

Johannes Treß, Jonas Völker & Thade Buchborn

Musikunterricht im Spannungsfeld performativer Bedeutungskonstruktionen und der geforderten Sache

Music Lessons Between Performative Constructions of Meaning and Teaching Demands

Performative acts in music classrooms are mainly produced on the basis of implicit or tacit knowledge embedded in musical practice. Findings from two reconstructive Design-Based Research studies on improvising in groups and on intercultural learning show homologously that precisely this dimension of knowledge forms the starting point of interactive constructions of meaning. Against the background of the respective tasks or intended goals, our reconstructions reveal tensions between the actual practice and the required subject matter of the lesson. Finally, we discuss how the inherent logic of students' practice can be taken into account in designing lessons and be related / connected with general and subject-specific educational aims.

1. Einleitung

Das Performative erfährt in der musikpädagogischen Diskussion zunehmende Aufmerksamkeit – sowohl durch unterschiedliche theoretische Verortungen als auch durch empirische Auseinandersetzungen mit dem Aufführungscharakter von Musik und musikbezogenen Handlungen im Musikunterricht (vgl. Krause-Benz, 2014; Völker, 2022). Da musikunterrichtliche Praxis wesentlich auf Basis eines inkorporierten Handlungswissens hervorgebracht wird (Treß, 2020; Theisohn & Buchborn, i.Dr.), das den Schüler*innen nur sehr begrenzt reflexiv zugänglich ist (vgl. Budde et al., 2017), spielt das sogenannte „schweigende“ bzw. „implizite“ Wissen (Kraus et al., 2017) eine wichtige Rolle in der Auseinandersetzung mit dem Performativen. So zeigen Erkenntnisse aus unseren empirisch-rekonstruktiven Studien zum Improvisieren in Gruppen (vgl. Treß, 2021) sowie zum interkulturell orientierten Lernen (vgl. Völker, 2021), dass gerade musikalisch-performative Akte und das dabei aufgeführte implizite Wissen eine entscheidende Bedeutung in Prozessen interaktiver Sinn- und Bedeutungskonstruk-

tionen im Musikunterricht einnehmen, indem sie das musikalische Handeln der Schüler*innen maßgeblich mitbestimmen.

Die „Grammatik der Schule“ (Herzog, 2017, S. 358) zielt hingegen auf ein vorwiegend explizites, schriftlich fixierbares Wissen ab. Es ist zu fragen, ob durch diese institutionelle Logik der Schule die performative Dimension des (Musik-) Unterrichts aus dem Blick zu geraten droht oder die geforderte Sache des Unterrichts – der allgemeine und fachspezifische Bildungs- und Erziehungsauftrag des Musikunterrichts – zumindest in einem Spannungsverhältnis zur Performativität der Schüler*innen steht.

Am Beispiel von zwei Sequenzanalysen möchten wir deshalb diskutieren, wie in der Gestaltung des Unterrichts der Eigenlogik der Praxis von Schüler*innen verstärkt Raum gegeben werden kann bzw. diese überhaupt erst berücksichtigt und mit dem allgemeinen und fachspezifischen Bildungs- und Erziehungsauftrag des Musikunterrichts in Beziehung gesetzt werden können. Auf diese Weise können im Unterricht fachliche Lernprozesse initiiert werden, in denen Schüler*innen konstruktiv an bestehende handlungsleitende Wissensbestände anschließen.

2. Fragestellung

Im Rahmen unseres Beitrages wollen wir aufzeigen, welche unterschiedlichen impliziten Wissensbestände das Handeln der Schüler*innen in Unterrichtssituationen leiten, um im Anschluss daran die fachdidaktischen und musikpädagogischen Perspektiven, die sich aus der Vielgestaltigkeit der rekonstruierten Wissensbestände ergeben, zu diskutieren. Folgende Fragen sind bei den nachfolgenden Sequenzanalysen sowie der daran anschließenden Diskussion leitend:

- Welche Formen musikalisch-performativer Akte konstituieren sich in der Praxis und welche darin eingelagerten impliziten Wissensbestände können rekonstruiert werden?
- In welchem Verhältnis steht der rekonstruierte *modus operandi* des Schüler*innenhandelns zu unterrichtlichen Aufgabenstellungen bzw. intendierten Zielvorstellungen?
- Aus fachdidaktischer Perspektive stellt sich schließlich die Frage, wie mit dieser Diskrepanz zwischen der geforderten Sache des Unterrichts und den Eigenlogiken der Praxis der Schüler*innen umgegangen werden kann.

3. Methodische und theoretische Verortung

Die zwei für diesen Beitrag ausgewählten Videosequenzen stammen aus dem Datenkorpus von Studien zum interkulturell orientierten Lernen (Völker, 2021) und zur Gruppenimprovisation (Treß, 2021). In unserer rekonstruktiven Arbeit be-

ziehen wir uns methodologisch auf die von Ralf Bohnsack im Anschluss an Karl Mannheim ausgearbeitete Praxeologische Wissenssoziologie (Bohnsack, 2017) und nutzen ein von uns für die Rekonstruktion musikunterrichtlicher Praxis adaptiertes Verfahren der dokumentarischen Videointerpretation (Bohnsack et al., 2015; Buchborn et al., 2019; Fritzsche & Wagner-Willi, 2015). Die Arbeitsschritte der Dokumentarischen Methode eröffnen durch ein mehrschrittiges Analyseverfahren Einblicke in die Handlungspraxis der beteiligten Schüler*innen. Wir rekonstruieren dabei die verbale, die inkorporierte und die musikalisch-inkorporierte Ebene videografiertter Interaktionen und differenzieren in der formulierenden und reflektierenden Interpretation zwischen der inhaltlichen Ebene des Unterrichtsgeschehens (*Was wird gemacht?*) und den dieser Praxis zugrunde liegenden Logiken (*Wie vollzieht sich die Praxis?*). Dadurch gelingt die Rekonstruktion expliziter und handlungsleitender impliziter bzw. kommunikativer und konjunktiver Wissensbestände.

In der Rekonstruktion „interaktiver Erfahrungsräume“ (Bohnsack, 2017, S. 104) bzw. des gemeinsamen musikunterrichtlichen Erlebens der Akteur*innen werden fachlogische Bezüge und Unterrichtsordnungen analytisch zugänglich (vgl. Asbrand & Martens, 2018, S. 136). Ergebnisse aus der rekonstruktiven Unterrichtsforschung weisen in diesem Kontext auf eine komplexe Überlagerung simultan wirkender Erfahrungsschichten hin, die in einem permanenten Spannungsverhältnis zwischen „normativ geforderten Sachbezügen einerseits und [der] in der Praxis mit der Klientel performativ hergestellten (...) ‚Sache‘, andererseits“ (Bohnsack, 2020, S. 93) emergieren. Besonders häufig wird dabei auf das Phänomen der schulischen Verhaltenserwartung im Sinne Breidensteins „[e]thnographische[r] Studien zum Schülerjob“ (2006, bereits im Titel) sowie auf die von Barbara Asbrand und Matthias Martens im Kontext der dokumentarischen Unterrichtsforschung rekonstruierten „Orientierung an [der] Aufgabenerledigung“ (Asbrand & Martens, 2018, S. 20) hingewiesen. Letztere betonen zudem die konstitutive Bedeutung kollektiver „peerbezogene[r] Aktivitäten“ (2018, S. 87) für unterrichtliche Interaktionen von Schüler*innen, bei denen die interaktive Aus handlung von Zugehörigkeit, Abgrenzung und Vergemeinschaftung im Zentrum steht (vgl. Zschach & Pfaff, 2014, S. 441). Peers werden dabei als Gruppe verstanden, die u.a. „gemeinschaftliche Praxen habitualisieren, in der Regel freundschaftlich verbunden sind und zusammen die Schule besuchen“ (ebd., S. 444). Auch Ralf Bohnsack und Nora Friederike Hoffmann beleuchten die Tragweite der Peergroup in ihrer Funktion für schulische Bildungsprozesse und legen dar, dass „[d]as Überschreiten und Provozieren der institutionalisierten Norm im adoleszenten Entwicklungsprozess [...] zur gesellschaftlich unabdingbaren Funktion der Peer Group“ (2016, S. 283) gehört. Diese charakterisieren sie als gesellschaftliche Institution, die Ähnlichkeit zu den wirksamen Logiken der Institution Schule aufweise (vgl. ebd., S. 275). Gleichzeitig sei die Peergroup aufgrund ihrer Antistruktur, die eine „Kritik an den dominanten schulischen Verhaltensanforderungen und Lerninhalten impliziert“ (ebd., S. 286), immer auch Gegeninstitution.

In unserem Beitrag fokussieren wir besonders jene Ebene der Handlungspraxis, die durch ihren impliziten, inkorporierten und damit nicht intentionalen Charakter gekennzeichnet ist. Dieses „Wissen im handlungspraktischen, im performativen Vollzug des Handelns“ (Bohnsack, 2017, S. 143), das Bohnsack auch als „[p]erformative Performanz“ (ebd.) bezeichnet, entzieht sich zwar einer Explikation durch die Akteur*innen selbst, kann aber auf rekonstruktivem Weg – in unserem Fall anhand von videografischem Datenmaterial – offengelegt werden. Hierin unterscheidet sich unser Verständnis von Performativität von bisherigen musikpädagogischen Positionen, die in der Regel an sozialphänomenologische Handlungstheorien anschließen, denen zu Folge Handeln vor allem als intentionaler Akt zu betrachten ist (vgl. Krause-Benz, 2016, S. 87). Zudem wird Performativität dort grundsätzlich an eine ästhetisch-normative „Ereignishaftigkeit“ (Krause-Benz, 2018, S. 35) gekoppelt.

4. Sequenz 1: „Ich mag die Musik auch nicht, aber ich hab’s trotzdem geschrieben“

Die Sequenz ereignet sich in der ersten Doppelstunde einer in insgesamt vier Doppelstunden durchgeführten Unterrichtseinheit zum interkulturell orientierten Lernen im Musikunterricht in einer siebten Klasse an einem baden-württembergischen Gymnasium. Zu Beginn der Einheit hören die Schüler*innen eine Interpretation des arabischen Liebesliedes *Bint el Shalabiya* vom Ensemble *Ara-bandí*.¹ Sie sollen zunächst in Einzelarbeit (1) ihren ersten Höreindruck notieren, (2) Situationen und Erlebnisse benennen, an die sie die Musik erinnert, sowie (3) ein Geschmacksurteil fällen. Im Anschluss an die Stillarbeitsphase diskutieren die Schüler*innen ihre Ergebnisse in den Tischgruppen.

Die nachfolgende Sequenzanalyse fokussiert die Interaktion der Schüler*innen an Gruppentisch B. Sie diskutieren Frage 3 des Arbeitsauftrages: „Gefällt dir die Musik?“. Das Transkript bildet sowohl die verbale als auch die inkorporierte Ebene des Schüler*innenhandelns ab. Zudem veranschaulichen die exemplarisch ausgewählten Fotogramme das Unterrichtssetting sowie die Positionen der Akteurinnen im Raum.

1 <https://www.youtube.com/watch?v=6YUv56Cl4UE>

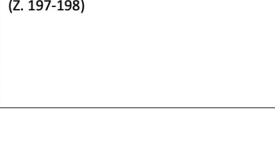
Transkript mit integrierter vor-ikonographischer Beschreibung		Fotogramme
169 Sw2:	ok was habt ihr bei der dritten Aufgabe? [...] und was habt	
170	ihr dazugeschrieben ich hab geschrieben <u>verstellt ihre Stimme</u> ich	
171	@mag die Musik@ <u>wippt auf dem Stuhl auf und ab</u> und das sie	
172	irgendwie leicht klingt (.) hab ich immernoch	
173 Sw1:	<u>also ich hab geschrieben es is jetzt nicht</u>	
174	so mein Geschmack hab ich geschrieben	
175 Sw3:	<u>L@n@</u>	
176 Sw5:	@(.)@	
177 Sw1:	<u>weil ich solche orientalische</u>	
178	Stücke irgendwie so mit so oahh: <u>dreht den Kopf nach links, blickt</u>	
179	<u>schräg nach unten, öffnet den Mund weit und schiebt die rechte Schulter nach</u>	
180	<u>vorne</u> nicht so mag [...] <u>(Z. 177-180)</u>	
181 Sw5:	<u>lich ich hab geschrieben mir gefällt die Musik nicht</u>	
182	so <u>sehr</u> weil sie irgendwie komisch klingt	
183 Sw1:	<u>Lmir</u> au nicht	
184 Sw2:	ja ich mag die Musik au nicht aber ich habs trotzdem	
185	geschrieben	
186 Sw3:	<u>Lja @(.)@</u>	
187 Sw3:	in <u>unnatürlich hoher Stimmlage</u> <u>L@(.)@</u> @weil sie irgendwie komisch	
188	klingt@	
189 Sw1:	<u>den Blick gen Tisch gerichtet</u> <u>Lwas hast du gesagt die Musik ist</u>	
190	<u>gut</u> weil sie was <u>klingt?</u> <u>setzt sich aufrecht auf und blickt nach schräg</u>	
191	<u>rechts unten in Richtung Sw2</u>	
192 Sw2:	<u>leicht</u> klingt(3) ich hasse auch- also ich mag so Musik	
193	nicht <u>irgendwie</u> schlaf ich da immer @halb ein@ @(.)@	
194 Sw3:	@(.)@	
195 Sw5:	ich find des irgendwie so:: <u>runzelt die Stirn, schaut schräg nach oben</u>	
196	<u>und schüttelt leicht den Kopf</u>	
197 Sw1:	<u>blickt auf und dreht sich nach links in Richtung Sw5</u> ich find di=voll	
198	<u>scheiße</u>	

Abbildung 1: Transkriptausschnitt Sequenzanalyse 1

Sw2 initiiert das Thema, indem sie zunächst ihre Klassenkameradinnen (rhetorisch) fragt, was diese zu Aufgabe 3 geschrieben haben, um dann unmittelbar ihren eigenen Aufschrieb mit der Gruppe zu teilen. Dieser lautet wie folgt:

„Ich mag die Musik, da sie etwas anders ist. Anfangs ist sie sehr ‚leicht‘. Am Ende etwas ‚hart‘. Ich mag ‚leichte‘ Musik. Ich mag aber ‚harte‘ mehr“.

Sie liest den ersten Halbsatz vor („ich mag die Musik“) vor und verstellt dabei merklich ihre Stimme. Darüber hinaus wird ihre Aussage von einem Lachen sowie ausladenden Bewegungen begleitet. Es entsteht der Eindruck, dass sich die Schülerin an dieser Stelle von ihrem schriftlich geäußerten Geschmacksurteil distanziert. Sw1 unterbricht ihre Mitschülerin, um ihren eigenen Aufschrieb vorzutragen. Dieser offenbart eine gegensätzliche Position bei der schriftlichen Bearbeitung des Arbeitsauftrages. Die unmittelbaren Reaktionen der Mitschülerinnen Sw3 und Sw5 signalisieren einerseits Zustimmung zum negativen Geschmacksurteil von Sw1, andererseits lässt das spontane Gelächter auf einen Bruch mit den Verhaltenserwartungen der Schülerinnen vor dem Hintergrund der etablierten Unterrichtsordnungen schließen (s.u.).

Sw1 begründet ihre negative Bewertung daraufhin mit einer pauschalen Abneigung gegenüber „orientalische(n) Stücke(n)“. Von zentraler Bedeutung für die Interaktionsbewegung ist der performative Akt, der die sprachliche Äußerung begleitet: Die Schülerin nutzt eine Gebärde sowie eine stimmliche Repräsentation für die Vorführung und Ausarbeitung ihrer Vorstellung. Verglichen mit der

Sprechstimme von Sw1 kennzeichnet die Darbietung des Diphthongs „oa“ einen musikalischen Akt. Die Schülerin nimmt eine sängerische Haltung an, produziert den Ton in mittlerer Lage sowie leichtem Vibrato und kennzeichnet damit ein mit der Musik assoziiertes Klangbild. Zudem deutet die Pose der Schülerin auf einen impliziten, mimetisch gespeicherten Bestand an kulturellen Assoziationen (z.B. die angenommene Körperhaltung einer Sängerin aus dem orientalischen Kulturraum) hin,² denn der Bewegungsakt sowie die klangliche Aufführung finden keine sprachlich explizite Entsprechung. Stattdessen verbleibt die Darstellung auf der Ebene der performativen Performanz, ist inkorporiert gespeichert, trägt jedoch keinen propositionalen Gehalt. Es dokumentiert sich ein inkorporiertes musikalisches Erfahrungswissen, das über die explizite Repräsentation in der schriftlichen und verbalen Äußerung hinausgeht (vgl. Völker, 2021, S. 188).

Nachdem unmittelbar folgend Sw5 ebenfalls eine negative Wertung abgibt, revidiert Sw2 ihr ursprüngliches Urteil nun auch explizit auf verbaler Ebene. An der Aussage „ich mag die Musik au nich aber ich habs trotzdem geschrieben“ dokumentiert sich ein Widerstreit zwischen gleichzeitig wirksamen konkurrierenden Bezugssystemen innerhalb des Interaktionssystems Unterricht (vgl. Abb. 2). Einerseits handelt die Schülerin entsprechend der angenommenen Verhaltenserwartungen, welche die Institution Schule an sie richtet (s.o.). Andererseits passt sich Sw2 der peerkulturell ausgehandelten Gruppenmeinung sowie der gruppenarbeitsspezifischen Orientierung an der Herstellung eines Konsenses an. Der Schutz der Hinterbühne, d.h. das Agieren unter Ausschluss der Unterrichtsöffentlichkeit erlaubt es der Schülerin, die vermeintliche Widersprüchlichkeit zwischen schriftlicher und verbaler Äußerung aufrecht zu erhalten. Im Spannungsfeld dieser wirkmächtigen und konkurrierenden Bezugssysteme innerhalb des Interaktionssystems Unterricht – d.h. der normativen Dimensionen der Institutionen *Schule* und *Peergroup* – ist die Frage nach dem individuellen Geschmacksurteil der Schülerin nicht zu beantworten.

2 Nach Christoph Wulf (2017) bedeutet *Mimesis*, „sich einer Sache oder einem Menschen ‚ähnlich machen‘, ihr oder ihm nacheifern, aber auch etwas ‚zur Darstellung bringen‘, etwas ‚ausdrücken‘“ (S. 146).

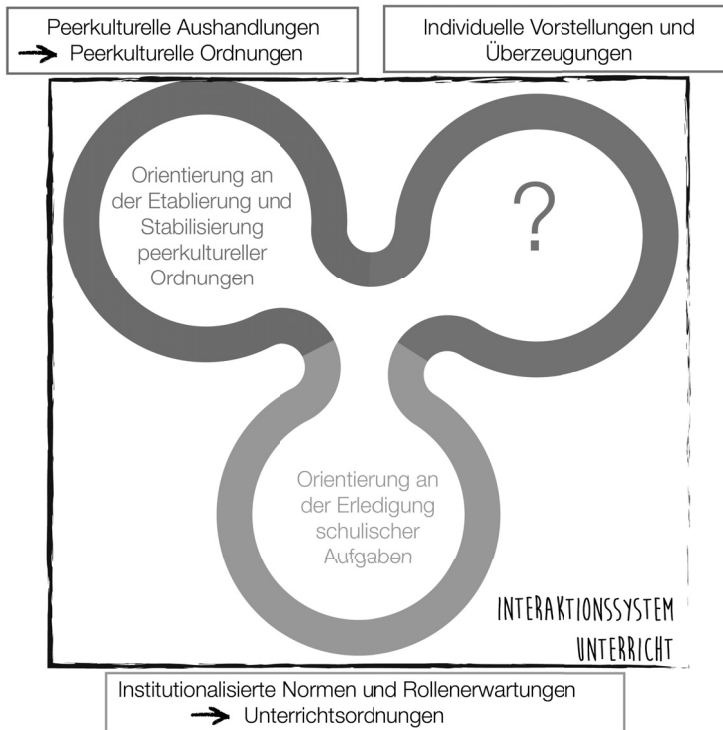


Abbildung 2: Konkurrierende Bezugssysteme und Orientierungen innerhalb des Interaktionssystems Unterricht

Im weiteren Interaktionsverlauf erfolgt eine aktionistisch gesteigerte Ablehnung der Musik („ich hasse“; „ich schlaf da immer halb ein“), die als Bekundung der Zugehörigkeit zur Peergroup interpretiert werden kann. Zumindest wird deutlich, dass sich die Schülerin nun klarer am Common-Sense der Peergroup orientiert. Der durch die sprachlichen Grenzüberschreitungen vollzogene Bruch mit der kommunikativ vermittelten Norm schulischen Unterrichts, sich respektvoll und wertschätzend gegenüber verschiedenen Musiktraditionen zu äußern (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, S. 4), stärkt die peerkulturelle Gemeinschaft und ermöglicht schließlich auch die finale abschätzige Äußerung von Sw1 („ich find die [Musik] voll scheiße“). Während sich Sw1 und Sw2 mit abfälligen Aussagen geradezu überbieten, scheint Sw5 auf der Suche nach einer Begründung für ihr Geschmacksurteil zu sein („mir gefällt die Musik nicht so sehr weil sie irgendwie komisch klingt“). Dies zeigt sich abermals auf der körperlich-performativen Ebene: Das Stirnrunzeln sowie der Blick in die Luft sind Ausdruck einer nachdenkenden Haltung. Das folgende, resignierte Kopfschütteln steht am Ende eines performativ aufgeführten Ringens nach einer Erklärung und gibt Aufschluss über die Schwierigkeiten, den Sinneseindruck sprachlich zu fassen.

Insgesamt verbleiben die Schülerinnen bei der Beschreibung der Musik auf der Ebene subjektiver Werturteile. Es fällt auf, dass die Protagonistinnen in dieser Sequenz (und darüber hinaus) kein fachspezifisch-musikalisches Vokabular nutzen, um ihre (größtenteils ablehnende) Haltung gegenüber der Musik zu begründen. Umso mehr ist es von zentraler Bedeutung, auch performative Aspekte in die Interpretation des empirischen Materials einzubeziehen. So ist etwa der musikalische Akt von Sw1 (Z. 178–180) Ausdruck eines impliziten bzw. inkorporierten Körperwissens, das die Schülerin performativ aufführt (s.a. Abschnitt 8). Mimik und Gestik von Sw5 geben Aufschluss über ihr vergebliches Ringen nach verbalen Ausdrucksmitteln. Zwischen den Äußerungen und performativen Akten von Sw2 im Verlauf der Sequenz offenbaren sich mehrere Diskrepanzen. So steht der explizite Sinngehalt ihrer ersten Aussage („ich mag die Musik, ...“) im Widerspruch mit den begleitenden parasprachlichen sowie performativen Bedeutungskonstruktionen. Des Weiteren dokumentiert sich in der schrittweisen Distanzierung vom schriftlichen Geschmacksurteil ein Widerstreit zwischen den institutionellen Erwartungserwartungen bzw. der geforderten Sache des Unterrichts, der spezifischen Logik der Gruppenarbeit und dem Streben nach Konsens innerhalb der Peergroup.

5. Sequenz 2: Herstellung musikalischer Koordination ausgehend von einer Popsong-Referenz

Die konstitutive Bedeutung performativer Akte und darin eingelagerter Wissensbestände für musikalisches Handeln, die am Beispiel der vorangegangenen Sequenz sichtbar wurden, zeigt sich in der folgenden Sequenz noch einmal in anderer Weise. Der gewählte Ausschnitt stammt aus einem Workshop zu freier musikalischer Gruppenimprovisation, der an einem baden-württembergischen Gymnasium über den Zeitraum von vier wöchentlich stattfindenden Doppelstunden im Regelmusikunterricht einer siebten Klasse durchgeführt wurde. Die Sequenz zeigt einen Ausschnitt aus einer nicht angeleiteten Gruppenarbeitsphase, in der die Schüler*innen dazu aufgefordert wurden, unterschiedliche Felder auf dem Boden auszulegen und diesen selbstgewählte musikalische Materialien (z. B. Vokale, Konsonanten, rhythmische Motive) zuzuordnen, um darin anschließend möglichst spontan und voraussetzungslos zu musizieren.

Zu Beginn der Sequenz erfolgt durch Jan ein propositionaler verbaler Akt des Herunterzählens (00:29:32). Dieses verbale Startsignal dient – wie mehrfach homolog in der gesamten Gruppenarbeit – der Abstimmung eines gemeinsamen Starts der musikalischen Interaktion. Die gesamte Gruppe folgt Jans Signal und alle Beteiligten beginnen, zielstrebig in Richtung der vier am Boden ausgelegten Felder zu laufen. Der Beginn der Sequenz ist in mehreren Hinsichten bemerkenswert. Zunächst fällt auf, dass sich sämtliche Schüler*innen an Jans Startsignal

00:29:33 (Melodie)

Jan musik. korp. Ebene

Drei, Zwei, Eins. °Wie geht des Lied @(.)@ here in a nochmal?°

Jan korp. Ebene

Blickt nach vorne Richtung, Wendet sich nach rechts in läuft als erster in das Feld. Richtung Amelie.

(Groove)

Amelie musik. korp. Ebene

I'm sit-ting here in.

Amelie korp. Ebene

Betritt das Groove-Feld und wendet sich dann Jan zu.

(Stimmlos)

Volker musik. korp. Ebene

Cut

Volker korp. Ebene

Schlägt mit der linken Handkante in die rechte offene Handfläche.

Abbildung 3: Ausschnitt Partiturtranskript Sequenz 2 (integrierte formulierende Interpretation & Fotogramm)

halten, ohne dass dies explizit besprochen wurde. Zudem stellt niemand Jans anleitende Rolle in Frage. In seiner Anleitungsgeste deutet sich eine bereits etablierte hierarchische Ordnung innerhalb des interaktiven Gruppenmusizierprozesses an.

Jan wendet sich – angekommen im Melodiefeld – direkt in Richtung Amelie mit der Frage „wie geht das Lied nochmal“ (00:29:38). Amelie beginnt daraufhin unmittelbar die ersten gesungenen Takte des Songs *Lemon Tree* zu intonieren und auch Jan setzt nun sofort mit seiner Singstimme ein. Alle anderen Musizierenden agieren anschließend in Übereinstimmung mit den jeweiligen Feldbezeichnungen und produzieren unterschiedliche musikalische Akte (z.B. ergänzende Zischlaute, Stampfen & Schnipsen, Mitsummen des Melodieverlaufs).

Gleichzeitig macht Volkers Ausruf direkt im Anschluss an Jans Nachfrage zu Beginn der Sequenz deutlich, dass hier die Aufführung einer weitgehend deter-

minierten Praxis im Zentrum steht, da das von ihm gerufene „Cut“ (00:29:40) in Verbindung mit der typischen Klappgeste im Kontext von Filmproduktionen häufig dann zum Einsatz kommt, wenn Spielfehler und Abweichungen vom Skript vor laufender Kamera aufgezeichnet wurden (vgl. NDL Uni Kiel, 2001).

Mit Beginn der musikalischen Interaktion innerhalb der ausgelegten Felder wird deutlich, dass alle Beteiligten ihre musikalische Praxis – ohne dass dies vorab explizit vereinbart wurde – an einer imaginierten (Song-)Referenz ausrichten. Dieses implizite Handlungsmuster wird in Gestalt der erinnerten Songstruktur, im auswendigen Vortrag des Songtextes und im Wissen um die Hervorbringung der Körper- und Stimmklänge erkennbar. Die gemeinsame Ausrichtung der musikalischen Handlungspraxis an einer geteilten Referenz dient der handlungspraktischen Komplexitätsreduktion, da bestimmte musikalische Parameter (wie z.B. Tonhöhe, Text, gemeinsamer Puls, musikalische Struktur) auf diese Weise zumindest in elementarer Form determiniert und damit antizipierbar werden. Die Schüler*innen begegnen dem hohen Maß an Kontingenz, das mit den relativ offenen Feldbezeichnungen und der Aufgabenstellung allgemein einhergeht, folglich mit einer impliziten Reduktion von Kontextvariablen. Es dokumentiert sich in der musikalischen Handlungspraxis damit grundsätzlich eine Orientierung an der Entfaltung und Sicherung kollektiver Beziehungen.³

Die auf diese Weise kollektiv etablierte, pulsbezogene und tonale musikalische Koordination (vgl. Hellberg, 2019; Spychiger, 2008) wird allerdings nur wenige Sekunden aufrechterhalten. Nach kurzer Zeit unterbricht Amelie Jan mit einer Zeigegeste der linken Hand und sagt „Du singst das total falsch“ (vgl. Fotogramm Abb. 4). Die Gruppe stoppt daraufhin die gemeinsame musikalische Praxis und Jan geht einige Schritte auf Amelie zu. Beide halten Blickkontakt und singen im Wechsel unterschiedliche Melodieverläufe und Textversatzstücke. Auch andere Schüler*innen bringen kurze Zeit später zusätzliche Textvorschläge ein. Nachdem sich die Gruppe auf eine Version geeinigt hat, beginnt eine erneute Aufführung des Songs, die jedoch wieder nur wenige Sekunden aufrechtgehalten wird.

Die mehrfachen Unterbrechungen und die explizite (Be-)Wertung der Handlungspraxis durch Amelie verweisen darauf, dass das musikalische Handeln einem permanenten Vergleich mit der imaginierten Songreferenz unterliegt. Weicht die Praxis zu sehr von der ‚Idealvorstellung‘ ab, resultiert dies in handlungspraktischer Verunsicherung oder gar – wie ausgehend von Amelies Ausruf – im gänzlichen Abbruch der musikalischen Interaktion. Abweichungen von der imaginierten Referenz führen daher in der gesamten Gruppenarbeit zu verbalen und propositional gelagerten Aushandlungen über die Korrektheit der Aus-

3 Aufgrund homologer Rekonstruktionsergebnisse im gesamten Datenmaterial der Studie wird die Orientierung an der Entfaltung und Sicherung kollektiver Beziehungen auch als „primärer Orientierungsrahmen“ (Bohnsack, 2017, S. 240) der Schüler*innen bezeichnet.



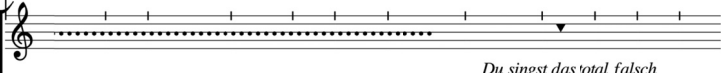
Jan musik. korp. Ebene	
Jan korp. Ebene	
Amelie musik. korp. Ebene	
Amelie korp. Ebene	Blickt zu Jan, hebt schnell die linke Hand und lässt sie wieder sinken.

Abbildung 4: Sequenz 2, Ausschnitt 2

führungen vor dem imaginierten Vergleichshorizont der Originalversion des Referenzsongs. Gleichzeitig offenbart die lebendige verbale Auseinandersetzung ein hohes Maß an Diskursivität und Dichte der Interaktionsdynamik. Der weitere Verlauf der Sequenz unterstreicht das hierarchisierende Moment, das mit der kollektiven Orientierung an einer Songreferenz Einzug in die musikalische Praxis hält, wobei die hierarchische Ordnung sich als eine durchaus dynamische erweist (Jan zählt zwar ein, Amelie korrigiert ihn jedoch später). Nicht nur das implizite Wissen um die Hervorbringung musikalischer Akte, das bspw. zur Intonation und auch zur Herstellung pulsbezogener Koordination notwendig ist, sondern auch das möglichst detaillierte Erinnern des Songtextes, der Melodie, bestimmter Songstrukturen usw. entscheidet über den individuellen Grad des handlungspraktischen Spielraums. Wer über ein höheres Maß an genrespezifischem, inkorporiertem (Koordination, Intonation etc.) und explizitem Wissen (korrekter Songtext) verfügt, agiert tendenziell sicherer und zudem häufig in anleitender Funktion gegenüber Schüler*innen mit weniger musikpraktischer Expertise.

6. Stellenwert performativer Bedeutungskonstruktionen im Musikunterricht

Grundsätzlich offenbaren beide Beispiele ein hohes Maß an interaktiver Bedeutungskonstruktion auf der Ebene der Performanz. Besonders deutlich machen die Sequenzen, dass für musikalisches Handeln gerade solche Praktiken und Wissensbestände konstitutiv sind, die sich einer expliziten Versprachlichung entziehen. Daher kommt dem impliziten und performativ in die Handlungspraxis eingelagerten Wissen für den Musikunterricht eine konstitutive Bedeutung zu. Die erste Sequenz offenbart dabei besondere Diskrepanzen zwischen expliziten und impliziten Bedeutungskonstruktionen sowie zwischen unterrichtlichen Verhaltenserwartungen und peerspezifischer Logik (vgl. Abschnitt 7). In der zweiten Sequenz schwankt die Gruppe zwischen dem Versuch der Herstellung und Aufrechterhaltung musikalischer Koordination (auf Basis einer kollektiven Songreferenz) und der interaktiven Aushandlung einer hierarchischen Ordnung. In beiden Sequenzen wird deutlich, dass (musik-)unterrichtliches Handeln stets auf mehreren Interaktionsebenen zugleich und im Spannungsverhältnis zwischen propositionaler und performativer Logik zu verorten ist. Erst die analytische Trennung der verbalen, inkorporierten und musikalisch-inkorporierten Interaktionsebenen ermöglicht die Rekonstruktion simultan erfolgreicher, aber gegenläufiger oder sich ergänzender Interaktionsbewegungen (vgl. Bohnsack et al., 2015, S. 27). Im Datenmaterial zeigt sich dies bspw. dann, wenn die Schüler*innen simultan zur musikalischen Interaktion auf nonverbaler Ebene in gestische und mimische Aushandlungsprozesse verwickelt sind (sich zu-/abwenden, Blickkontakt suchen/meiden, anstupsen etc.) oder auch wenn verbale Ausführungen durch begleitende Gesten und Gebärden eine Bedeutungserweiterung (bis hin zur Bedeutungsumkehr) erfahren.

Daher weisen unsere Ergebnisse übereinstimmend mit Martina Krause-Benz darauf hin, dass performative Akte eine inhaltskonstituierende Funktion im Musikunterricht einnehmen (Krause, 2010). Indem Schüler*innen „ihre Sichtweisen von Welt musikalisch auf[führen]“ (Krause-Benz, 2016, S. 93), werde musikalische Wirklichkeit „in Interaktion mit anderen Subjekten“ (ebd., S. 96) hergestellt. Sinn bzw. Bedeutung wird in beiden von uns vorgestellten Sequenzen auf unterschiedlichen Ebenen konstruiert. Während im ersten Beispiel mehr oder weniger geteilte ästhetische Sinneseindrücke und darauf basierende Werturteile ausgehandelt werden, liegt der Sinn der Herstellung musikalischer Koordination und Abstimmung auf Basis einer geteilten Songreferenz im zweiten Beispiel in der Entfaltung und Sicherung von kollektiven Beziehungen. Beide Beispiele zeugen zudem durch die peerspezifische Prägung auch vom Versuch der Herstellung habitueller Übereinstimmung (Höreindrücke bzw. gemeinsame Musizierpraxis betreffend).

Unsere Ergebnisse zeigen auch, dass die von Krause-Benz mehrfach beschriebenen Differenz zwischen aktionistischem und musikalischem Handeln (vgl. 2018, S. 44) einer vorab gesetzten normativen Positionierung entspricht, die den Blick auf die performative Dimension musikunterrichtlicher Praxis stark verengt: Musikimmanente Aktionismen und musikbezogenes aktionistisches Handeln, wie wir sie in beiden Beispielsequenzen rekonstruieren können, sollten als kreative Dimension musikunterrichtlicher Praxis und als „Initialmomente sich eröffnender fachlicher Lernprozesse“ (vgl. Theisohn & Treß, 2022) Anerkennung finden, statt sie vorab einer (Ab-)Wertung zu unterziehen. Während Krause-Benz auf theoretischem Weg zu klären versucht, „wo die Grenze zwischen alltäglichen Routinehandlungen und performativen Akten zu ziehen [ist]“ (Krause-Benz, 2018, S. 37), verweist die Praxeologische Wissenssoziologie basierend auf empirischer Rekonstruktion darauf, dass es diese Grenze nicht gibt, sondern dass beide Begriffe als Pole eines konstitutiven Spannungsfeldes zu betrachten sind, das sämtliche Praxis menschlichen Handelns kennzeichnet (vgl. Bohnsack, 2017, S. 56). Wie wir mit unseren Interpretationsbeispielen zeigen konnten, lässt sich dieses „notorische“ (ebd.) Spannungsfeld mit den jeweiligen Handlungslogiken, Orientierungen und Wissensbeständen der Akteur*innen einer nachträglichen Rekonstruktion zugänglich machen.

7. Peerspezifische Performanz im Musikunterricht

Ähnlich wie bei Bohnsack und Hoffmann (vgl. Abschnitt 3) kommt der Peergroup auch in unseren Beispielen die Doppelfunktion von Institution und Gegeninstitution zu.

Im Falle der Improvisationssequenz zeigt sich dies besonders pointiert darin, dass der unterrichtliche Gruppenarbeitsauftrag auf freies und voraussetzungsloses musikalisches Improvisieren abzielt, die Gruppe aber durch den Rückgriff auf etabliertes Wissensrepertoire die Offenheit der Aufgabenstellung umgeht. Im Rahmen der Gruppenarbeit entfaltet sich dadurch ein interaktiver Erfahrungsraum entlang der Herstellung musikalischer Koordination und einer dynamisch verlaufenden Aushandlung und Hierarchisierung der Anleitungsrolle. Im Falle der Sequenz aus dem interkulturell orientierten Musikunterricht wird deutlich, dass die schriftliche Äußerung der Schülerin Sw2 („ich mag die Musik“) mit der Gruppenmeinung bzw. einer Orientierung am Konsens („es ist jetzt nicht so mein Geschmack“) innerhalb der Peergroup kollidiert. Insofern konstituieren die Peers in unseren Beispielen auch eine Gegeninstitution gegenüber unterrichtlichen und fachspezifischen Normen, deren Handlungslogiken „potenziell quer zur dominanten Wertestruktur liegen“ (ebd., S. 277).

In beiden Sequenzen kommt zudem der didaktisch bedingten Sozialform des Unterrichts als Gruppenarbeit eine besondere Bedeutung zu. In der Auseinandersetzung mit der jeweiligen Aufgabenstellung dokumentiert die unterrichtli-

che Praxis der Schüler*innen sowohl das bereits dargelegte Spannungsverhältnis zwischen unterrichtlichen Anforderungen und der situativ emergierenden Interaktionspraxis als auch das Spannungsverhältnis zwischen individuellem Ausdruckswunsch bzw. Hörwahrnehmung und gruppenöffentlicher und damit kollektiver Aushandlung über die Sache des Unterrichts.

8. Fachdidaktische Konsequenzen

In unseren Ausführungen wurde deutlich, dass die gelebte Unterrichtspraxis in einem komplexen Spannungsverhältnis zwischen institutionalisierten Normen, unterrichtlichen und fachspezifischen Anforderungen sowie peerspezifischen Handlungslogiken steht. Aus fachdidaktischer Perspektive stellt sich deshalb die Frage, wie mit dieser Diskrepanz im (Musik-)Unterricht umgegangen werden kann.

Im Hinblick auf Bedeutungskonstruktionen im interkulturell orientierten Musikunterricht hat sich gezeigt, dass diese auch und besonders auf performativer Ebene stattfinden. Weitere Sequenzen aus dem empirischen Material des Forschungsprojektes bestärken diese Erkenntnis. So reagieren die Schüler*innen auf die Musik vielfach in Form von spontanen körperlich-performativen Akten (z.B. Aufführung eines Kleopatratanzes, das Reiten eines Kamels oder die Darstellung einer Schlangenbeschwörung; vgl. Völker, 2022). Sie sind Ausdruck eines für die Kinder und Jugendlichen nur schwer in Worte zu fassenden impliziten Körperwissens, das häufig außerunterrichtlich und von medialen Bildhaushalten geprägt ist. Entsprechend zeigt sich auch in der hier ausgeführten Sequenz, dass die Schülerinnen kaum musikspezifisches Vokabular nutzen, um den Hör-eindruck einer bis dato (größtenteils) unvertrauten Musik zu beschreiben. Es könnte also fachdidaktisches Potenzial darin liegen, die inkorporiert-intuitive Interaktionsebene im Musikunterricht stärker zu berücksichtigen. Unsere Studien zeigen aber, dass es nicht zielführend ist, die performativen Ausdrucksformen unterrichtsöffentlich zu machen und die Schüler*innen somit mit den normativen Zielvorstellungen zu konfrontieren. Es hat sich hingegen bewährt, den atheoretischen und vorreflexiven Charakter dieser Äußerungen stärker in den analytischen Fokus zu rücken, um das Wissen über die Bildhaushalte der Schüler*innen in der Planung und (Weiter-)Entwicklung des entsprechenden (interkulturell orientierten) Musikunterrichts berücksichtigen zu können. Im konkreten Fall hat sich u.a. das didaktische Vorgehen als erfolgreich erwiesen, die thematisierte Musik gezielt im kulturellen Nahraum der Schüler*innen zu verorten⁴ und somit einen stärkeren Fokus auf die unterrichtliche Präsentation

4 Die Schüler*innen lernten im Verlauf der Einheit mit Samir Mansour einen Interpret des im Unterricht behandelten Liedes aus ihrem direkten geographischen Umfeld kennen. Dadurch, dass Mansour verschiedene musikkulturelle Einflüsse vereint, er-

und Thematisierung von Mehrfachzugehörigkeiten zu legen. Es zeigt sich, dass die Schüler*innen dem vormals unvertrauten Unterrichtsgegenstand zunehmend Bedeutung zuweisen sowie Interesse und Neugier an der Musik entwickeln (vgl. Völker, 2021).

Die zweite hier vorgestellte Unterrichtssequenz stellt einen Sonderfall gegenüber den weiteren Fällen der Studie zur Gruppenimprovisation im Musikunterricht dar, da die andauernde Herstellung musikalischer Koordination auf Basis einer kommunikativ-generalisierten Songreferenz lediglich in der vorliegenden Gruppe zu beobachten ist (vgl. Treß, 2021). Gleichzeitig offenbaren sich in allen untersuchten Improvisationssequenzen vielfältige aktionistisch geprägte peer- und jugendkulturelle Stilisierungen und Praktiken (vgl. Treß, 2020; Theisohn & Treß, 2022; Buchborn et al., 2019). Darin wird ein ausgeprägtes implizites Wissensrepertoire erkennbar, das den Schüler*innen als Ausgangspunkt zur Herstellung habitueller Übereinstimmung und musikalischer Koordination dient. Eine pauschale Ablehnung der Verwendung von „Klischees“ (vgl. Fähndrich, 2011) wie sie in der Literatur zur freien Improvisation mitunter zu finden ist, erscheint daher nicht zielführend (vgl. auch Buchborn, 2021). Um aber der mit den unterschiedlichen Graden an Inkorporierung einhergehenden Hierarchisierung der Musizierpraxis zu begegnen, können Impulse, Spielregeln und Übungen eingeplant werden, die allen Schüler*innen die zunehmende „Formbarkeit“ (Figueroa-Dreher, 2016, S. 199) des musikalischen Materials beim Improvisieren ermöglichen. Auf einen offenen Spielimpuls, wie wir ihn oben gesehen haben, könnte daher eine angeleitete Phase mit Übungen zur Variation, Kontrastierung und Verarbeitung der von den Schüler*innen eingebrachten musikalischen Materialien erfolgen. Hier wird zudem deutlich, dass die Grenze zwischen idiomatischer und freier Improvisation fließend verläuft und damit auch aus fachdidaktischer Sicht eine engere Verknüpfung von stilbezogenen und freien Formen des musikalischen Improvisierens angestrebt werden sollte (vgl. Siedenburger, 2020).

9. Fazit

Trotz der dargelegten gegenstandsspezifischen fachdidaktischen Konsequenzen plädieren wir für die generelle Anerkennung des ‚notorischen‘ und damit unhintergehbaren Spannungsverhältnisses zwischen geforderter Sache und Handlungspraxis. Diese ist und bleibt – trotz aller Planung, Vorbereitung und Formulierung von didaktischen Leitprinzipien und Gestaltung von Aufgabenimpulsen – hochgradig unverfügbar, kontingent und damit als interaktiver und kollektiver Aushandlungsprozess aller beteiligten Akteur*innen zu verstehen. Gerade aus

kannten die Schüler*innen an seinem künstlerischen Werdegang die individuellen Anschlussmöglichkeiten an unterschiedliche musikalische Bezugssysteme (vgl. Völker, 2021).

diesem Grund sollten in der Unterrichtsgestaltung ganz bewusst Räume und Inseln für in peerkulturellen Kontexten erworbene Wissensbestände eingeplant werden. Dazu könnte in der Gestaltung des Unterrichts stärker an implizite Wissensbestände der Schüler*innen angeknüpft werden, sodass diese die unterrichtlichen Anforderungssituationen mit dem ihnen zur Verfügung stehenden Handlungswissen besser bewältigen können.

Der von uns dargelegte forschungsmethodische Zugang ermöglicht – neben der Fokussierung auf die jeweiligen *modi operandi* des Schüler*innenhandelns – auch die Rekonstruktion der (impliziten) fach- und gegenstandsspezifischen Logiken, die im Unterricht selbst sowie in der Vor-/Nachbereitung handlungsleitend wirken. Dadurch wird ein kritischer Umgang mit der eigenen „Standortgebundenheit“ (Bohnsack, 2017, S. 336) möglich, was nicht nur, aber besonders im Kontext entwicklungsorientierter Forschung von besonderem Wert ist (vgl. Buchborn, 2022; Treß et al., 2022). Im Musikunterricht – so zeigen unsere empirischen Erkenntnisse exemplarisch – greifen die geforderte Sache des Unterrichts und peerkulturelle Logiken wie in kaum einem anderen Fach ineinander. Dadurch öffnen sich facettenreiche und nachhaltige Erfahrungs- und Lernräume, an die die Schüler*innen direkt mit ihren lebensweltlichen Erfahrungen anzuschließen vermögen.

Literatur

- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. VS-Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10892-2>
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838587080>
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive: Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838553559>
- Bohnsack, R., Fritzsche, B. & Wagner-Willi, M. (Hrsg.) (2015). *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf03gd.3>
- Bohnsack, R., Fritzsche, B. & Wagner-Willi, M. (2015). Dokumentarische Video- und Filminterpretation. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation: Methodologie und Forschungspraxis* (2. Aufl., S. 11–41). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf03gd.3>
- Bohnsack, R. & Hoffmann, N. F. (2016): Die Peergroup als Institution und als Gegeninstitution. In C. Grunert, N. Pfaff & A. Schippling (Hrsg.), *Kritische Bildungsforschung. Standortbestimmungen und Gegenstandsfelder* (S. 275–288). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf014p.20>
- 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. (2008). Peer-Interaktion und Peer-Kultur. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. Aufl., S. 945–964). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_39
- Buchborn, T. (2021). Wie Schüler*innen in Unterrichtspausen mit musikalischen Versatzstücken musizieren und Musik erfinden: Rekonstruktion eines informell geprägten musikalischen Interaktionsprozesses mithilfe der dokumentarischen Videointerpretation. In V. Krupp, A. Niessen & V. Weidner (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung: Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung* (Bd. 42, S. 168–179). Waxmann.
- 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*. Springer.
- 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.), *Musikpädagogische Forschung: Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (Bd. 40, S. 69–85). Waxmann.
- Budde, J., Hietzge, M., Kraus, A. & Wulf, C. (2017). ‚Schweigendes‘ Wissen in Lernen und Erziehung, Bildung und Sozialisation. Einführung. In A. Kraus, J. Budde, M. Hietzge & C. Wulf (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (S. 11–15). Beltz Juventa.
- Fähndrich, W. (2011). Zur Frage des Klischees in der Freien Improvisation. In D. A. Nanz (Hrsg.), *Aspekte der freien Improvisation in der Musik* (S. 70–77). Wolke Verlag.
- Figueroa-Dreher, S. K. (2016). *Improvisieren: Material, Interaktion, Haltung und Musik aus soziologischer Perspektive. Wissen, Kommunikation und Gesellschaft*. Springer VS.
- Fritzsche, B. & Wagner-Willi, M. (2015). Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (S. 131–152). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf03gd.8>
- Hellberg, B. (2019). *Koordinationsprozesse beim Musizieren im Instrumentalen Gruppenunterricht. Perspektiven musikpädagogischer Forschung* (Bd. 11). Waxmann.
- Herzog, W. (2017). Schule, Gesellschaft und Wissen. Einführung. In A. Kraus, J. Budde, M. Hietzge & C. Wulf (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (S. 355–365). Beltz Juventa.
- Kraus, A., Budde, J., Hietzge, M. & Wulf, C. (Hrsg.) (2017). *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*. Beltz Juventa.
- Krause, M. (2010): Performative Akte als Momente der Inhaltskonstitution im Musikunterricht. In J. Vogt, C. Rolle & F. Heß (Hrsg.), *Inhalte des Musikunterrichts. Sitzungsbericht 2009 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 78–100). LIT-Verlag.
- Krause-Benz, M. (2014). Alles nur Theater? Perspektiven einer „Musikpädagogik des Performativen“. In T. Erlach & B. Sauerwald (Hrsg.), *Rollenspiele. Musikpädagogik zwischen Bühne, Popkultur und Wissenschaft* (S. 297–308). P. Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-04293-1/28>

- Krause-Benz, M. (2016). Handlungsorientierung. Zwischen Praktizismus und Performativität. In A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch* (S. 83–95). Wißner.
- Krause-Benz, M. (2018). Performativität beginnt, wenn der Performer nicht mehr über seine Performance verfügt – Verunsicherung als musikpädagogisch relevante Dimension des Performativen. In F. Heß, L. Oberhaus & C. Rolle (Hrsg.), *Sitzungsbericht der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik: Bd. 2017. Zwischen Praxis und Performanz: Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive* (S. 31–48). LIT.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016). *Bildungsplan 2016. Musik*. <https://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/MUS>
- NDL Uni Kiel. (2021). *Schnitt! [Das Lexikon der Filmbegriffe]*. Institut für Neuere Deutsche Literatur und Medien. <https://filmlexikon.uni-kiel.de/doku.php/s:schnitt-5398> [23.12.2021].
- Siedenburg, I. (2020). *Improvisieren: Praktisch ohne Noten*. EinFach Musik.
- Spychiger, M. (2008). Musiklernen als Ko-Konstruktion? Überlegungen zum Verhältnis individueller und sozialer Dimensionen musikbezogener Erfahrung und Lernprozesse: Einführung des Konstrukts der Koordination. *Diskussion Musikpädagogik*, 9(40), 4–12.
- Theisohn, E. & Buchborn, T. (i.Dr.) Zur Rolle impliziten Wissens beim gemeinsamen Komponieren. Rekonstruktionen musikbezogener Handlungs- und Lernprozesse mithilfe der Dokumentarischen Methode. In D. Matthes & J.-H. Hinzke (Hrsg.) *Implizites Wissen in schulischen Kontexten. Diskursive Einordnungen, forschungspraktische Bearbeitungen und empirische Perspektiven*. (Themenheft: Empirische Pädagogik 03/2022).
- 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*. Springer.
- Treß, J. (2020). What do Improvising Students Know? The Significance of (Implicit) Knowledge in Musical Group Improvisations of Secondary School Students. In A. Sangiorgio & W. Mastnak (Hrsg.), *Creative Interactions: Dynamic Processes in Group Music Activities* (S. 116–134). University of Music and Performing Arts Munich. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:m29-0000007200>
- Treß, J. (2021). *Zwischen Distanzierung und Kollektivierung – Improvisieren in Gruppen mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe 1. Eine rekonstruktive und entwicklungsorientierte Studie zur improvisatorischen Handlungs- und Interaktionspraxis im Musikunterricht*. Unveröffentlichte Dissertation. Pädagogische Hochschule Freiburg.
- Treß, J., Theisohn, E. & Buchborn, T. (2022). Gruppenimprovisations- und -kompositionsprozesse initiieren und fördern: Entwicklungsorientierte Forschung zu kreativem Handeln im Musikunterricht. In U. Konrad & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschungsberichte des Institutes für Musikpädagogische Forschung der hmtm Hannover. Musikpädagogische Forschung zwischen Theoriebildung und Praxisveränderung* (S. 191–204). HMTM Hannover.

- Völker, J. (2021). *Als ob ein Deutscher sowas hört?! Orientierungen von Schülerinnen und Schülern im interkulturellen Musikunterricht und die fachdidaktischen Konsequenzen für die (Weiter-)Entwicklung eines Unterrichtsdesigns. Eine rekonstruktive Design-Based Research Studie*. Unveröffentlichte Dissertation. Hochschule für Musik Freiburg.
- Völker, J. (2022). Walk like an Egyptian. Aspekte des Performativen im interkulturell orientierten Musikunterricht. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis*. Springer.
- Wulf, C. (2017). Mimesis. In A. Kraus, J. Budde, M. Hietzge & C. Wulf (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (S. 144–154). Beltz Juventa. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04136-6_12
- Zschach, M. & Pfaff, N. (2014). Peerkultur und Schule: Zur Aneignung der Institution Schule durch jugendliche Peergruppen. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität* (S. 441–457). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03670-6_25

Johannes Treß
Hochschule für Musik Freiburg
Mendelssohn-Bartholdy-Platz 1
79102 Freiburg
tress@mh-freiburg.de

Jonas Völker
Lennéstraße 26
40477 Düsseldorf
joners.voelker@gmail.com

Thade Buchborn
Hochschule für Musik Freiburg
Mendelssohn-Bartholdy-Platz 1
79102 Freiburg
t.buchborn@mh-freiburg.de