *46. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung / 46th Yearbook of the German Association for Research in Music Education* (S. 29–44). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783818850715.03>
- Buchborn, T. & Tralle, E.-M. (2024). Interkulturalität im Studienalltag an Musikhochschulen. Eine rekonstruktive Studie zu handlungsleitenden Wissensbeständen von Lehramtsstudierenden des Faches Musik. In J. Korte, D. Wittek & J. Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 334–352). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6083-15>
- Buchborn, T., Tralle, E.-M. & Völker, J. (2022). Interkulturalität an Musikhochschulen (er)forschend studieren. *Die Materialwerkstatt. Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer*innenbildung und Unterricht*, 4(2), 29–41. <https://doi.org/10.11576/DIMAW-4900>
- Endres, A. (2025). Irgendwie is Schupra auch so ne Insel im Hochschulbereich. In U. Frey-Konrad, V. C. Hofbauer, O. Blanchard & L. Bugiel (Hrsg.), *46. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung / 46th Yearbook of the German Association for Research in Music Education* (S. 181–192). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783818850715.14>
- Hametner, K. & Wrbschek, M. (2025). Ungleichheitserfahrungen rekonstruieren?: Intersektionalität als machtkritische Perspektive für die Forschungspraxis der Dokumentarischen Methode. *Sozialer Sinn*, 26(1), 15–33. <https://doi.org/10.1515/sosi-2025-0002>
- Heberle, K. (2019). Studienprojekte auf Basis von Gruppendiskussionen. In K. Heberle, U. Kranefeld & A. Ziegenmeyer (Hrsg.), *Studienprojekte im Praxissemester: Grundlagen und Beispiele Forschenden Lernens in der Musiklehrer_innenbildung in Nordrhein-Westfalen* (S. 131–152). Waxmann.
- Hoffmann, N. F., König, H., Deppe, U., Siebholz, S. & Tyagunova, T. (2025). Präzisierungen, Reflexionen und (Selbst-)Kritiken qualitativer Bildungs- und Sozialforschung an den Rändern der Methoden. Zur Einführung in den Band. In N. F. Hoffmann, H. König, U.

- Deppe, S. Siebholz & T. Tyagunova (Hrsg.), *An den Rändern der Methoden* (S. 1–13). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-48850-5_1
- Kessler, S. (2023). Schule als Organisation mit der Dokumentarischen Methode erforschen. Ein Studienreview. In J.-H. Hinzke, T. Bauer, A. Damm, M. Kowalski & D. Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 189–212). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6022-10>
- Klinge, D. (2019). Die elterliche Entscheidung für eine Sekundarschule und die Reproduktion von Ungleichheit – Rationales Abwägen oder habituelle Routine? In O. Dörner, P. Loos, B. Schäffer & A. Schondelmayer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken* (S. 16–32). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742074>
- Kranefeld, U. (2017). Videobasierte Unterrichtsprozessforschung. In K. S. Lothwesen & M. L. Schulten (Hrsg.), *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik: Eine anwendungsbezogene Einführung* (S. 27–54). Waxmann.
- Lessing, W. (2017). *Erfahrungsraum Spezialebene: Rekonstruktion eines musikpädagogischen Modells*. transcript.
- Löbber, C. (2024). *Musikschulkultur und Inklusion: Eine empirische Studie*. Georg Olms. <https://doi.org/10.5771/9783487425009>
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis* (5., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16080-7>
- Nohl, A.-M. (2019). Die dokumentarische Interpretation öffentlicher Diskurse am Beispiel des Missbrauchsskandals in pädagogischen Einrichtungen. In O. Dörner, P. Loos, B. Schäffer & A. Schondelmayer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken* (S. 88–116). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742074>
- Otzen, A. & Rose, N. (2021). Was bringt die Adressierungsanalyse zum Sprechen? Ein subjektivierungstheoretischer Zugang zu schulischen Praktiken. In D. Fischer, K. Jergus, K. Puhr & D. Wrana (Hrsg.), *Theorie und Empirie. Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen* (S. 102–121). Martin-Luther-Universität. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=23750
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (4., erweiterte Aufl.). Oldenbourg Verlag. <https://doi.org/10.1524/9783486719550>
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken / Basic Elements of a Theory of Social Practices. Eine sozialtheoretische Perspektive / A Perspective in Social Theory. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401>
- Schäffer, B. (2018). Gruppendiskussion. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (4., vollst. überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 101–107). Barbara Budrich.
- Schäffer, B. (2019). Zählen und Messen als blinder Fleck der Dokumentarischen Methode. Anmerkungen zum triangulierenden Umgang mit dem Gemessenen. In O. Dörner, P. Loos, B. Schäffer & A. Schondelmayer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken* (S. 68–87). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742074>
- Schmid, E. (2024). Vielfältige Perspektiven und blinde Flecken. Rückfragen zur dokumentarischen Analyse von Professionalisierungsprozessen. In J. Korte, D. Wittek & J. Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 58–82). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:29993>

- Schmitt-Howe, B. (2019). Triangulation durch Dokumentarische Methode und Grounded Theory Methodology (GTM) auf der Basis von problemzentrierten (Gruppen-)Interviews am Beispiel betrieblicher Diskurse zu Sicherheit und Gesundheit am Arbeitsplatz. In O. Dörner, P. Loos, B. Schäffer & A. Schondelmayer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken* (S. 33–51). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742074>
- Schondelmayer, A.-C., Dörner, O., Loos, P. & Schäffer, B. (2019). Einleitung – Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken. In O. Dörner, P. Loos, B. Schäffer & A.-C. Schondelmayer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode: Triangulation und Blinde Flecken* (S. 7–15). Barbara Budrich.
- Theisohn, E. (2023). *Kreieren – Kollaborieren – Komponieren: Empirische und didaktische Perspektiven auf das gemeinsame Komponieren im Musikunterricht*. transcript.
- Tralle, E.-M. (2024). *Interkulturalität – Biographie – Musikunterricht: Eine biographieanalytische Untersuchung mit Musiklehrkräften*. Waxmann.
- Tralle, E.-M., Buchborn, T. & Immerz, A. (2025). Zwischen Fleiß, guten Kontakten, finanziellen Engpässen und ‚anderen Welten‘ – Die Eignungsprüfung aus der Perspektive von Studierenden und Absolvent*innen. In U. Frey-Konrad, V. C. Hofbauer, O. Blanchard & L. Bugiel (Hrsg.), *46. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung / 46th Yearbook of the German Association for Research in Music Education* (S. 45–58). Waxmann.
- Treß, J. (2022). *Zwischen Distanzierung und Kollektivierung: Gruppenimprovisation im Musikunterricht initiieren und rekonstruieren*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-39002-0>
- Völker, J. (2023). „Als ob ein Deutscher sowas hört?!“: Orientierungen von Schülerinnen und Schülern im interkulturellen Musikunterricht. Georg Olms.
- Zenk, C. (2017). Fotografien im Rahmen wissenschaftlicher Studien. In K. S. Lothwesen & M. L. Schulten (Hrsg.), *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik: Eine anwendungsbezogene Einführung* (S. 67–82). Waxmann.

Verena Bons
 Hochschule für Musik Freiburg
 Mendelssohn-Bartholdy-Platz 1
 79102 Freiburg
 v.bons@mh-freiburg.de
<https://orcid.org/0000-0001-6898-3099>