

5 Grundlagentheoretische Verortung

Dieses Kapitel dient der Bestimmung der methodologischen Grundlagen des Forschungsdesigns und -prozesses. Einzuordnen ist das Forschungsformat in die dokumentarische Entwicklungsforschung in den Fachdidaktiken, welche im Kontext des Freiburger Forschungsprojekts KoMuF (Kooperative MusiklehrerInnenbildung Freiburg) entwickelt wurde. Eine Reihe von Forschungsarbeiten an der Hochschule für Musik sowie an der Pädagogischen Hochschule Freiburg setzten sich damit auseinander, wie ausgehend von rekonstruktiven Erkenntnissen der Handlungspraxis der Schüler:innen eine empirisch geleitete (Weiter-)entwicklung musikdidaktischer Unterrichtsdesigns möglich ist (vgl. Treß et al. 2022; Buchborn 2022; Völker 2022a, 2022b; Theisoohn und Treß 2022; Treß 2022). Wie auch von Herzmann (2018) konstatiert, erwiesen sich für das sowohl fachdidaktisch als auch rekonstruktiv orientierte Forschungsinteresse konventionelle Forschungszugänge – wie bspw. ethnografische Verfahren oder quasiexperimentelle Studien – hinsichtlich des „Postulats der Gegenstandsadäquatheit qualitativer Forschung nur eingeschränkt“ (Geimer und Fiege 2016, S. 160) als stimmig.

Im Folgenden werden zunächst die grundlagentheoretischen Setzungen der dokumentarischen Entwicklungsforschung dargelegt. Die erkenntnistheoretische Grundlage bildet die Praxeologische Wissenssoziologie, auf der die Dokumentarische Methode als ihre forschungsmethodische Konkretisierung aufbaut. Aus ihr entwickelte sich die dokumentarische Unterrichtsforschung, deren methodologische Modifikationen für den Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit von besonderer Relevanz sind. Wie die methodologischen Setzungen rekonstruktiver Forschungslogik in ein entwickelndes Forschungsvorgehen integriert werden können, wird abschließend an den zentralen Kategorien entwickelnder Forschungsvorgehen entfaltet. Hierbei wird deutlich werden, wie im Forschungsvorgehen die Analyse der erlernten ‚Sache(n)‘, die Rekonstruktion unterrichtlicher Interaktion sowie die didaktisch-methodische Gestaltung von Unterricht miteinander verschränkt werden.

5.1 Das erkenntnistheoretische Fundament: Die Praxeologische Wissenssoziologie

Im Rahmen der praxeologischen Konzeptualisierung von Komponieren in Gruppen als sozialer Praxis (vgl. Kap. 4) wurden vielfach auch wissenssoziologische Ansätze dargestellt und diskutiert. Diese erweisen sich deshalb für die fachdidaktisch orientierte Fragestellung der vorliegenden Studie als besonders fruchtbar, weil eine wis-

senssoziologisch ausgerichtete Forschung „das implizite Erfahrungswissen der am Unterricht Beteiligten expliziert und es so in einen Gegenstand sowohl erziehungswissenschaftlicher Beobachtung als auch professionsbezogener Reflexion überführbar macht“ (Idel und Meseth 2018, S. 74). Aus diesem Grund soll die Praxeologische Wissenssoziologie als erkenntnistheoretisches Fundament dieser Studie hier gewählt und im Folgenden erläutert werden.

5.1.1 Kommunikatives und konjunktives Wissen

Die Praxeologische Wissenssoziologie fußt auf der Wissenssoziologie von Karl Mannheim (1980), aus der Ralf Bohnsack die Praxeologische Wissenssoziologie als Grundlagentheorie sowie die Dokumentarische Methode als empirisch-methodischen Weg entwickelte (vgl. Bohnsack 1995, 2014a, 2017; Bohnsack et al. 2013). Beide Begriffe, Praxeologische Wissenssoziologie und Dokumentarische Methode, sind als Einheit zu verstehen, die aus zwei Seiten besteht: die der Erkenntnistheorie und die des „spezifischen Forschungsprogramms“ (Geimer und Fiege 2016, S. 159).

Die Mannheimsche Wissenssoziologie (1980) begründet die zentrale Frage der Praxeologie, wie sozialer Sinn entsteht und als Vergemeinschaftung bzw. Kollektivität in Form eines geteilten, impliziten Handlungswissen rekonstruierbar wird. So wird die Bewahrung, Entstehung und Veränderung von Wissen im Sinne von Handlungswissen über eine Praxis in gesellschaftlichen resp. gemeinschaftlichen Gruppen verankert betrachtet. Den Kern der Theorie bildet die Annahme, dass sich das Handeln der Akteur:innen stets in Bezug auf zwei Wissensebenen vollzieht: Der Ebene des konjunktiven Wissens und der Ebene des kommunikativen Wissens (s. Abb. 3, S. 94).

Unter dem konjunktiven Wissen ist ein vorreflexives, praktisches Wissen zu verstehen, das von den Akteur:innen nicht oder kaum expliziert werden kann. Teilen Akteur:innen konjunktives Wissen, kann es in der Interaktion zu einem intuitiven und unmittelbaren Verstehen kommen, das sich bspw. „im intuitiven Verständnis körperlicher Gesten oder in den selbstverständlichen und unhinterfragten Routinen des Alltagshandelns“ (Asbrand und Martens 2018, S. 13) niederschlägt. In diesem „verstehenden Verbundensein[]“ (ebd.) orientieren sich die Akteur:innen also an geteilten impliziten Wissensbeständen und habitualisierten Praxen, es ereignet sich eine Form der Konjunktion (vgl. Mannheim 1980, 125ff.). Eine solche Verbindung zwischen Akteur:innen in der Handlungspraxis kann nur eintreten, wenn diese Mitglieder eines gemeinsamen oder strukturidentischen Erfahrungsraumes (vgl. Bohnsack 2020) sind. Letzterer entsteht „durch existentielle Ähnlichkeiten der Lebenslagen oder durch stabile Sozialkontakte zu signifikanten Anderen, wie in Familien-, Peer-, Organisations- und Milieustrukturen“ (Geimer und Fiege 2016, S. 159). Aufgrund des innerhalb dieser sog. konjunktiven Erfahrungsräume erworbenen Erfahrungswissens kommt es zu einem spontanen Verstehen zwischen all denjenigen, die diesen Erfahrungsraum teilen.

Konjunktives Wissen bildet sich in der Interaktion in Regelmäßigkeiten bzw. Mustern ab, nach denen Interaktionen verlaufen. Diese Muster liegen bspw. Gesprächsverläufen zugrunde. Das Ausloten von Gegenhorizonten, Bestätigen von Gemeinsamem und Ausdifferenzieren von Unterschieden erfolgt nach impliziten Regelmäßigkeiten, die auf eine tiefere, strukturelle Ebene der Interaktion verweisen. Sie treten zutage, wenn sich ein Gespräch „in seiner Interaktionsgeschichte in den aufeinander aufbauenden selektiven Bezugnahmen und Verdichtungen auf eine Struktur ein[pendelt], die dann,

wenn sie reproduziert wird, als konjunktiver Erfahrungsraum identifiziert werden kann“ (Bohnsack 2017, S. 243). Dabei ist das Gesagte zwar ein erster Hinweis auf der Suche nach einem geteilten Erfahrungsraum, die Art und Weise wie Themen verhandelt werden aber der Erkenntnisweg zum dahinterliegenden sozialen Sinn. Konjunktives Wissen entfaltet sich in der Sequentialität der Interaktion, es liegt auf den tieferen Ebenen menschlichen Handelns. Es wird deshalb auch als das vorgelagerte, das ‚primordiale Wissen‘ oder auch als implizites, atheoretisches oder inkorporiertes Wissen bezeichnet (vgl. Bohnsack 2017). Für das Erkenntnisinteresse der Praxeologischen Wissenssoziologie, die Praxis sozialen Handelns zu verstehen, ist die Rekonstruktion des impliziten Wissens von besonderer Relevanz.

Dessen theoretische und methodologische Präzisierung gelingt nur, wenn wir diese Dimension des atheoretischen Wissens, wie Mannheim (1964: 98) es auch nennt, zu unterscheiden vermögen von jener anderen Dimension des Wissens, welche als explizites Wissen uns vor allem in Form der Theorien der Erforschten über ihr eigenes Handeln, über ihre eigene Praxis begegnet. Es handelt sich also um die Dimension der Alltagstheorien, der Common Sense-Theorien (Bohnsack 2012, S. 120).

Die Ebene der Alltagstheorien wird zwischen den Akteur:innen in ihren Interaktionen u. a. dann leitend, wenn diese auf keine geteilten Erfahrungsräume rekurren bzw. keine habitualisierten Praxen aktualisieren können. Im sog. kommunikativen Wissen (vgl. Bohnsack 2014b) werden institutionalisierte, normative Erwartungen wirksam und expliziert, die Akteur:innen aktualisieren sog. Common Sense-Theorien (vgl. ebd.). Im Gegensatz zum konjunktiven Verstehen zeichnet sich das kommunikative Interpretieren als Form der Sozialität eben dadurch aus, dass das Wissen von den Akteur:innen explizierbar ist und eine Verständigung zwischen Personen möglich wird, die sich nicht innerhalb eines geteilten bzw. strukturidentischen Erfahrungsraums bewegen. Dieses Wissen ist meist anhand der kommunikativen Verhandlung von Themen und Inhalten zugänglich (s. Abb. 3, S. 94).

5.1.2 Der konjunktive Erfahrungsraum: Orientierungsrahmen, -schemata und -muster

Akteur:innen interagieren stets auf Grundlage beider Wissenssebenen, dem konjunktiven Verstehen und dem kommunikativen Interpretieren. Hinsichtlich der Ebene des Konjunktiven, dem das implizite, atheoretische Wissen zugeordnet ist, greift die Praxeologische Wissenssoziologie auf Bourdieus Habitusbegriff der ‚strukturierenden Struktur‘ bzw. ‚strukturierten Struktur‘ zurück (vgl. Bourdieu und Russer 2018). Mittels Erfahrungen entsteht der Habitus als Struktur des Denkens und Handelns, der wiederum alle weiteren Erfahrungen beeinflusst und hervorbringt. Er bestimmt als konjunktives Wissen das Vorgehen in der Handlungspraxis und zeigt sich in der Rekonstruktion als *modus operandi*. Akteur:innen mit geteilten oder strukturidentischen Erfahrungen agieren im gleichen *modus operandi*, wodurch intuitive Abstimmungen, Aushandlungen bzw. konvergente Interaktionen möglich sind. Bohnsack bezeichnet die Ebene dieser Handlungslogik die performative Ebene resp. Logik der Performanz oder auch ‚Orientierungsrahmen im engeren Sinne‘ (vgl. Bohnsack 2012, 2017; s. Abb. 3, S. 94). Dem steht das ‚Orientierungsschema‘ gegenüber. Dieses leitet das Handeln

KONJUNKTIVER ERFAHRUNGSRaum

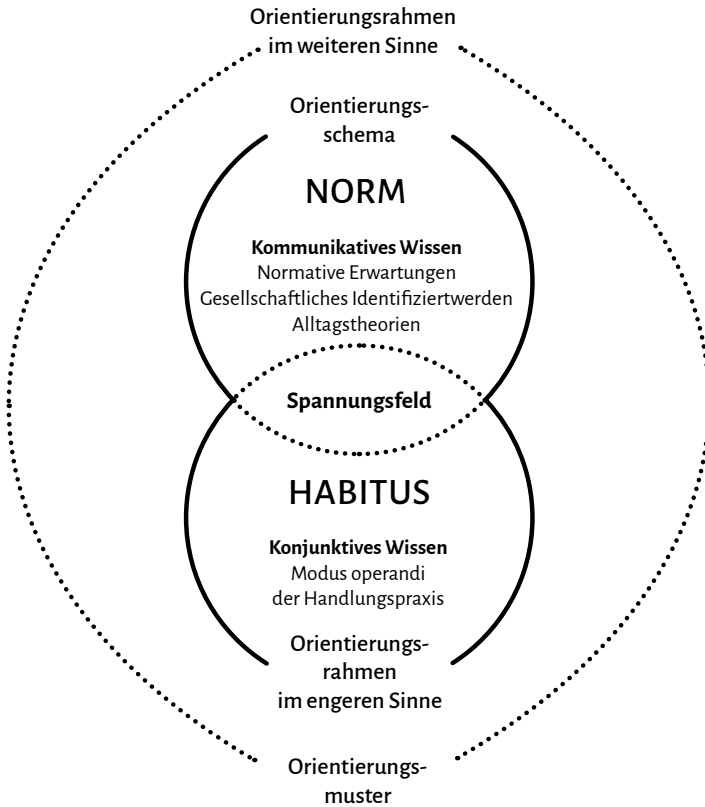


Abb. 3: Der konjunktive Erfahrungsraum nach Bohnsack (2013, 2017)

als kommunikatives Wissen hinsichtlich institutionalisierter Normen, gesellschaftlicher Rollenbilder und Alltagstheorien (vgl. Bohnsack 2012). Zwischen diesen beiden Wissensformen und damit einhergehenden Formen der Sozialität entsteht in der Regel ein Spannungsverhältnis, nämlich das zwischen Norm und Habitus.

Das Spannungsverhältnis, das durch das Aufeinandertreffen kommunikativen Wissens um die Handlungs- und Identitätsnormen sowie der Alltagstheorien (dem Orientierungsschema) und dem impliziten, konjunktiven Handlungswissen (dem Orientierungsrahmen) entsteht, wird in Interaktion bearbeitet. Bohnsack spricht konkret von der Bewältigung der „notorischen Diskrepanz zwischen Regel und Praxis, also zwischen den normativen Erwartungen [...] einerseits und dem kollektiven Habitus [...] andererseits“ (Bohnsack 2017, S. 104; Herv. i. Original) oder auch „zwischen Theorie und Handlungspraxis“ (Bohnsack 2017; S. 56). Aus dieser Bewältigung entsteht ein ‚Orientierungsmuster‘ (vgl. Bohnsack 2013, S. 246), welches das Handeln angebunden an konjunktive wie kommunikative Wissensbestände leitet. Die Art und Weise, wie

mit dem Spannungsverhältnis umgegangen wird, wie ihm also handlungspraktisch begegnet wird, wird ebenfalls habitualisiert und dabei implizit reflektiert. Daran anknüpfend, dass es sich hierbei ebenfalls um einen neu entstehenden konjunktiven Erfahrungsraum handelt, bezeichnet Bohnsack das ‚Orientierungsmuster‘ auch als ‚Orientierungsrahmen im weiteren Sinne‘ (s. Abb. 3, S. 94).

Als ein Beispiel habitualisierter Bewältigung der notorischen Diskrepanz lässt sich Breidensteins schon zuvor erwähnte Rekonstruktion des Schülerjobs anführen (vgl. Breidenstein 2006; vgl. Kap. 2.1). Die institutionalisierten normativen Erwartungen, die auf kommunikativer Ebene verortet sind (dem Orientierungsschema), treffen auf die konjunktiven Erfahrungsräume der Schüler:innen (dem Orientierungsrahmen), was zur charakteristischen notorischen Diskrepanz im strukturell gleichartigen Erfahrungsraums des Schüler:innen-Seins führt. Die Bewältigung der Diskrepanz erfolgt durch Ausbildung eines Orientierungsmusters, bspw. dem der Orientierung an der Geschäftigkeit. Dieses leitet das Schüler:innenhandeln und bringt die Ebenen von Norm und Habitus in ein habitualisiertes Verhältnis.

5.2 Die dokumentarische Unterrichtsforschung

Die Forschungspraxis der Dokumentarischen Methode weist seit ihrer Entwicklung von Bohnsack (1995) in den 90er-Jahren vielfältige Ausdifferenzierungen und Adaptationen auf. Ihre ursprüngliche Erhebungsmethode, das Gruppendiskussionsverfahren, wurde im Laufe der Zeit erweitert durch Fotogrammanalysen, Beobachtungen und Videoanalysen, wobei unterschiedliche Formen gesellschaftlicher Gruppierungen und Gemeinschaften sowie die Phänomene ihres Zusammenlebens in den Fokus gesetzt wurden (vgl. Bohnsack et al. 2013). Forschungsleitend war und ist es, den konjunktiven, sozialkollektiven Sinn zu rekonstruieren, der in den Tiefenstrukturen der sprachlich-kommunikativen und körperlichen Interaktion handlungsleitend ist. In Ergänzung zur Dokumentarischen Methode zeigen sich vor allem die methodischen Weiterentwicklungen wie die dokumentarische Videointerpretation (vgl. Bohnsack 2011; Fritzsche und Wagner-Willi 2015) und die dokumentarische Unterrichtsforschung (vgl. Asbrand und Martens 2018; Martens und Asbrand 2018; Asbrand und Martens 2020a) für das Forschungsinteresse dieser Arbeit als anschlussfähig. Insbesondere die dokumentarische Unterrichtsforschung hat die methodologischen und forschungsmethodischen Setzungen der Dokumentarischen Methode hinsichtlich unterrichtlicher Interaktionen in ihrer Spezifität weitergehend ausgeschärft. Diese Modifikationen sollen hier dargestellt werden, da sie den rekonstruktionslogischen Teil dieser Arbeit leiten.

5.2.1 Konjunktive Erfahrungsräume im Unterricht

Die ursprüngliche Ausrichtung der Dokumentarischen Methode zielte auf die Rekonstruktion geteilter Wissensbestände aus der Analyse von Gruppendiskussionen mit Realgruppen, der den sozialen Sinn als Grundlage ihres Zusammenlebens zugänglich machen sollte. Dabei konnte ein geteilter Orientierungsrahmen auf das geteilte Erleben innerhalb eines gemeinsamen oder strukturidentischen Erfahrungsraums wie dem des Milieus, des Geschlechts oder der Generation als gefestigte und dauerhafte Struktur zurückgeführt werden.

Die dokumentarische Unterrichtsforschung im Feld Schule muss jedoch dem Umstand Rechnung tragen, dass es sich bei der Gruppe einer Gruppenarbeit oder einer Schulklasse nicht um einen geschlossenen sozialen Raum handelt, sondern diese aus einer Vielzahl sozialer Räume bestehen (vgl. Jansen und Vogd 2013; Jansen et al. 2015) und Unterricht somit „als eine verwobene Gemengelage verschiedenster Kontexturen“ (Asbrand und Martens 2020b, S. 14), als polykontextuelle Struktur zu verstehen ist (vgl. Vogd 2011). Die Gruppenmitglieder tragen im Sinne polykontextueller Verhältnisse das Wissen ihrer unterschiedlichen sozialen Räume, genauer: ihrer individuellen konjunktiven Erfahrungsräume mit in die Organisation Schule. Diese bleiben in ihren gesellschaftlichen Kontexten außerhalb der Organisation bestehen und werden in der unterrichtlichen Situation durch die formalen Vorgaben und Praxen der Organisation gerahmt (vgl. Bohnsack 2020, S. 136). Gleichzeitig bildet sich stets auch ein geteilter Erfahrungsraum einer Schulklasse, die als Praxisgemeinschaft ihre Routinen und impliziten Logiken in der Dauer ihrer Beziehung ausbildet (vgl. Breidenstein 2009; Bohnsack 2020).

Durch die polykontextuelle Anlage von Unterricht werden Wissensbestände aus **milieuspezifischen, gruppenspezifischen und gegenstandsspezifischen** Erfahrungsräumen in den Unterricht getragen und miteinander arrangiert

Die dokumentarische Unterrichtsforschung unterscheidet daher zwischen konjunktiven Erfahrungsräumen, die übergreifend milieuspezifisch sind (wie die der Bildung, des Geschlechts etc.) und denjenigen, die „gruppenspezifisch (z. B. Familie oder Peergroup) oder aber gegenstandsbezogen“ (Asbrand und Nohl 2013, S. 158), hier: musikbezogen sind. Gegenstandsbezogene Erfahrungsräume fassen jene „existentiellen Erfahrungen, die Individuen oder Gruppen mit einem Fach oder einem fachlichen Lerngegenstand verbinden“ (Asbrand und Hackbarth 2018, S. 142), wobei aber Wissensbestände aus allen genannten konjunktiven Erfahrungsräumen als individuelle Erlebnisschichtungen in die Unterrichtssituation getragen und in der interaktionalen Aushandlung im dynamischen, kontingenten Unterrichtsgeschehen aktualisiert und modifiziert werden (s. Abb. 4, S. 97). Eine besondere Herausforderung dokumentarischer Unterrichtsforschung besteht demnach in der Tatsache, „dass nicht nur eine Vielzahl von Erfahrungsräumen rekonstruierbar ist, welche die Unterrichtsinteraktion strukturieren, sondern dass sich die unterschiedlichen Erfahrungsräume zudem noch mehrdimensional in den Orientierungsrahmen überlagern“ (Asbrand und Martens 2018, S. 18), da sie – wie oben ausgeführt – polykontextuell in verschiedenen Wissensräumen verankert sind. Eine zentraler Unterschied zwischen Dokumentarischer Methode und dokumentarischer Unterrichtsforschung besteht darin, dass nicht die Soziogenese unterrichtlicher Sinn- und Bedeutungszuschreibungen im Mittelpunkt des Interesses steht, sondern die Sinngenese, die Art und Weise, wie Wissen prozessiert und ko-konstruiert wird.

Die stattfindenden fachlichen Aushandlungen werden dahingehend rekonstruiert, auf welches Wissen Schüler:innen in Begegnung mit dem Fachgegenstand zurückgreifen und ob und wie neues Wissen entsteht. Die Rekonstruktion der Handlungspraxis zielt folglich nicht auf die Rekonstruktion des gesamten Orientierungsrahmens ab, der Rückschlüsse auf einen kollektiven Erfahrungsraum zuließe. Fokussiert werden vielmehr Handlungsorientierungen in Begegnung mit dem Fachgegenstand, die in Abgrenzung zu Orientierungsrahmen auch als Modi einer Handlungspraxis bezeichnet werden (vgl. Stützel 2020; Nohl 2020b; Asbrand 2008; vgl. Kap. 8; s. Abb. 4, S. 97). Sie „kann man sich [...] als unterhalb des Orientierungsrahmens liegend vor-

Die stattfindenden fachlichen Aushandlungen werden dahingehend rekonstruiert, auf welches Wissen Schüler:innen in Begegnung mit dem Fachgegenstand zurückgreifen und ob und wie neues Wissen entsteht. Die Rekonstruktion der Handlungspraxis zielt folglich nicht auf die Rekonstruktion des gesamten Orientierungsrahmens ab, der Rückschlüsse auf einen kollektiven Erfahrungsraum zuließe. Fokussiert werden vielmehr Handlungsorientierungen in Begegnung mit dem Fachgegenstand, die in Abgrenzung zu Orientierungsrahmen auch als Modi einer Handlungspraxis bezeichnet werden (vgl. Stützel 2020; Nohl 2020b; Asbrand 2008; vgl. Kap. 8; s. Abb. 4, S. 97). Sie „kann man sich [...] als unterhalb des Orientierungsrahmens liegend vor-

SCHULE institutionelle Rahmung

FACHunterrichtliche Rahmung

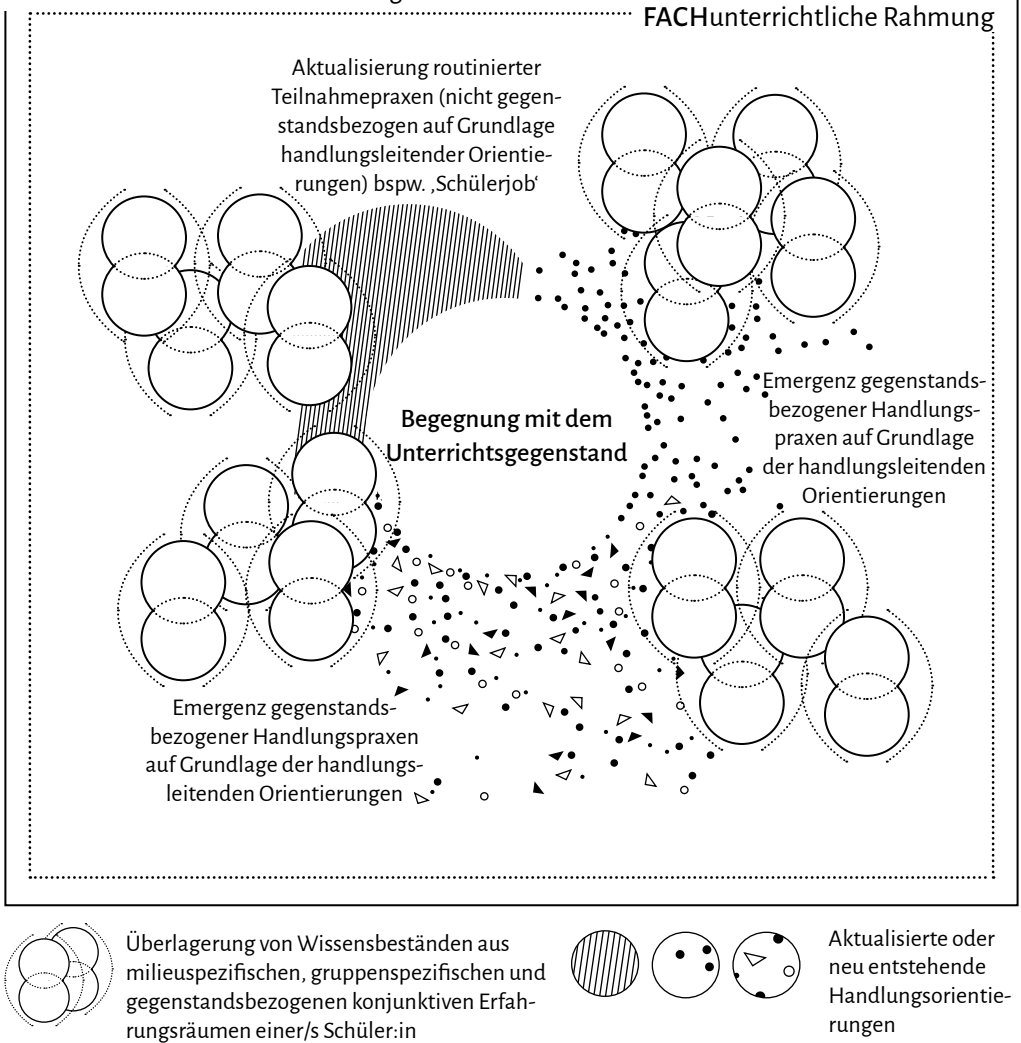


Abb. 4: Emergenz von Handlungsorientierungen im polykontextuellen Gefüge unterrichtlicher Interaktion (Eigene Darstellung)

stellen“ (Nohl 2020b, S. 57), als kleinschnittigere Ausprägungen von konjunktiven Erfahrungsräumen. Nohl spricht in diesem Zusammenhang von „eine[r] ganzen Bandbreite von Handlungspraktiken“ (ebd.), welche in Beziehung zum zugrunde liegenden Orientierungsrahmen stehen. Im Gegensatz zur gefestigten, strukturierten Struktur des Orientierungsrahmens aber ist die „Kollektivität von Handlungsorientierungen [...] hierbei kleinteiliger geschnitten, als die Kollektivität gesellschaftlich etablierter [Erfahrungsräume]“ (Stützel 2020, S. 57). Auf Ebene der Handlungspraxis, im Zusammenspiel unterschiedlicher individueller Handlungsorientierungen bspw. im Fachunterricht können dann neue Praxen emergieren und sich eine auf Dauer gestellte

Praxis etablieren, ohne dass diese direkt auf gesellschaftliche oder gruppenspezifische Erfahrungsräume zurückzuführen sind.

5.2.2 Lernen im Zwischenraum von Verstehen und Interpretieren

Für viele Forschungszweige der rekonstruktiven Unterrichts- und Schulforschung steht im Zentrum ihres Interesses, die Routinen der Praxen des Unterrichtens und Unterrichtet-Werdens zu rekonstruieren. Dabei liegt ihr Hauptaugenmerk auf dem Zusammenspiel pädagogischer Praxen in Lernkulturen (vgl. Berdelmann et al. 2019; Kolbe et al. 2008).

Die dokumentarische Unterrichtsforschung erweitert in ihrer wissenssoziologischen Ausrichtung diese Perspektive (vgl. Proske 2018, S. 47). Zwar fasst sie Unterricht ebenso als pädagogische Ordnung auf, die auf der komplexen Interaktion ihrer Akteur:innen basiert und dabei impliziten Strukturen folgt. Sie fokussiert aber im Besonderen die „Unterrichtssituation der aufeinander prallenden Denkwelten“ (Bonnet 2011, S. 204), in denen in multimodaler Interaktion auf Grundlage der individuellen konjunktiven Erfahrungsräume neue Wissensstrukturen emergieren können. Diese Prozesse der Wissensgenese und Wissenskonstruktion (vgl. Asbrand und Martens 2018, S. 99) entstehen im situativen, kontingenten unterrichtlichen Kontext, den Asbrand und Martens in Anlehnung an Luhmann als „*paradoxe Struktur aus Zufall und Routine*“ (Asbrand und Martens 2020a, S. 113; Herv. i. Original) bezeichnen. Kennzeichnend für die wissenssoziologische Ausrichtung der dokumentarischen Unterrichtsforschung ist dabei die Annahme, dass sich die Veränderungen der Wissensstrukturen sowohl auf kommunikative als auch auf konjunktive Wissensbestände beziehen, welche sich in Lernprozessen wechselseitig beeinflussen. Aus diesem Grund fasst die dokumentarische Unterrichtsforschung „Lernen als *Handlungspraxis im Zwischenraum von Verstehen und Interpretieren*“ (Asbrand und Martens 2020a, S. 116; Herv. i. Original) auf.

Fachliche Lernprozesse im Unterrichtsrahmen zeichnen sich nach Asbrand und Nohl (2013) dadurch aus, dass ein konjunktiver Erfahrungsraum im Hinblick auf einen fachlichen Gegenstand verlassen, modifiziert oder erweitert wird. Dabei konzeptualisieren sie Lernen in Rückgriff auf den Mannheimschen Kontagion-Begriff (vgl. Mannheim 1980) als einen Prozess der Habitualisierung in verschiedenen Schritten: von einem ersten Affiziertwerden durch den Gegenstand, das sich als „vorreflexives, unmittelbares Verstehen einer Sache oder des Gegenübers“ (vgl. Asbrand und Hackbarth 2018, S. 143) zeigt, der Eröffnung eines neuen konjunktiven Erfahrungsraumes und schließlich der Emergenz und Etablierung des neuen gegenstandsbezogenen Erfahrungsraumes (vgl. Asbrand und Nohl 2013). Erst auf dessen Grundlage kann das Neue auch begrifflich gefasst werden und auch als kommunikatives Wissen – zum Teil – verfügbar werden. Entscheidend aber ist, dass die Berührung des Konjunktiven die Voraussetzung für unterschiedliche Formen fachlichen Lernens bildet. In diesem Verständnis konstatiert auch Bonnet, „dass Unterricht, der es nicht schafft, selbst zum Erfahrungsraum zu werden, nicht darauf hoffen darf, Lern- oder gar Bildungsprozesse auszulösen oder zu beeinflussen“ (Bonnet 2011, S. 204).

Wenngleich sich die vorliegende Arbeit auf die theoretische Konzeptualisierung fachlicher Lernprozesse von Nohl und Asbrand stützt und zur Grundlage ihrer empirischen Rekonstruktion macht, soll an dieser Stelle eine terminologische Modifizierung vorge-

nommen werden. Da der Begriff des konjunktiven Erfahrungsraumes im wissenssoziologischen Diskurs unterschiedlich verwendet wird, spreche ich im Hinblick auf fachliches Lernen im Folgenden von der Eröffnung einer neuen bzw. der Etablierung einer musikbezogenen kollektiven Praxis.

Lernprozesse

sind wissenssoziologisch als Prozesse zu betrachten, in denen eine auf Dauer gestellte Praxis in Begegnung mit einem fachlichen Gegenstand emergiert

Lernen auf Basis aktionistischen Verstehens

Als besondere Ausprägungen der Handlungspraxis sollen an dieser Stelle aktionistische Praxen angeführt werden. Sie konnten u. a. als besondere Form fachlichen Lernens rekonstruiert werden, dem „Lernen auf der Basis aktionistischen Verstehens“ (Asbrand und Nohl 2013, S. 166).

Zurück geht der Begriff der aktionistischen Praxis auf Studien in außerschulischen, informellen Kontexten im Bereich der Jugendforschung. Hier konnten Aktionismen als probenhafte, zweckungerichtete, spielerische und ergebnisoffene Praxen rekonstruiert werden, die in eine habituelle Übereinstimmung münden (vgl. Bohnsack 1995; Schäffer 1996; Bohnsack und Nohl 2001; Nohl und Bohnsack 2001; Gaffer und Liell 2013). Aktionistische Praxen ereignen sich dort, wo Orientierungen brüchig werden, wie bspw. in der Adoleszenzphase. So konnte Schäffer die ästhetisch-stilistischen Praxen von jugendlichen Rock- und Punkbands als aktionistische Praxis rekonstruieren, die sich wie folgt auszeichnet:

Die Gruppen überlassen sich [...] am Anfang ihrer gemeinsamen Praxis einem Prozeß des Machens, von dem sie nicht genau wissen (wollen), wohin er führt. [...] Die Jugendlichen ‚finden‘ sich im Verlauf der stilistischen Erprobungen in einen ihnen adäquaten Habitus ein. Es ist, wenn man so will, ein Finden ohne bewußt (sic!) zu suchen, eher wie ein nicht geplantes Sondieren in unbekanntem Terrain. (Schäffer 1996, 230f.; Herv. i. Original)

Auch Forschungen zu aktionistischen Praxen von Kindern in institutionell gerahmten Kontexten zeigen auf, dass insbesondere Spielpraxen vielfach mit aktionistischen Praxen einhergehen (vgl. Wagner-Willi 2005; Nentwig-Gesemann 2010b). Als zentrale Charakteristik nennt Nentwig-Gesemann dabei das „*kreative bzw. innovative Moment*“ (Nentwig-Gesemann 2010, S. 36; Herv. i. Original) aktionistischer Praxen, das zu Beginn dieser spontanen Handlungspraxis sowohl über „das aktuelle, prozesshafte Einstimmen auf den Anderen, als auch [über] ein Zurückgreifen-können auf gemeinsame Spielerfahrungen“ (ebd.) zu einer Übereinstimmung auf der habituellen Ebene führen kann.

In den Arbeiten u. a. von Schäffer (2003), Asbrand (2009) und Hackbarth (2017) werden aktionistische Praxen in Begegnung mit einem fachlichen Gegenstand rekonstruiert, die in „selbstgesteuerte, kollektive Lern- und Aneignungsprozesse“ (Schäffer 2003, S. 323) führen. In erster Begegnung mit einem fachlichen Gegenstand interagieren die Akteur:innen „zweckfrei, nicht-intentional, situativ und ergebnisoffen“ und zwar „ohne dass sie wirklich wüssten, was sie da tun“ (Asbrand und Nohl 2013, 165f.). Denn im Rahmen der spezifischen Kontexte können die Akteur:innen weder auf explizites

Wissen noch auf bisherige konjunktive Erfahrungen zurückgreifen. In der spontanen, probenhaften Handlungspraxis kann – nach Asbrand und Nohl – ein neuer gegenstandsbezogener konjunktiver Erfahrungsraum emergieren, eine neue auf Dauer gestellte gegenstandsbezogene Praxis etabliert sich.

Für das Forschungsinteresse dieser Arbeit erscheinen die Ansätze der dokumentarischen Unterrichtsforschung vielversprechend, weil sie nicht nur aufzuzeigen vermag, dass gelernt wird, sondern auch was und v. a. wie gelernt wird. In Begegnung mit dem fachlichen Gegenstand kann sie dabei unterschiedliche Bewältigungsmuster der Schüler:innen als fachbezogenes Handeln rekonstruieren. Diese Muster unterscheiden sich darin, auf welches Wissen die Schüler:innen zurückgreifen und wie das Wissen prozessiert wird, sprich: wie konjunktives und kommunikatives Wissen miteinander in Beziehung gesetzt und modifiziert wird. Die Rekonstruktionen können dann offenlegen, was aus Schüler:innenperspektive als fachliche Anforderung bearbeitet wird und inwieweit dabei Lernen als Habitualisierungsprozess stattfindet. Darüber hinaus ermöglicht die dokumentarische Unterrichtsforschung insbesondere, die Begegnungen mit dem Fachgegenstand in Beziehung zu den strukturellen Kontexten zu setzen. Sie fokussiert in der Rekonstruktion der unterrichtlichen Interaktion nämlich auch, „welche unterrichtlichen Strukturen und Rahmenbedingungen für die rekonstruierten Prozesse der Ko-Konstruktion von Wissen und Können einen relevanten Kontext darstellen“ (Asbrand und Hackbarth 2018, S. 141). Diese Strukturen und Rahmenbedingungen erweisen sich als besonders relevant für die Gestaltung von Unterricht und bilden eine zentrale Anschlussstelle zur fachdidaktischen Entwicklungsforschung, welche im Folgenden dargelegt werden soll.

5.3 Die dokumentarische Entwicklungsforschung in der Musikdidaktik

Design Based Research, Design Research, Educational Design Research, Fachdidaktische Entwicklungsforschung, Entwicklungsorientierte Bildungsforschung – Die Anzahl und Ausprägungen der unterschiedlichen Forschungsformate, die sich um eine empirische Beforschung und Weiterentwicklung der Praxis gleichermaßen bemühen, ist seit ihren Anfängen in den 90er-Jahren nahezu unüberschaubar und äußerst vielfältig gelagert (vgl. Anderson und Shattuck 2012; Barab und Squire 2004; McKenney und Reeves 2012; van den Akker 1999; Euler und Sloane 2014; Bakker 2018b). Allein im deutschsprachigen Raum findet sie dabei in unterschiedlichen, u. a. fachspezifischen Varianten Anwendung (vgl. Prediger und Link 2012; Komorek und Prediger 2013; Binker-Ahsbahs und Peters 2018; Doff und Komoss 2017). Aus diesem Grund verzichtet diese Arbeit an dieser Stelle auf eine ausführliche Kategorisierung und Beschreibung der sog. ‚Forschungsfamilie‘.¹⁰ Stattdessen lässt sich aus dem dadurch ersichtlichen, immer stärker werdenden Interesse und den zahlreichen Weiterentwicklungen der besondere Stellenwert dieses Forschungsformats ableiten. Ein möglicher Grund hierfür liegt vermutlich darin, dass das entwickelnde Format durch die wechselseitige Verflechtung von Forschung und pädagogischem Handeln die Forderungen nach einer praxisbezogenen Forschung als auch empiriebasierten pädagogischen Praxis einzulösen verspricht.

10 Eine ausführliche Darstellung der ‚Forschungsfamilie‘ findet sich bspw. bei Aigner (2018).

Mit der Wahl eines entwickelnden Forschungsformats begegnet die Studie in ihrer Ausrichtung auch einer zentralen Problematik von Didaktik als wissenschaftlicher Disziplin. Denn als problematisch wird „insbesondere die einseitige Ausrichtung der Didaktik auf die Praxisfelder Schule und Lehrerbildung eingeschätzt, d. h. auf handlungsbezogene Erwartungen der Profession, nicht aber auf theoriegeleitete Fragestellungen und empirische Forschungsergebnisse“ (Proske 2015, 15f.). Didaktisches Handeln, theoretische Auseinandersetzung und empirische Forschung sind gerade in der Anlage des Forschungsformats eng miteinander verzahnt. Dies soll im Folgenden anhand der zentralen theoretischen Setzungen dargelegt werden. Darüber hinaus wird insbesondere die innovative, rekonstruktionslogische Auslegung des Formats entlang der konstitutiven Merkmale entwickelnder Forschung überblickshaft dargestellt.

5.3.1 Zielsetzung entwickelnder Forschung: Die Verschränkung von Beforschung und Entwicklung von unterrichtlicher Praxis

Entwickelnde Forschungsformate zeichnen sich dadurch aus, dass sie die pädagogische Praxis und deren Beforschung zwar im Prozess systematisch trennt, dabei aber nicht voneinander abkoppelt, sondern in ihrer genuinen Bezüglichkeit bestehen lässt. Somit schafft sie einerseits, dass sich die Antworten auf die Fragen nicht zu weit von dem Feld entfernen, auf das sie sich beziehen und andererseits die Voraussetzungen dafür, Antworten sowohl auf dem Feld der Forschung wie der Handlungspraxis zu finden. In der Durchführung stellt sich dies in einem zyklischen, iterativen Vorgehen dar: Ein Unterrichtsdesign wird erprobt und im Hinblick auf die Besonderheiten der darin stattfindenden Unterrichts- und Lernprozesse ausgewertet, woraufhin Veränderungen des Designs vorgenommen werden, das erneut in der Praxis erprobt wird usf. (s. Abb. 7, S. 104). Durch die mehrmaligen Durchführungen entstehen einerseits Erkenntnisse über Unterrichts- und Lernprozesse, die zu gegenstandsbezogenen (lokalen) Theorien verfestigt werden können, andererseits didaktische Prinzipien und Elemente, die empiriebasiert entwickelt werden, um die Lernprozesse zu unterstützen (vgl. Bakker 2018b, S. 18; vgl. hierzu auch Aigner 2018; Komorek und Prediger 2013; Prediger et al. 2012; Prediger et al. 2015; Euler 2014; Bakker 2018b, 2018a; van den Akker 2010). In der Forschungsliteratur liegen verschiedene grafische Modelle vor, welche die iterative und entwickelnde Anlage des Forschungsformats unterschiedlich abbilden. Zentrale Struktur der Modelle bildet dabei meist das Zyklische. So zeigt bspw. das grafische Modell zur Fachdidaktischen Entwicklung im Dortmunder Modell, wie vier Prozesselemente auf einer Kreislinie angeordnet sind, die in fester Reihenfolge iterativ durchlaufen werden (s. Abb. 5, S. 102). Die Pfeile oben und unten deuten dabei die zeitliche Entwicklung und zunehmende Generierung von Ergebnis- und Forschungsprodukten an. Durch eine horizontale Linie sind Entwicklungs- und Forschungsebene klar voneinander getrennt.

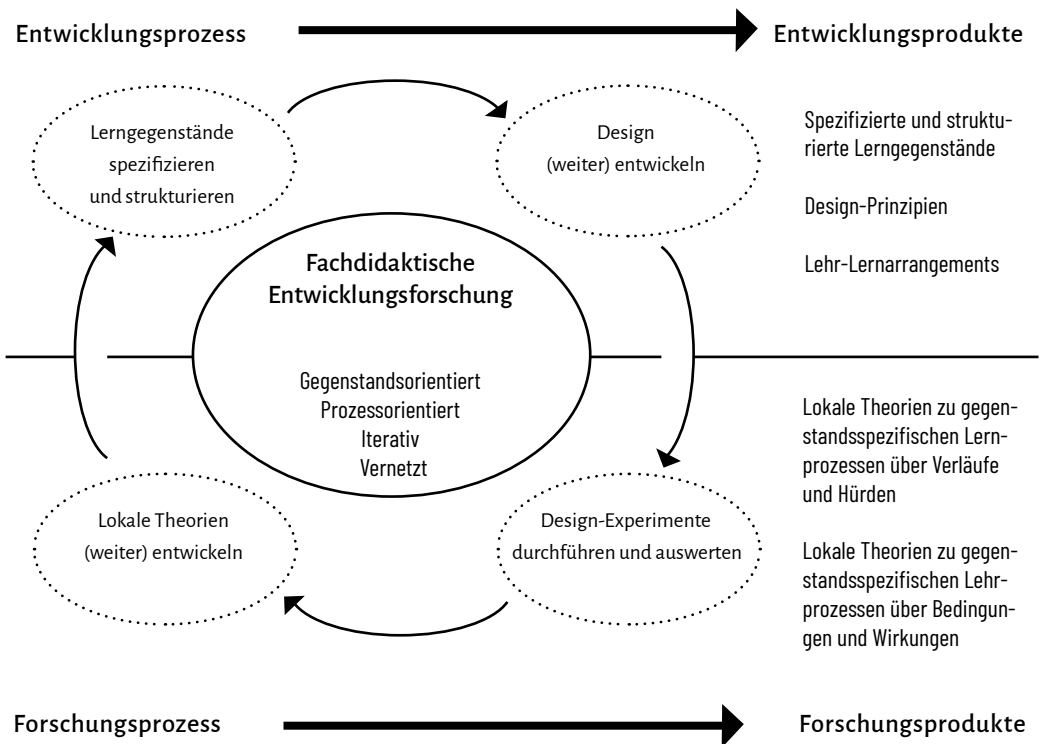


Abb. 5: Zyklus der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell (nach Prediger et al. 2012)

Das Modell von McKenny und Reeves (2012; s. Abb. 6, S. 103) nimmt ebenfalls das Zyklische als Grundstruktur auf. Es betont in seiner Darstellung aber den Aspekt der fortschreitenden Entwicklung insofern stärker als das vorangegangene Modell, als dass die Implementierung und Ausweitung der praxiserprobten Designs zunimmt. Auch die Verzahnung der Ebenen Theoriebildung und Interventionsentwicklung wird hier stärker hervorgehoben, was sich in den Doppelpfeilen niederschlägt, die in jedem Prozessschritt beide Ebenen aufeinander bezieht. Auch hier werden also die Ebenen getrennt voneinander visualisiert, aber über Pfeilstrukturen aufeinander bezogen.

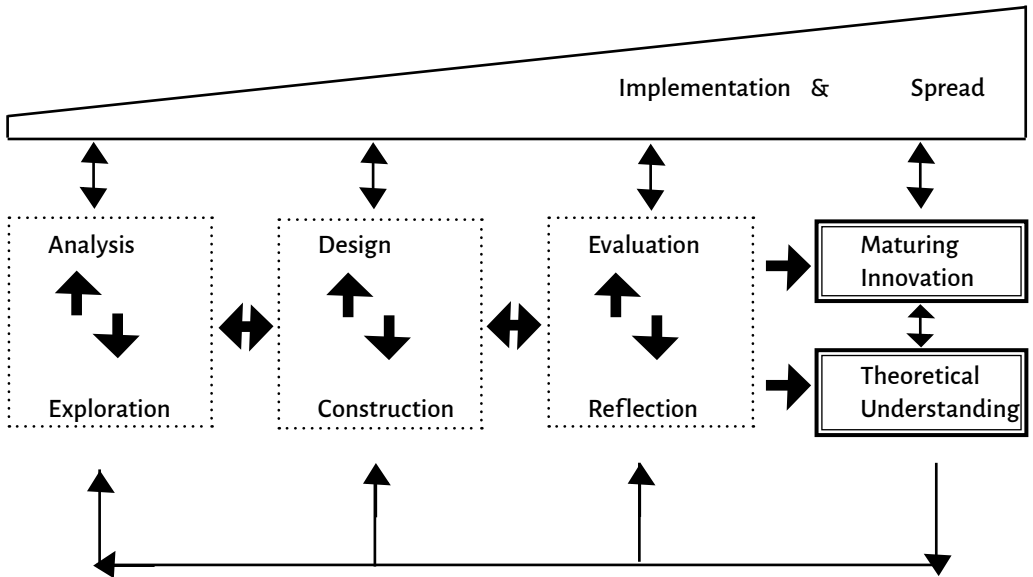


Abb. 6: Generic model for conducting educational design research (nach McKenney und Reeves 2012)

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde ein grafisches Modell zur dokumentarischen Entwicklungsforschung entwickelt, das sich in seiner Darstellung von der Abbildung des Zyklischen löst. Es legt dafür den Schwerpunkt darauf, die zeitliche Entwicklung und damit einhergehende Zuspitzung von Forschungsfrage und Lerngegenstand zu fokussieren (s. Abb. 7, S. 104). Stärker hervorgehoben werden damit die mitunter erheblichen Veränderungen von Zyklus zu Zyklus und die zunehmende Sättigung der Entwicklungs- und Forschungsergebnisse. Deutlich wird zudem, dass sich der Lerngegenstand erst durch Entwicklung und Beforschung allmählich herausbildet. Im Modell ist darüber hinaus ein verändertes Verhältnis von Entwicklung und Forschung zu erkennen. Was in den o. g. Grafiken durch zwei klar getrennte Ebenen voneinander unterschieden wird, zeigt sich hier als zwei durchlässige Bereiche, die sich immer stärker annähern und auf der Ergebnisebene auch ineinander übergehen können. Das Modell verweist darüber hinaus auf das konkrete methodische Vorgehen (Schritte 1–6) und die verschiedenen Ergebnisebenen, die in den sich anschließenden Kapiteln erläutert werden (vgl. Kap. 5.3.2; Kap. 6).

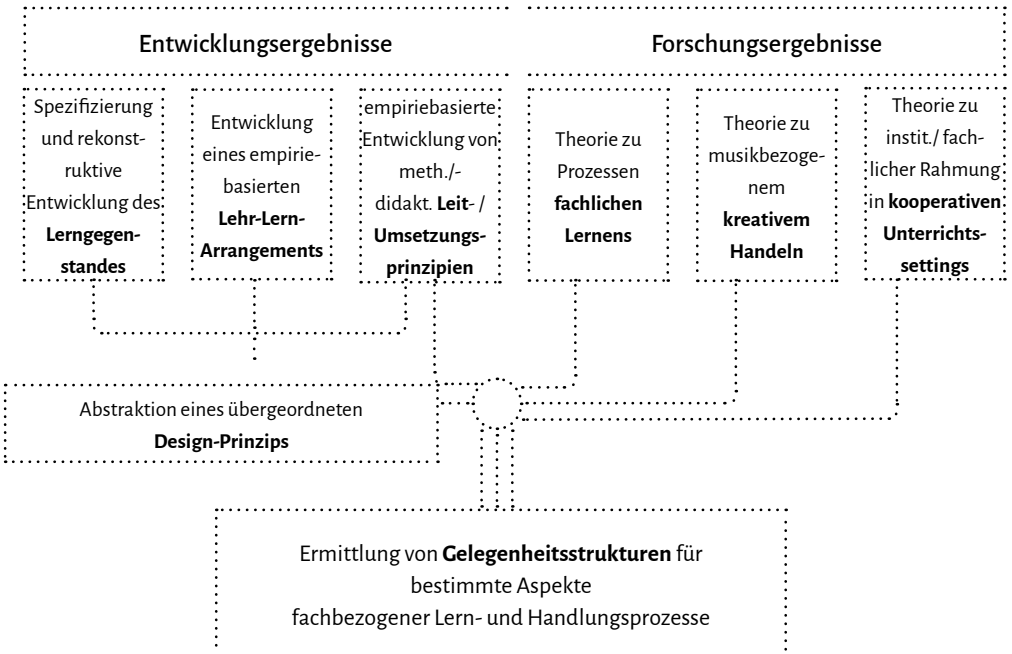
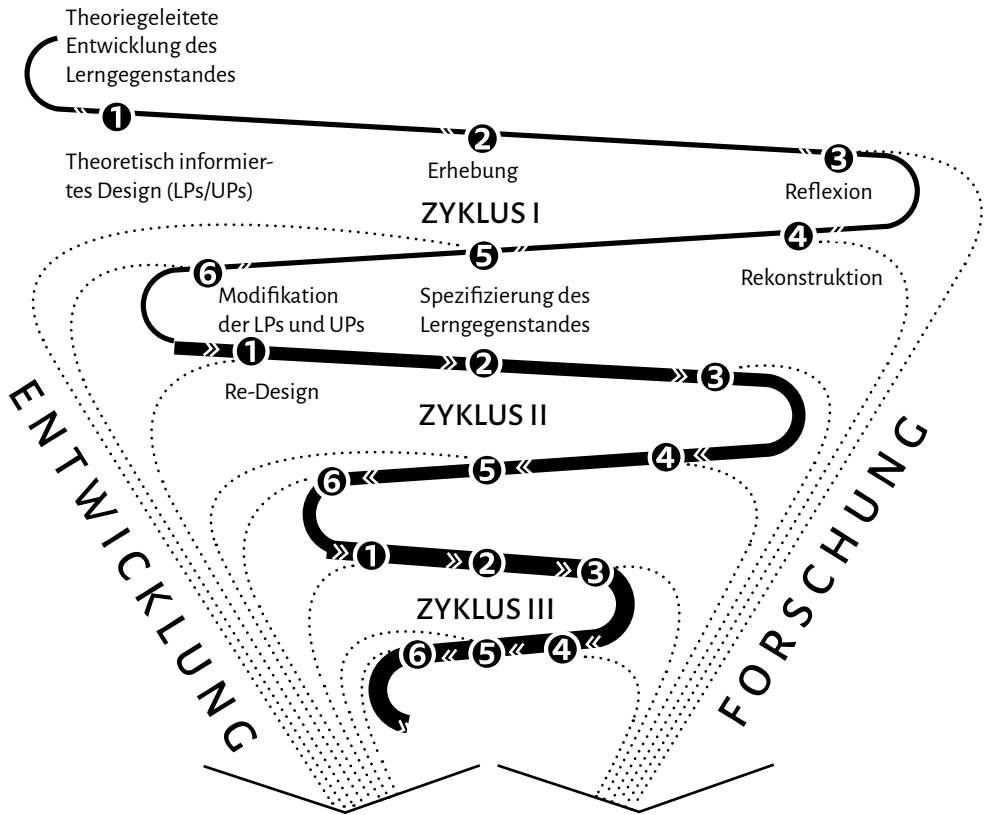


Abb. 7: Trichtermodell zur Grundstruktur dokumentarischer Entwicklungsforschung (Eigene Darstellung)

5.3.2 Konstitutive Merkmale einer dokumentarischen Entwicklungsforschung

In den o. g. Studien, die im Kontext des Freiburger Forschungsprojektes KoMuF entstanden, wurde ein Vorgehen entwickelt, das den rekonstruktionslogischen Ansatz mit einem entwickelnden Forschungsformat verknüpft. Im Zuge der Entwicklung verschärfte sich die grundsätzliche und vielfach diskutierte Fragestellung danach, nach welcher Empirie die Auswertung und Weiterentwicklung in entwickelnden Forschungsformaten stattfinden können, also inwiefern sich die Forschungsmethoden für das Forschungsformat auch anschlussfähig und v. a. stimmig zeigen. Als innovativer Umgang mit der Integration von Rekonstruktionslogik in ein entwickelndes Forschungsformat entstand das Modell der dokumentarischen Entwicklungsforschung in den Fachdidaktiken (vgl. Buchborn 2022). Dessen Innovation beruht – wenngleich in den einzelnen Forschungsprojekten in leichten Modifikationen – summa summarum darauf, dass Unterricht nicht dahingehend weiterentwickelt wird, damit er leiste, was er sich zum Ziel nimmt, sondern damit er sich zunächst zum Ziel nehme, was er zu leisten vermag (vgl. Nentwig-Gesemann 2010a; Treß et al. 2022). Nicht ein festgesetzter Lerngegenstand leitete die Designentwicklung über die Zyklen hinweg, sondern ein Lerngegenstand, der sich durch die Zyklen maßgeblich veränderte, und zwar dahingehend, dass er sich als gelingende Praxis des gemeinsamen Komponierens zeigte (vgl. Kap. 4.2.2). Die damit dieser Studie zugrunde liegende spezifische Adaption entwickelnder Forschungsformate wird nun konkret anhand der zentralen Charakteristika der Design-Based Research dargelegt: Sie können bestimmt werden als theoriegenerierend, interventionistisch, prospektiv und reflexiv, gegenstandsspezifisch, iterativ und zyklisch sowie ökologisch valide (vgl. Bakker 2018b; Prediger et al. 2012; Prediger et al. 2015).

Wie schon mehrfach erwähnt, zielt das Format auf die Entwicklung von Theorien über Lernprozesse und deren Entstehungskontexte ab: „the goal of design research is to generate theories about the process of learning and the means of supporting that learning“ (Prediger et al. 2015, S. 879). Mit der dokumentarischen Unterrichtsforschung als empirischem Zugang werden aber nicht nur diese, sondern darüber hinaus auch Rekonstruktionen unterrichtlicher Handlungs- und Interaktionsprozesse sowie der Verhältnisse zwischen institutioneller bzw. fachlicher Rahmung und musikbezogener Erfahrung und handlungsleitender Orientierung der Lernenden möglich (vgl. Buchborn 2022; vgl. Kap. 6). Zwar handelt es sich bei den handlungsleitenden Wissensbeständen einerseits um langjährig gewachsene, schwer zugängliche Strukturen, die nicht von einem Unterrichtsdesign maßgeblich irritiert werden können. Andererseits werden diese aber in ihrer Ausprägung als Handlungsorientierungen rekonstruiert, die in den eigensinnigen Aneignungsprozessen fachlicher Gegenstände in der Handlungspraxis zum Vorschein kommen (vgl. Nohl 2020b; vgl. Kap. 5.2.1; s. Abb. 4, S. 97). Ihrem Wesen nach sind sie dynamischer als die Orientierungen auf der Ebene des Habitus und können u. U. in spontane Konjunktionen in Begegnung mit dem Fachgegenstand führen. Aus diesem Grund können Designveränderungen auch Handlungsorientierungen auf der Ebene der Handlungspraxis beeinflussen. Die Designveränderungen beziehen sich dabei auf die Strukturen, die für Aneignungsprozesse relevante Kontexte darstellen und zielen darauf ab, sich den Lerngelegenheiten der Akteur:innen, also deren Handlungspraxis im Umgang mit dem fachlichen Unterrichtsgegenstand, anzunähern und damit passgenauere bzw. vielfältigere Lerngele-

genheiten zu eröffnen. Hierin, in der didaktischen Weiterentwicklung, liegt der interventionistische Charakter des Forschungsvorgehens.

„[Therefore] the connection between theory and experiment is twofold“ (Prediger et al. 2015, S. 879), sie zeigt sich nämlich sowohl prospektiv als auch reflexiv, ausgerichtet auf das, was sein könnte und orientiert an dem, was rekonstruiert werden konnte. Durch die iterativen Zyklen werden Einblicke in Handlungs- und Interaktionsprozesse, akteur:innenseitige Wissensbestände, Lerngegenstände und relevante Strukturen konkretisiert und spezifiziert. Die Entwicklung von Unterricht und die Bestimmung von Lerngegenständen erfolgt in Beobachtung dessen, was die gelingende Hand-

Eine gelingende Praxis

wird als eine Praxis verstanden, die in Begegnung mit einem fachlichen Gegenstand Anschlüsse an konjunktives Wissen zulässt sowie die Veränderung von Wissensbeständen ermöglicht

lungspraxis ist und welchen Einfluss das didaktische Design auf diese nimmt. Dabei werden zu Anfang gesetzte, normative Bildungs- und Lernziele im Forschungsverlauf durch solche ersetzt, die auf eine gelingende Praxis der Akteur:innen in Begegnung mit einem fachlichen Gegenstand verweisen. Als gelingende Praxis werden somit u. a. Prozesse verstanden, die auf die Ermöglichung kreativer musikbezogener Handlungsprozesse oder die Eröffnung von Lernprozessen verweisen. Letztere zeichnen sich dadurch aus, dass konjunktives Wissen

in Begegnung mit dem Fachgegenstand aktualisiert und modifiziert wird und u. U. in einen neue auf Dauer gestellte musikbezogene Praxis mündet. Dies ist ganz am Ende des Forschungsprozesses bspw. durch die Rekonstruktion von Lernprozessen möglich. In den Auswertungsschritten davor entwickelt und orientiert sich die Bestimmung einer gelingenden Praxis an den Prozessmerkmalen, die auf eine konjunktive Praxis hinweisen: hohe interaktive Dynamik, Fluidität, intensive Aushandlungen, mimetische Angleichungen, hohe Konzentration, Indexikalität sowie weitere fachspezifische Ausprägungen, die sich im Forschungsprozess ausbildeten (vgl. Kap. 6; Kap. 9).

Grundlage für die systematische, empiriebasierte Entwicklung des Unterrichts-

Gestaltungsprinzipien

werden unterschieden in grundlegende **Leitprinzipien**, konkrete, unterrichtspraktische **Umsetzungsprinzipien** und in übergeordnete **Design-Prinzipien**. Letztere wirken auf alle Ebenen gleichermaßen und kristallisieren sich retrospektiv aus dem Entwicklungsprozess heraus

signs bildet das Modell der Design Principles (im Folgenden: Gestaltungsprinzipien) von Euler (2014, 2017). Gestaltungsprinzipien sind sowohl für Praxisgestaltung als auch wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung leitend und bilden damit Scharniere zwischen beiden Ebenen. Einerseits sind sie im Sinne von Forschungsergebnissen als wissenschaftliche, empiriebasierte Aussagen hinsichtlich eines Lerngegenstandes zu verstehen. Damit bieten sie wichtige Orientierungen, um eine Lernumgebung didaktisch zu gestalten. Andererseits treffen sie nicht nur Aussagen über eine Lernumgebung, sie bilden auch die „Struktur, in die Erkenntnisse aus Projekten im Rahmen eines DBR überführt werden können“ (Euler 2014, S. 110).

Gestaltungsprinzipien sind vielgestaltig, sie bieten Orientierung und lassen gleichzeitig Raum zur Veränderung, so bilden sie „feste Grundsätze mit Anspruch auf übersituative Geltung und interpretationsfähige Kategorien, die den jeweiligen Gegebenheiten Spielraum lassen“ (Heursen nach Euler 2014, S. 99). Dabei können sie sich auch auf unterschiedliche theoretische und didaktische Ebenen unterrichtlichen Handelns und Gestaltens beziehen. In dieser Arbeit werden drei Formen von Gestaltungsprinzipien unterschieden:

- (1) Leitprinzipien, welche sich auf die „zugrunde gelegten didaktischen Leitideen“ (Euler 2014, S. 109) beziehen,
- (2) Umsetzungsprinzipien, welche „konkrete Ausprägungen [...] einzelner Lehr-Lernaktivitäten oder auch deren Sequenzierung in einer Prozess-Struktur“ (ebd.) erfassen,
- (3) übergeordnete Design-Prinzipien, die als verbindende Prinzipien in alle Leit- und Umsetzungsprinzipien hineinwirken.

Obwohl sie unterschiedliche Ebenen ansteuern, eint alle Design-Prinzipien, dass sie für die Entwicklung und Gestaltung von Unterricht als Hinweise verstanden werden, wie eine Lernumgebung gestaltet sein sollte, um Lernprozesse zu ermöglichen. Während sich das übergeordnete Design-Prinzip dabei erst nach und nach im Prozess herauskristallisiert, bilden Leit- und Umsetzungsprinzipien den Ausgangspunkt des Ursprungsdesign und werden dann nach und nach modifiziert (s. Abb. 8, S. 111). Mit der Gelegenheitsstruktur wurde in dieser Studie schließlich ein weiterer, zentraler Begriff eingeführt (vgl. Kap. 4.2.2). Er unterstreicht die besondere Verschränkung von entwickelnder und rekonstruktiver Forschung. Gelegenheitsstrukturen werden am Ende des Forschungsprozesses im Hinblick auf einzelne Aspekte gelingender Praxis ermittelt, auf jeweils „eine Handlung, ein Engagement oder etwas anderes Bestimmtes“ (Hahn 2005, S. 92). So kann in einer abschließenden Rückschau herausgearbeitet werden, welche didaktischen Rahmenbedingungen und Strukturen einen relevanten Kontext für drei rekonstruktiv herausgearbeitete Aspekte gelingender Praxis darstellen (vgl. Kap. 9.3). Die einzelnen modifizierten und abtrahierten Gestaltungsprinzipien werden dahingehend untersucht, inwiefern sie einen relevanten – gelingensbedingenden – Kontext für die o. g. einzelnen Aspekte darstellen. Gelegenheitsstrukturen beziehen sich demnach nicht auf alle Gestaltungsprinzipien gleichermaßen und beruhen auf gesättigten rekonstruktiven Forschungsergebnissen. Somit können Gelegenheitsstrukturen sowohl als Gestaltungsprinzipien als auch als Forschungsergebnisse der Rekonstruktion der Handlungspraxis gelesen werden. In der Verschränkung der Ebenen im methodischen Schritt der Ermittlung der Gelegenheitsstrukturen wird schließlich deutlich, wie eng didaktische Reflexion, rekonstruktive Analyse und Unterrichtsentwicklung im Forschungsprozess miteinander verzahnt werden (s. Abb. 8, S. 111; vgl. Kap. 9).

Aus Mangel an empirischen Erkenntnissen zu kompositorischen Lernprozessen wurden zu Beginn die Leit- und Umsetzungsprinzipien überwiegend aus musikpädagogischer, musikdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Theorie abgeleitet (vgl. Kap. 6.1.2). Damit stellt das erste Unterrichtsdesign zwar ein fachdidaktisch und empirisch informiertes didaktisches Modell dar, es setzt aber nicht an der konkreten, gegenstandsspezifischen Handlungspraxis der Akteur:innen an.

Gerade die Gegenstandsspezifität wird im entwickelnden Forschungsformat als „eine nicht zu verleugnende Gegebenheit, auf die es flexibel zu reagieren gilt“ (Prediger et al. 2013, S. 15) angesehen, was bedeutet, dass die konkrete Bestimmung von emergierenden Lerngegenständen nur für das gegenstandsabhängige Feld überhaupt möglich und aussagekräftig ist. Dafür verzichtet die dokumentarische wie auch die fachdidaktische Entwicklungsforschung auf die Erhebung eines Allgemeingültigkeitspostulats.

Gelegenheitsstrukturen

können als ein Bündel bestimmter didaktischer Rahmenbedingungen und Strukturen verstanden werden, welche für die Ermöglichung bestimmter Handlungsaspekte gelingender Praxis einen relevanten Kontext darstellen

Gleichzeitig kann die hohe ökologische Validität der zugehörigen Forschungsergebnisse hervorgehoben werden. Sie wird durch die große Übereinstimmung der Datenerhebungssituation und Ausrichtung der Entwicklung mit der schulischen Praxis eine Übertragbarkeit der Forschungsergebnisse – im Rahmen einer immer kontingenten unterrichtlichen Praxis – gewährleistet.

Zuletzt seien nochmals die Anknüpfungspunkte hervorgehoben, an denen entwickelnde und rekonstruktive Verfahren eine gemeinsame Basis ausbilden. Zum einen richtet sich die dokumentarische Entwicklungsforschung in ihrer Zugehörigkeit zur ‚Forschungsfamilie‘ auf die Beforschung der Prozesse (vgl. Prediger et al. 2013), wodurch sie sich höchst anschlussfähig an die dokumentarische Unterrichtsforschung zeigt. Denn Letztere grenzt sich insbesondere von der pädagogisch-psychologischen Lehr-Lernforschung dahingehend ab, dass sie keine Lernstände, Kompetenzen oder Lernhürden hinsichtlich des gesetzten Lerngegenstandes diagnostiziert, sondern sich an der eigensinnigen Logik der Aneignungsprozesse der Schüler:innen orientiert. Dass sie diese nicht antizipierend vorwegnimmt, sondern zu rekonstruieren sucht und dabei die konkreten unterrichtlichen Prozesse in der Praxis in den Blick nimmt, ist ein weiteres gemeinsames Merkmal, das sie mit der entwickelnden Forschung gemein hat. Diesbezüglich sei nochmals betont, dass entwickelnde Forschung grundsätzlich komplexe Forschungsfelder greifbar machen kann, indem Untersuchungsaspekte reduziert und ‚entwickelt‘ werden (vgl. Anderson und Shattuck 2012; Weidner 2019). Dies ist insbesondere für das Komponieren in der Schule von besonderer Bedeutung, als einem Praxis- und Forschungsfeld, das sich Lehrenden und Forschenden in all seiner besonderen Komplexität durchaus widerständig entgegenstellt (vgl. Kap. 1).

Letztendlich begegnet die dokumentarische Entwicklungsforschung in ihrer entwickelnd-rekonstruktiven Haltung einem zentralen Problem fachdidaktischer und unterrichtstheoretischer Forschung, nämlich dem

Problem der Verknüpfung einer praxeologischen Schülerforschung mit Fragen und Perspektiven der Didaktik [...]: Was bedeutet die Analyse der Bedingungen und Strukturiertheit der Praxis von Schülerinnen und Schülern für die Inhalte des Unterrichts? Wie setzen sich Schüler und Schülerinnen im Rahmen ihrer Praktiken zu den Gegenständen des Unterrichts ins Verhältnis [...]? (Breidenstein 2018, 198f.)

Die Antworten auf diese Fragen sollen in der empirischen Untersuchung dieser Arbeit zentrale Problemstellen der Kompositionspädagogik klären. Sie könnten aber auch grundsätzlich für eine hier angesprochene praxeologische Didaktik und deren Weiterentwicklung von Ertrag sein.