

Lehmann-Wermser, Andreas; Konrad, Ute
Design-Based Research als eine der Praxis verpflichtete, theoretisch fundierte Methode der Unterrichtsforschung und -entwicklung. Methodologische Grundlagen, dargestellt am Beispiel eines Forschungsprojektes im Bandklassen-Unterricht

Knigge, Jens [Hrsg.]; Niessen, Anne [Hrsg.]: Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft. Münster ; New York : Waxmann 2016, S. 265-280. - (Musikpädagogische Forschung; 37)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Lehmann-Wermser, Andreas; Konrad, Ute: Design-Based Research als eine der Praxis verpflichtete, theoretisch fundierte Methode der Unterrichtsforschung und -entwicklung. Methodologische Grundlagen, dargestellt am Beispiel eines Forschungsprojektes im Bandklassen-Unterricht - In: Knigge, Jens [Hrsg.]; Niessen, Anne [Hrsg.]: Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft. Münster ; New York : Waxmann 2016, S. 265-280 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-153129
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-153129>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info/>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft

Music Education and Educational Science

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF)

Band 37

Proceedings of the 37th Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Jens Knigge, Anne Niessen (Hrsg.)

Musikpädagogik und
Erziehungswissenschaft

Music Education and
Educational Science



Waxmann 2016
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Musikpädagogische Forschung, Band 37 Research in Music Education, vol. 37

ISSN 0937-3993

ISBN 978-3-8309-3500-1

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2016
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

<i>Jens Knigge & Anne Niessen</i>	
Vorbemerkung	9
<i>Editors' note</i>	
<i>Johannes Bilstein</i>	
Ästhetische – musische – kulturelle Bildung: Erziehungswissenschaftliche Reflexionstraditionen	15
<i>Aesthetic, artistic and cultural "Bildung": Reflections from the perspective of educational science</i>	
<i>Thomas Ott</i>	
45 Jahre Unterricht in Musik – Versuch einer Rekonstruktion	29
<i>45 years Unterricht in Musik – Attempts at a reconstruction</i>	
<i>Jürg Huber</i>	
„Tasten- und Saitenhandwerker“ vs. „Forschergilde“: Der Diskurs um die „richtige“ Musiklehrer_innenbildung in der Deutschschweiz	45
<i>“Craftsmen of keys and strings” vs. “Guild of researchers”: The discourse on the “right” music teacher education in the German-speaking part of Switzerland</i>	
<i>Wolfgang Lessing</i>	
Pädagogische Antinomien in der professionellen Instrumentalausbildung – eine rekonstruktive Studie zum Erfahrungsraum der ehemaligen Spezialschule für Musik Dresden	59
<i>Pedagogical antinomies in the training of professional musicians – a reconstructive study concerning the conjunctive experiential space of the former “Spezialschule für Musik Dresden”</i>	

Lars Oberhaus & Sonja Nonte

Inklusion in der frühkindlichen musikalischen Bildung
Kooperationspotenziale zwischen Erzieherinnen und
musikpädagogischen Fachkräften in der Kita 73

Diversity in early childhood music education.

*Opportunities for cooperation between nursery teachers
and music teachers in kindergarten*

Julia Lutz

Vernetzt und lebenslang lernen und lehren:
Lehrerbildung für den Musikunterricht an Grundschulen
am Beispiel eines phasenübergreifenden Ansatzes 89

Collaborating and lifelong learning and teaching:

*An example of phase-overlapping teacher training for music
education in primary schools*

Gabriele Puffer & Bernhard Hofmann

FALKO-M: Zur Konzeptualisierung des
Professionswissens von Musiklehrkräften 107

*FALKO-M: A research project on music teachers'
professional knowledge*

Michael Göllner & Anne Niessen

Planungsanpassung als adaptive Maßnahme in musikpädagogischen
Lernsituationen im Spiegel qualitativer Interviews.....121

*Adaptation of planning in music learning situations in light of
qualitative interviews*

Ulrike Kranefeld & Kerstin Heberle

„Dankeschön! Was war das Problem?“
Zur Rekonstruktion mikroadaptiver Handlungsrouninen im Musikunterricht . . 137

„Thanks! What was the problem?“

On the reconstruction of microadaptive routines in the music classroom

Marc Godau

„Am besten ist, der Musiklehrer geht einen Kaffee trinken oder was weiß ich ...“
Zur Lehrer_innenrolle in selbstständigen Lernprozessen im Musikunterricht . . 155

*“The best thing would be if the music teacher left to have a
coffee or whatever ...”*

The teacher’s role in self-directed learning processes in music lessons

Monica Esslin-Peard

Practice is performance: a study of the musical development of popular music undergraduates171

Frauke Heß & Christiana Voss

Analyse durch Bewegung

Transformationsaufgaben als Herausforderungen für einen geschlechtersensiblen Musikunterricht 191

Analysis by way of movement

Transformation exercises as a challenge for gender-sensitive music education

Daniel Fiedler & Daniel Müllensiefen

Struktur und Entwicklung von Musikalischem Selbstkonzept, Musikalischer Erfahrungheit und Interesse am Schulfach Musik
Eine empirische Längsschnittuntersuchung von Schülerinnen und Schülern (9 bis 17 Jahre) an Haupt-, Gemeinschafts- und Realschulen sowie Gymnasien in Baden-Württemberg 209

Structure and development of musical self-concept, musical sophistication and interest in the school subject 'music'

An empirical long-term study of German students (9 to 17 years) at secondary modern, inter-denominational and middle schools as well as grammar schools

Elias Zill

„Wow, das klingt schon richtig gut ...“

Eine qualitative Studie zu musikalisch-ästhetischen Erfahrungen von Schülern in produktionsorientierten Projekten 231

„Wow, that sounds already really good to me...“

A qualitative survey on aesthetic experiences of students in composing projects

Johann Honnens

Eine musikpädagogische Fremdbeschreibung von Unterricht: Sozioästhetische Anerkennungsdynamiken unter Jugendlichen 249

Dynamics of socio-aesthetic recognition among youths:

a contribution to educational classroom research from a music pedagogy perspective

Andreas Lehmann-Wermser & Ute Konrad

Design-Based Research als eine der Praxis verpflichtete, theoretisch fundierte Methode der Unterrichtsforschung und -entwicklung

Methodologische Grundlagen, dargestellt am Beispiel eines

Forschungsprojektes im Bandklassen-Unterricht 265

Design-Based Research as a contribution to the discourse on theory and practice

Andreas Lehmann-Wermser & Ute Konrad

Design-Based Research als eine der Praxis verpflichtete, theoretisch fundierte Methode der Unterrichtsforschung und -entwicklung

Methodologische Grundlagen, dargestellt am Beispiel eines Forschungsprojektes im Bandklassen-Unterricht

Design-Based Research as a contribution to the discourse on theory and practice

There has been a long history on the contradiction between “theory” and “practice” that often boils down to a complicated relation between the desire to change schooling and teaching on the one hand and the wish to maintain scientific standards on the other. During the last years, design-based research has gained ground in various subjects and can be seen as an attempt to unite the positions stated. The design development – that is, a setting to optimize teaching and learning processes – is the key element. The context analysis and the design principles are stated on scientific grounds. Measurements are taken to improve the setting. Their effectiveness is evaluated by apt means. If necessary, several “iterative circles” are run through in order to a) understand the process, b) improve the setting, and c) generate a relevant local theory. Examples from a music education research project are given.

Im Kontext von Schul- und Unterrichtsentwicklung werden derzeit in verschiedenen Fachdidaktiken Design-Based-Research-Projekte durchgeführt, die unseres Erachtens eine originelle Position im Theorie-Praxis-Diskurs einnehmen, weil sie eine Veränderung der Praxis mit deren Durchdringung und Theoriegenerierung verbinden. „Theorie“ und „Praxis“ werden in der Literatur nicht selten als dichotome Begriffe verstanden und dann gerade in erziehungswissenschaftlichen Zusammenhängen als „Theorie-Praxis-Widerspruch“ gefasst (z. B. Messmer, 2015). Allerdings vereinfacht diese Dichotomie das tatsächlich komplexere Verhältnis der beiden Begriffe, da Praxis ohne theoretische Anteile nicht denkbar ist, wie umgekehrt Theorie ohne eine dahinterstehende Praxis nicht verstehbar ist. Der Psychologe Kurt Lewin hat das in dem oft zitierten Bonmot zum Aus-

druck gebracht: „*there is nothing so practical as a good theory*“ (Cartwright, 1951, S. 169; siehe auch Niessen, 2010).

Hinter dieser Dichotomie verbergen sich daher andere, aufeinander zu beziehende Spannungspole wie etwa die der institutionellen Verortung der Akteure (z. B. „schulischer Praktiker“¹ vs. „universitärer Theoretiker“) oder die des handlungsleitenden Interesses (z. B. an „theoretischer Erkenntnis“ vs. „praktischer Unterrichtsentwicklung“). Besonders das letztgenannte Paar hat eine längere Tradition: Seit sich Pädagogik und pädagogische Psychologie am Ende des 19. Jahrhunderts als universitäre Disziplinen etablierten, die auf Lernen und Schule bezogen sind, aber in einem davon abgelösten Raum stattfinden, ist dieses Spannungsverhältnis nachweisbar (vgl. Tenorth, 2000). So sind diese Begriffe eben nicht als sich gegenseitig ausschließende Dichotomien zu begreifen, sondern eher als unterschiedliche Akzentuierungen. Statt vom Theorie-Praxis-*Widerspruch* zu reden, erscheint es angemessener, von einem Feld zu sprechen, auf dem mal das Interesse an grundsätzlichem Verständnis von Lehr- und Lernprozessen im Vordergrund steht („Theorie“), mal das Bedürfnis, die vorgefundene Schulpraxis zu verändern.

In diesem Sinne ist verschiedentlich versucht worden, theoretisch fundiert und ohne Preisgabe des Erkenntnisstandes den Schulalltag zu verändern, so etwa von Wyneken, Dewey oder von Hentig. Quasi komplementär dazu sind jene Ansätze zu verstehen, die speziell in krisenhaft wahrgenommenen Zeiten Schule und Unterricht verändern wollen, dabei aber eine wissenschaftliche Fundierung suchen. Darauf sei kurz eingegangen.

Action Research, Handlungsforschung, Praxisforschung usw.

So wie Theoretiker praktisch geworden sind, sind auch immer wieder umgekehrt Praktiker forschend und theoretisch geworden. Motor solcher Ansätze, aber auch der begleitenden methodischen und wissenschaftstheoretischen Überlegungen war dabei stets ein Interesse, die je spezifischen Aktionsfelder im Sinne einer Kritik bestehender Verhältnisse weiterzuentwickeln. Die verschiedenen Ansätze werden unterschiedlich beschrieben und systematisiert, sind in der Praxis auch nur schwer voneinander zu trennen. Cain unterscheidet beispielsweise unter der Überschrift „Teacher Practitioner Research“, die als ‚umbrella term‘ zu denken sei, „experimental approaches“, „case studies“, „action research“ und „self studies“ (Cain, 2014, S. 90-93). Dabei mischt er in der Systematik Methoden, Forschungsgegenstände und Methodologien. Prengel (in Friebertshäuser, Langer, Prengel & Richter, 2010) unterscheidet dagegen nach der Qualität des Verhältnisses zwischen Lehrkräften und Forschenden. So gelangt sie zur Typisierung in

1 Wir haben aus Gründen der besseren Lesbarkeit oft die männliche Form gewählt; stets sind aber beide Geschlechter gemeint.

Handlungs-, Praxis- und Evaluationsforschung. Danach forschten im ersten Fall Wissenschaftler gemeinsam mit Lehrkräften mit dem Ziel der Optimierung des Lehrens, während im zweiten Fall Lehrkräfte selbstständig, mit nur gelegentlicher Unterstützung durch Wissenschaft forschten.²

Dabei fällt auf, dass die Definitionen sich oft auf Rollenverteilungen und -identitäten beziehen oder je unterschiedliche Erkenntnisinteressen beschreiben, aber methodologische Fragen und solche der Gütekriterien nicht selten aussparen. Zwar wird eine Nähe dieser Ansätze zu qualitativer Forschung festgestellt, die mit der Positivismuskritik der 1970er Jahre in Verbindung gebracht wird (z. B. bei Prengel, Heinzl & Carle, ²2008, S. 184). Aber eine spezifische Methode ist kaum erkennbar: Die Anmerkungen zu forschenden Schritten in der Vorbereitung des optimierten Handelns (Prengel et al., 2008, S. 188) sind eher allgemeiner Natur. Weitergehende methodologische Fragen werden dabei jedoch kaum berücksichtigt. Zu diesen Fragen gehört die nach der Person der forschenden Lehrkraft. Wie kann eine Lehrkraft das notwendige methodische Handwerkszeug erwerben, wie sich das notwendige theoretische Wissen aneignen? Wie sind blinde Flecken in der Wahrnehmung des eigenen Arbeitskontextes zu vermeiden, wie Interessenkonflikte aufzulösen? In welcher Form soll der Fundus bestehender Studien und Theorien eingebunden werden? Diese Fragen sind zu beantworten, denn „nicht so sehr einzelne Methoden und Forschungsinstrumente sind für Aktionsforschung charakteristisch, sondern deren Einbindung in eine *übergreifende Forschungsstrategie*“ (Altrichter, Aichner, Soukup-Altrichter & Welte, 2010, S. 805 – kursiv im Original).

Auch in der Musikpädagogik gibt es eine entsprechende längere Forschungstradition, die bis in die 1980er Jahre zurückreicht (Bastian, 1984; Günther, Ott & Ritzel, 1982, 1983)³. Allerdings wurde auch dort meist von einer einfachen Dichotomie ausgegangen, die von Seiten der Forschenden zu überwinden wäre. Bastian konnte in diesem Sinne fordern: „Sich mehr auf die Unterrichtspraxis einzulassen als sich an einmal aufgestellten Designs zu orientieren, wäre eine wünschenswerte Maxime empirischer UF (= Unterrichtsforschung; ALW/UK). Sogenannte Handlungsforschung [...] geht in diese Richtung“ (Bastian, 1984, S. 347).

Weitaus differenzierter argumentieren in jüngster Zeit Wiener Forschende, die eine Reihe von Studien zur Weiterentwicklung von Unterricht mit dem Anspruch von Forschung veröffentlicht haben (z. B. Buchborn, 2013; zusammenfassend Buchborn & Malmberg, 2013). Allerdings haben Niessen, Knigge und Vogt (2014) darauf hingewiesen, dass unter methodischen und vor allem wissen-

2 Die Evaluationsforschung sei hier vernachlässigt, weil sie noch einmal anderen Gesetzen folgt (vgl. Lehmann-Wermser, 2015).

3 Bastian selbst verweist auf den Text von Günther, Ott und Ritzel; allerdings zeigen Niessen, Knigge und Vogt 2014, dass er nur bedingt in diesen Zusammenhang gehört.

schaftstheoretischen Gesichtspunkten dabei Fragen offenbleiben, die sich eben mit der Person der Forschenden, aber auch weitergehend mit den Ansprüchen einer weiterzuentwickelnden, aber zunächst einmal gültigen und zu kritisierenden Praxis verbinden.

Design-Based Research

In dieser Situation rückte in den vergangenen Jahren der Design-Based-Research-Ansatz (DBR) in das Zentrum der Aufmerksamkeit, dessen Entwicklung seit den 1990er Jahren die Lehr-Lern-Forschung maßgeblich vorantreibt. Er verfolgt methodisch elaboriert das Ziel einer Weiterentwicklung von Lehr-Lern-Arrangements und wurde bisher vor allem in der Mathematikdidaktik entwickelt und erprobt (u. a. van den Akker, Gravemeijer & McKenney, 2006; Cobb & Gravemeijer, 2008; Prediger, Link, Hinz, Hussmann, Ralle & Thiele, 2012). Er etabliert sich zunehmend auch in den geisteswissenschaftlichen Fachdidaktiken. In der Musikdidaktik, welche derzeit im deutschsprachigen Raum noch ein Defizit in der Erforschung von Lehr-Lern-Prozessen verzeichnet (vgl. Gottschalk & Lehmann-Wermser, 2013, S. 66), fasst dieser Ansatz mehr und mehr Fuß. Erste Forschungsprojekte (Aigner, 2015; Kehrer, 2013) sind abgeschlossen, weitere Projekte werden derzeit an verschiedenen Stellen in der deutschsprachigen Musikdidaktik durchgeführt.⁴

Der Ansatz und seine Anwendung im musikpädagogischen Kontext sollen hier anhand der Konzeption des Forschungsprojektes „Bedeutungszuweisungen im Instrumentalklassenunterricht“⁵ (vgl. Konrad, 2016) vorgestellt werden, welchem das DBR-Modell zugrunde liegt, wie es in der Bremer Forschungsgruppe „FaBiT“ (Fachbezogene Bildungsprozesse in Transformation) entwickelt wurde. Das Modell lehnt sich an das FUNKEN-Modell der TU Dortmund an (vgl. Prediger et al., 2012).

DBR ist ein methodologischer Rahmen, der sehr offen und auf Verstehen von Unterrichtsprozessen ausgerichtet ist (vgl. Kehrer, 2013, S. 42). Er ist in der Erziehungswissenschaft im Bereich der Praxisforschung als Entwicklungsforschung zu verorten. Deren Ziele sind immer doppelte angelegt, entsprechend verfolgt auch DBR das Ziel eines sowohl praxisrelevanten, aber auch theoriegenerierenden Ergebnisses. So steht einerseits die „Qualitätssteigerung von Unterricht und das Bestreben nach Praxisveränderung durch Entwicklung von Lernumgebungen und Design-Prinzipien“ (Hußmann, Thiele, Hinz, Prediger & Ralle, 2013, S. 28)

4 Beispielsweise in Bremen und Hannover, Dortmund, Detmold und Freiburg. Ein neues Projekt wird 2016 in Basel beginnen.

5 Die Darstellung des Projektes dient hier vor allem zur Veranschaulichung der Methodologie. Stellen, an denen das Projekt herangezogen wird, sind durch ihre Formatierung gekennzeichnet.

im Fokus der Forschung, gleichzeitig sollen andererseits aber auch empirisch gestützte lokale Theorien zum Lehren und Lernen weiterentwickelt werden, die längerfristig auch Beiträge zu globalen Theorieentwicklungen leisten können (vgl. ebd.). Dazu werden iterativ mehrere Zyklen von Forschung und Entwicklung durchlaufen, um verschiedene Arbeitsbereiche systematisch miteinander zu vernetzen. Dabei wird, wie im Folgenden gezeigt wird, sowohl prozessorientiert als auch gegenstandsorientiert vorgegangen. In der starken Gegenstandsorientierung, die in den erziehungswissenschaftlichen Varianten der Entwicklungsforschung eher unüblich ist, wird die *fachdidaktische* Ausrichtung des DBR in der Entwicklungsforschung deutlich (vgl. ebd., S. 29-30).

In Bezug auf die kontroverse Diskussion um Theorie und Praxis in der Musikpädagogik ist als besonders wichtiges Merkmal von DBR hervorzuheben, dass die Forschung nicht von der Praxis losgelöst ist, sondern die enge Verzahnung von Theorie und Praxis tragendes Merkmal der Methodologie ist. Mit der Einführung und möglichen Etablierung in der Musikdidaktik kann die Methodologie deshalb dazu beitragen, die vermeintliche Distanz zwischen Theorie und Praxis zu verkleinern.

Der Design-Begriff

An der Universität Bremen wird aus Mitteln der Exzellenzinitiative ein fachdidaktischer Forschungsverbund aus sechs Fachdidaktiken gefördert. Neben dem Bezug auf die von Heterogenität geprägte Bremer Schullandschaft eint sie die gemeinsame methodologische Basis Design-Based Research. Die wesentliche Rolle des Designs wird im Bremer Modell zum DBR-Prozess (s. u.) deutlich. Es ist in den verschiedenen Zugängen zum DBR allerdings nicht allgemeingültig geklärt, was der Design-Begriff impliziert. Seine Definition scheint zu einem einheitlichen Verständnis der Methodologie jedoch erforderlich.

Die vielfältigen Bedeutungen des Design-Begriffs⁶ zeigen auch den Facettenreichtum der DBR-Methodologie auf. *Design* wird darin als Kette von Entscheidungen verstanden, die im zyklischen Verlauf des Forschungsprozesses optimal an die Bedingungen des Kontextes angepasst werden, um so Ziele und beschränkende Bedingungen in Einklang zu bringen (vgl. Edelson, 2002; Reinmann, 2005, S. 7). Über Entscheidungen hinaus umfasst *Design* auch gestalterische Tätigkei-

6 Die Übersetzung des Begriffes aus dem Englischen umfasst eine große Menge an Bedeutungen, welche dem Verständnis im DBR entsprechen. Design ist dabei zum einen als Verb (*to design*) zu denken, findet gleichermaßen aber auch nominalen Gebrauch in der Durchführung der Methodologie. Der Duden definiert „Design“ als „formgerechte und funktionale Gestaltung und daraus sich ergebende Form eines Gebrauchsgegenstandes o. Ä.“, aber auch als „Entwurf[szeichnung]“ (<http://www.duden.de/rechtschreibung/Design>).

ten, die innerhalb der Rahmenbedingungen umgesetzt werden (vgl. Reinmann-Rothmeier, 2003, S. 34). Unter Bezugnahme auf Baumgartner und Payr (1999) führt Reinmann aus, dass *Design* demnach ein aktiver, schöpferischer Eingriff in eine vorab nicht festgelegte Situation ist, jedoch immer mit dem Ziel der Verbindung von theoretischem und praktischem Wissen (Reinmann, 2005, S. 7).

Das „Bremer Modell“ zum DBR-Prozess dargestellt am Beispiel eines Forschungsprojektes

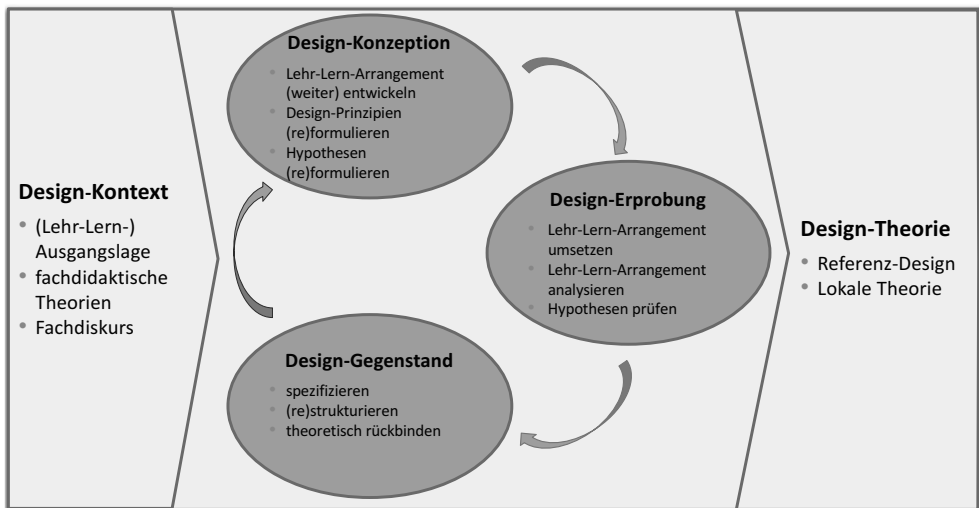


Abbildung 1: Bremer Modell zum DBR-Prozess (entwickelt in der Forschungsgruppe „FaBiT“ [bisher unveröffentlicht], Bearbeitung ALW & UK)

Die Ausgangslage im Bremer Modell zum DBR-Prozess kann sowohl durch eine normativ hergeleitete Annahme als auch durch eine konkrete, von den Akteuren als defizitär wahrgenommene Sachlage im schulischen Unterricht definiert werden. Sie gibt Orientierung für die Auseinandersetzung und hilft, die Problemlage zu artikulieren. Für die eingeschlagene Richtung des Projekts ist sie zwar maßgeblich, bleibt in der Regel aber durch anschließende Arbeitsschritte unberührt (vgl. Hußmann et al., 2013, S. 32). Neben der Ausgangslage bilden noch andere Elemente den Design-Kontext. Fachdidaktische Theorien und Fachdiskurse sind ein wichtiger Bestandteil seiner Beschreibung. Außer diesen eher theoriegeleiteten Elementen bildet die Lehr-Lern-Ausgangslage die Grundlage auf der Seite des Unterrichtes. Ziel der Bremer DBR-Studien ist die Entwicklung einer Design-Theorie, die als praktisches Ergebnis ein optimiertes Lehr-Lern-Arrangement enthält, hier als Referenz-Design bezeichnet, sowie eine lokale Theorie als the-

oretisches Ergebnis. Für den Forschungs- und Entwicklungsprozess wird die für DBR kennzeichnende iterative Vorgehensweise in Zyklen aus Konstitution des Design-Gegenstandes, Design-Konzeption und Design-Erprobung gewählt. Der Design-Kontext bildet dabei die Bezugsnorm für die Entwicklung der Design-Theorie.

Im Forschungsprojekt „Bedeutungszuweisungen im Instrumentalklassenunterricht“ werden Unterrichtsprozesse in Instrumentalklassen am Beispiel einer Bandklasse erschlossen. Im Sinne des Forschungsansatzes soll als Design-Theorie einerseits ein Lehr-Lern-Arrangement entwickelt werden, das die Prozesse der Bedeutungszuweisung fördert und so die Qualität des Instrumentalklassenunterrichtes steigert. Auf der anderen Seite soll auf Basis der Erkenntnisse, die bei der Entwicklung und Optimierung des Lehr-Lern-Arrangements erlangt werden, eine (lokale) Theorie zu Bedeutungszuweisungen im Instrumentalklassenunterricht entwickelt werden, die zur globalen Theorieentwicklung beitragen kann.

Design-Kontext

Eine Besonderheit des Bremer Modells ist, dass es die Definition des Design-Kontextes mit in die Darstellung aufnimmt. Dies verdeutlicht, dass der DBR-Prozess sich nicht ausschließlich auf die iterativen Zyklen des Forschungsprozesses beziehen kann. So wird zunächst der Design-Kontext mit den theoriegeleiteten und unterrichtsbezogenen Elementen sowie der Ausgangslage definiert.

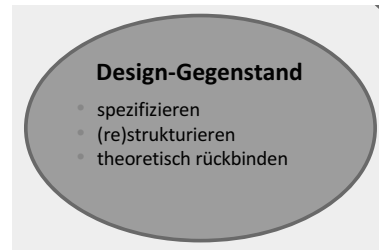
Design-Kontext

- (Lehr-Lern-) Ausgangslage
- fachdidaktische Theorien
- Fachdiskurs

Diese ist im vorliegenden Fall zunächst von dem bekannten Forschungsdesiderat hinsichtlich kognitiver und kommunikativer Lernprozesse im Musikunterricht gekennzeichnet. Daneben fließen in die Definition auch bildungspolitische Vorgaben ein. So liegt dem Projekt die Annahme zugrunde, dass die Berücksichtigung kultureller Bildung und ästhetischer Erfahrung, wie sie in den Bremer Bildungsplänen gefordert sind, die Instrumentalklassenlehrkräfte vor eine großenteils noch nicht überwundene Herausforderung stellt. Der Fokus von Instrumentalklassenunterricht liegt in der Regel vielmehr auf der Vermittlung instrumentalpraktischer Fähigkeiten (vgl. Bradler, 2014). Fragen nach Bedeutung von Musik vor dem Hintergrund ästhetischen Lernens werden wenig oder nicht thematisiert. Doch gerade dieser Bereich ist zur Förderung „erfüllten Klassenmusizierens“ (Wallbaum, 2005, S. 74) wichtig. In einer Vorstudie wurde zunächst überprüft, in welchem Maße dieser Bereich der musikalischen Bildung in der Bandklasse tatsächlich berücksichtigt wird. Dabei war vor allem auffällig, dass intentional zwar Prozesse von Bedeutungszuweisung angelegt wurden, diese aber nicht explizit und dadurch im Unterricht nicht wirksam wurden.

Design-Gegenstand

Der Einstieg in den iterativen Prozess ist in dieser Studie in der Bestimmung des Design-Gegenstands verortet, der alle für die Entwicklung des Lehr-Lern-Arrangements wichtigen Merkmale umfasst. Durch Rückbindung an Theorien und durch eine zunehmende Differenzierung und Systematisierung wird der Design-Gegenstand konstituiert. Auch die Zielsetzung der Studien liegt innerhalb der Konstitution des Design-Gegenstandes und damit innerhalb des zyklischen Verlaufs. Das ergibt sich daraus, dass der DBR-Prozess der Emergenz unterliegt, wodurch es möglich ist, dass sich Ziele und Prinzipien im Forschungsprozess verändern (vgl. u. a. Bereiter, 2002; Reinmann, 2005; Kehrer, 2013). Die Überprüfung der Ziele ist in jedem Zyklus bei der Weiterentwicklung des Design-Gegenstandes vorzunehmen.



Im Projekt bildet die Vorstudie die Brücke zwischen Design-Kontext und Design-Gegenstand. Sie dient einerseits zur Erfassung der tatsächlichen Ausprägung der Ausgangslage, auch im Bezug zu den normativen Vorgaben, andererseits zur Konstitution des Design-Gegenstandes.

An dieser Stelle wird die Gegenstandsorientierung als Merkmal der Methodologie deutlich, wodurch sich DBR als fachdidaktische Entwicklungsforschung von der erziehungswissenschaftlichen Entwicklungsforschung unterscheidet. Denn zur Konstitution des Design-Gegenstandes gehört vor allem auch die Spezifizierung und Strukturierung des fachlichen Lerngegenstandes (Prediger et al., 2012, S. 4). Die reine Ausrichtung auf unterrichtsmethodische Fragen, wie sie in der erziehungswissenschaftlichen Entwicklungsforschung möglich ist, ist beim DBR nicht vorgesehen.

Der Lerngegenstand kann dabei sowohl Kompetenzziele umfassen (vgl. Heinrich, Bruder & Bauer, 2015, S. 279-280) als auch Unterrichtsinhalte. Dass diese im Musikunterricht in manchen Fällen, wie zum Beispiel im Bereich der ästhetischen Erfahrung, auch nicht unmittelbar lehr- und lernbar, sondern lediglich als Erfahrungsräume zu inszenieren (vgl. Meyer, 2003) sind, kann die Konstitution des Design-Gegenstandes im Sinne der methodologischen Rahmung erschweren.

Das scheint sich auch im vorliegenden Projekt abzuzeichnen. Der Forderung der Bildungspläne nach ästhetischer Erfahrung als Ausgangslage des Projektes wird über die Konstitution von Bedeutungszuweisung als Design-Gegenstand nachgegangen. Das ergibt sich aus der Charakteristik der ästhetischen Bildung, die immer an Erfahrung gebunden ist. Ästhetische Erfahrungen können jedoch nicht gelehrt werden, sondern lediglich durch die Lehrkraft angebahnt werden, indem diese Erfahrungsräume schafft. Die enge Verbindung von ästhetischer Erfahrung und Bedeutungs-

zuweisung stellen Geuen und Orgass (2007) heraus. Sie machen deutlich, dass eine Verständigung über musikalisch-ästhetische Erfahrungen nur durch den Austausch über musikbezogene Bedeutungszuweisungen möglich ist (vgl. Geuen & Orgass, 2007, S. 34; siehe auch Weber-Krüger, 2014). Diese subjektiven Bedeutungszuweisungen sind jedoch weder lehrbar noch durch die Forscher im Projekt kontrollierbar. Gegenstand für das zu entwickelnde Unterrichtsdesign wird deshalb nicht die ästhetische Erfahrung selbst, sondern die Interaktion und Kommunikation über musikbezogene Bedeutungszuweisung innerhalb des Instrumentalklassenunterrichtes sein.

Neben der Erfassung der allgemeinen Lehr-Lern-Ausgangslage im Rahmen des Design-Kontextes kann es zur Konstitution des Design-Gegenstandes notwendig sein, in einer Vorstudie die Ausprägung des zu erforschenden Gegenstands zu erfassen. Die Vorstudie kann ferner zur Pilotierung des Unterrichtsdesigns dienen.

Design-Konzeption

Den nächsten Schritt innerhalb der iterativen Zyklen bildet die Design-Konzeption. Basierend auf den Erkenntnissen aus dem Design-Kontext und der Konstitution des Design-Gegenstandes werden hier Design-Prinzipien⁷ und Hypothesen (re-)formuliert, die der (Weiter-)Entwicklung des Lehr-Lern-Arrangements zugrunde gelegt werden. Als Design-Prinzipien werden präskriptive Theorieelemente (vgl. Prediger, 2015) verstanden, die als handlungsleitende Maxime dem Unterrichtsdesign zugrunde gelegt werden. Im ersten Zyklus können sie aus der Theorie abgeleitet werden, gehen im weiteren Verlauf des Forschungsprozesses jedoch vor allem aus den Ergebnissen der Design-Erprobungen (s. u.) hervor. Für die Entwicklung der Design-Prinzipien sind die Einflussfaktoren und Rahmenbedingungen des Unterrichtes sowie Zielvorstellungen zu berücksichtigen. Diese müssen in jedem Zyklus erneut identifiziert, analysiert und festgelegt werden, um das Unterrichtsdesign weiterzuentwickeln. So erfolgt durch eine schrittweise Optimierung des Lehr-Lern-Arrangements, die sich durch die immer bessere Anpassung an die Rahmenbedingungen vollzieht (vgl. Kehrer, 2013, S. 43), die systematische Gestaltung einer Lernumgebung. Dabei ist es zum Beispiel möglich, durch die Gestaltung der Unterrichtsmaterialien und die räumliche Gestaltung direkt auf den Unterricht zuzugreifen. Im Instrumen-



⁷ Design-Prinzipien können sowohl Einfluss auf das konkrete Lehr-Lern-Arrangement, aber auch umfassender auf das gesamte Unterrichtsdesign nehmen. Nicht immer ist dies klar voneinander zu trennen.

talklassenunterricht, als nahezu ausschließlich papierlosem Unterricht, sind Veränderungen des Unterrichts jedoch überwiegend über die Lehrkraft möglich.

Die Weiterentwicklung des Unterrichtes im Beispielprojekt setzt deshalb zunächst bei der Sensibilisierung der Lehrkraft für die Prozesse von Bedeutungszuweisung an. Erst wenn sie solche Prozesse wahrnimmt und ihr Handlungsmöglichkeiten als abrufbare Ressourcen zur Verfügung stehen, kann sie die Interaktion und Kommunikation über musikbezogene Bedeutungszuweisungen im Unterricht fördern.

Es kann sinnvoll sein, das erste Design eher detailarm zu konzipieren und mit jedem durchlaufenen Zyklus immer differenzierter zu gestalten (vgl. Kehrer, 2013, S. 43), um den offenen Blick, den die Methodologie eröffnet, nicht durch zu viele festgelegte Faktoren zu verstellen.

Design-Erprobung

Das dargestellte Forschungsprojekt ist als „classroom experiment“ (vgl. Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer & Schauble, 2003, S. 9) angelegt, d.h. es wird mit einer Lehrkraft kooperiert, um ein Design für eine bestimmte Schulklasse zu entwickeln, zu erproben und zu überarbeiten. Die Erprobung erfolgt also in einer natürlichen Lernumgebung.



Die Wahl des Settings kann beim DBR aber auch einem Laborsetting entsprechen. In manchen Fällen ist auch eine Kombination aus Klassenraum- und Laborsetting zielführend.

Exkurs: Lehrerinteresse – Forscherinteresse

Die Durchführung von DBR-Studien erfolgt vor allem im Klassenraumsetting in enger Zusammenarbeit von Forschenden und Lehrkraft. Dabei sind für die beiden Seiten jedoch unterschiedliche Erkenntnisinteressen leitend. Während das vorrangige Interesse der Lehrkraft darin liegt, ‚funktionierenden‘ Unterricht zu entwickeln, liegt das traditionelle Interesse der Forschung vorrangig auf der Evaluation von Unterricht. DBR vereint beide Interessen in einem Forschungs- und Entwicklungsprozess, indem das „Design selbst [...] Teil des wissenschaftlichen Prozesses mit pragmatischer Zielsetzung“ (Kehrer, 2013, S. 41) wird. Eine enge Zusammenarbeit mit der Lehrkraft kann durch unterschiedliches Expertenwissen aus Praxis und Forschung besonders fruchtbar für das Forschungsprojekt sein, wenn die Lehrkraft bei einer Kooperation stark in die Entwicklung des

Lehr-Lern-Arrangements mit einbezogen wird. Dass trotz des vorrangigen Interesses der Lehrkraft für die Entwicklung des eigenen Unterrichtes ihre reflexiv-entwickelnde Grundhaltung für das Gelingen des Projektes wichtig ist (vgl. Aigner, 2013, S. 20), zeigte sich auch im konkreten Forschungsprojekt.

Die Rollen sind bei der Kooperation nicht immer klar zu trennen. So nehmen sowohl die Forschenden als auch die Praktiker mehrere Rollen ein. Der Forscher hat neben seiner Aufgabe als Forscher auch die des Unterrichtsentwicklers inne. Darüber hinaus kann er jedoch auch mit in die Praxis eingebunden sein. Die ständige Überprüfung, in welchem Maße er sie direkt beeinflusst, bleibt dabei unerlässlich. Zeitgleich hat in diesem Rollengefüge die Lehrkraft neben der Rolle als Hauptakteur in der Praxis ebenfalls die des Unterrichtsentwicklers inne, jedoch mit anderem Hauptinteresse. Ein erster Schritt zur Vermeidung von möglichen Rollenkonflikten kann darin liegen, auf beiden Seiten ein Bewusstsein für die Rollenverteilungen zu schaffen (vgl. Aigner, 2013, S. 22).

Datenerhebung und -analyse

Mit dem DBR-Ansatz liegt keine Methodologie vor, die durch spezifische Methoden gekennzeichnet wäre (vgl. Bereiter, 2002, S. 326). Vielmehr obliegt es jeder DBR-Studie, entsprechend zielführende Methoden auszuwählen und in den mehrschrittigen, zyklischen Verlauf des DBR-Ansatzes zu integrieren. Dabei kann es durchaus sinnvoll sein, unterschiedliche Methoden einzusetzen, um unterschiedliche Faktoren im Forschungsprozess zu untersuchen (vgl. Kehrer, 2013, S. 47). Deren Wahl ist dabei allein am Forschungsziel orientiert und kann sowohl qualitative als auch quantitative Methoden umfassen. Das vorliegende Projekt wird als qualitative Studie durchgeführt.

Zur Datenerhebung und -analyse werden zunächst exemplarische Unterrichtsstunden videografiert und zuerst niedriginferent analysiert (vgl. Gebauer, 2011).

Da es sich beim DBR vorrangig um die Beforschung von Lehr-Lern-Prozessen handelt, kann auch der Einsatz introspektiver und/oder retrospektiver Methoden sinnvoll sein, um die Interaktionsprozesse mit den Prozessen, die sich auf kognitiver Ebene abspielen, zu erfassen.

Die retrospektive Befragung im Projekt erfolgt unter Verwendung von Videostimuli. So werden mit der Lehrkraft Video-Stimulated-Recall-Interviews (vgl. Messmer, 2015) geführt.

Durch die methodologische Rahmung muss bei der Analyse der Fokus je unterschiedlich gesetzt werden. Dazu kann es hilfreich sein, die Analyse aus verschiedenen Perspektiven vorzunehmen. In der vorliegenden Studie wurden

dazu zunächst vier Perspektiven definiert (Konrad, 2016): Die *theoriegeleitete und theorieleitende Perspektive* dient zur Bestätigung oder Widerlegung bestehender Theorien sowie zur Gewinnung von Erkenntnissen für die Entwicklung einer neuen Theorie. Aus der *entwicklungsleitenden Perspektive*, unter die auch die *handlungsleitende Perspektive* einzuordnen ist, wird der Frage nachgegangen, welche Aspekte bei der Entwicklung des Unterrichtsdesigns berücksichtigt werden müssen. In diesem Bereich kommen auch die durch Prediger definierten „allgemeinen und fachdidaktischen Gestaltungsprinzipien und präskriptiven Theorieelemente über Wirkungen von Prinzipien“ zum Tragen (Prediger, 2015, S. 646), die den Entwicklungsprozess maßgeblich mitbestimmen. Die *analyseleitende Perspektive* dient zur Feststellung dessen, wo retrospektive Befragungen zielführend sein können und wo weitere Analysen durch am Unterricht beteiligte Personen hilfreich wären.

Design-Theorie

Die Zyklen von Design-Gegenstand, -Konzeption und -Erprobung werden wiederholt durchlaufen – im Optimalfall, bis das Ziel erreicht ist, eine ‚funktionierende‘ Lernumgebung zu kreieren und diese in ihrer Komplexität zu verstehen (vgl. Kehrer, 2013, S. 41). Dann sollte im Bremer Modell der Zyklus verlassen werden, um basierend auf diesen Ergebnissen eine Design-Theorie mit dem Referenz-Design und der lokalen Theorie zu entwerfen, die als Modell für die Praxis gelten kann.

Design-Theorie

- Referenz-Design
- Lokale Theorie

Zusammenfassung und Fazit

Gegenüber den verschiedenen Formen von „Teacher Practitioner Research“ erscheinen zusammenfassend zwei Merkmale des DBR wichtig, die einige der grundsätzlichen Einwände auffangen können. Da ist zum einen die zentrale Rolle, die „Theorie“ und Auswertung in den Zyklen einnehmen. In der Definition des Design-Gegenstands, in dessen Konzeption und in der Auswertung der Arrangements sind immer Theorieelemente präsent. Auch hier werden zunächst keine methodischen Entscheidungen präjudiziert, aber stets kann die gesamte Palette der Methoden und Zugänge eingesetzt werden. (Nichts spricht dagegen, ein an einer großen Stichprobe geeichtes Instrument auch an der kleinen Stichprobe, mit der ein Arrangement entwickelt wird, einzusetzen.) Bei Reeves (2006) steht die Auswertung deshalb an zentraler Stelle in allen Stadien des Zyklus. Zugleich öffnen sich DBR-Studien damit auch den allgemeinen Gütekriterien wissenschaftlichen Arbeitens. Damit entfallen eventuelle Probleme in Rollendefinitionen von Forschenden und Beforschten nicht, aber sie werden anders ak-

zentuiert. Bestehen bleibt die Aufgabe, Zuständigkeiten und Anerkennung von Expertise bei ungewohnter Nähe zu klären (vgl. Aigner, 2014). Es bleibt also die Trennung der Rollen, die durch unterschiedliche Kontexte und Interessen definiert werden, fortbestehen. Anders akzentuiert werden die Gegensätze insofern, als auf der Basis dieser Trennung für die Wissenschaft die Theorieentwicklung bei Anerkennung der Gütekriterien ‚guter‘ Wissenschaft Priorität behält.

Zum anderen verschiebt sich die Zielsetzung von DBR-Studien weg von einer ausschließlichen Veränderung einer Praxis hin zu einer Bildung von Theorien unterschiedlicher Reichweite in einer veränderten Praxis. Die Ambivalenz der beiden unterschiedlichen Zielsetzungen, die Verschiebung von Praktikabilität zu Verständnis formulieren Gravemeijer und Cobb (2013) wie folgt:

„The overall goal is not even to assess whether it works, although of course the researchers will necessarily do so. Instead the purpose of the design experiment is both to test and improve the conjectured local instruction theory that was developed in the preliminary phase, and to develop an understanding of how it works.“
(Gravemeijer & Cobb, 2013, S. 75 – Hervorhebung ALW & UK)

Auch, weil wir immer noch die Prozesse des Lernens von Musik in den vielfältigen Formen nur im Ansatz verstehen, scheint DBR für die Musikpädagogik eine attraktive Methodologie zu sein.

Literatur

- Aigner, W. (2013). Datenfülle in schulischen Praxisforschungsprojekten. Eine Herausforderung für die forschende Auswertung. *Diskussion Musikpädagogik* (57), 19-24.
- Aigner, W. (2014). Teacher, Coach, Reflective Practitioner or Researcher? Dealing with Role Conflicts in a Practitioner Research Setting. In T. de Baets & T. Buchborn (Hrsg.), *European perspectives on music education*. EAS publications: Bd. 3 (S. 117-131). Rum: Helbling.
- Aigner, W. (2015). *Komponieren zwischen Klassenzimmer und Social Web. Entwicklungsorientierte Untersuchungen zum Einsatz digitaler Medien bei Kurations- und Kommunikationsprozessen im schulischen Musikunterricht*. Dissertationsschrift. Universität für Musik und Darstellende Kunst Wien.
- Altrichter, H., Aichner, W., Soukup-Altrichter, K. & Welte, H. (2010). PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In B. Frieberthäuser, A. Langer, A. Prengel & S. Richter (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Auflage) (S. 803-818). Weinheim: Juventa.
- Bastian, H. G. (1984). Unterrichtsforschung in der Musikpädagogik. Erkenntniskritische Aspekte und forschungspraktische Perspektiven. In G. Kleinen & H. Antholz (Hrsg.), *Kind und Musik*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 5 (S. 345-359). Laaber: Laaber.
- Baumgartner, P. & Payr, S. (1999). *Lernen mit Software*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Bereiter, C. (2002). Design Research for Sustained Innovation. *Cognitive Studies, Bulletin of the Japanese Cognitive Science Society*, 9(3), 321-327.

- Bradler, K. (2014). *Streicherklassenunterricht. Geschichte-Gegenwart-Perspektiven*. Forum Musikpädagogik: Bd. 127. Augsburg: Wißner.
- Buchborn, T. (2013). Konzeptionelle Entwicklungsarbeit. Methodisch-didaktische Aspekte von Musikunterricht aus der Perspektive von Praxis reflektieren und entwickeln. *Diskussion Musikpädagogik* (57), 31-37.
- Buchborn, T. & Malmberg, I. (2013). Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis. *Diskussion Musikpädagogik* (57), 4-13.
- Cain, T. (2014). Self Study, Action Research and Other Approaches to Teachers' Practitioner Research in Music Education. In T. de Baets & T. Buchborn (Hrsg.), *European perspectives on music education*. EAS publications: Bd. 3 (S. 84-100). Rum: Helbling.
- Cartwright, D. (Hrsg.) (1951). *Field theory in social sciences. Selected papers by Kurt Lewin*. New York u. a.: Harper & Brothers.
- Cobb, P., Confrey, J., di Sessa, A., Lehrer, R. & Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32(1), 9-13.
- Cobb, P. & Gravemeijer, K. (2008). Experimenting to Support and Understand Learning Processes. In A. E. Kelly, R. A. Lesh & J. Y. Baek (Hrsg.), *Handbook of design research methods in education. Innovations in science, technology, engineering, and mathematics learning and teaching* (S. 68-95). New York, London: Routledge.
- Edelson, D. C. (2002). Design research: What we learn when we engage in design. *The Journal of the Learning sciences*, 1(1), 105-112.
- Friebertshäuser, B., Langer, A., Prengel, A. & Richter, S. (Hrsg.) (2010). *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Auflage). Weinheim: Juventa.
- Gebauer, H. (2011). „Es sind Kamera-Themen.“ Potenziale und Herausforderungen videobasierter Lehr-Lernforschung in der Musikpädagogik. *Beiträge Empirischer Musikpädagogik*, 2(2). <http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=57&path%5B%5D=147> [16.03.2016].
- Geuen, H. & Orgass, St. (2007). *Partizipation – Relevanz – Kontinuität. Musikalische Bildung und Kompetenzentwicklung in musikdidaktischer Perspektive*. Aachen: Shaker.
- Gottschalk, T. & Lehmann-Wermser, A. (2013). Iteratives Forschen am Beispiel der Förderung musikalisch-ästhetischer Diskursfähigkeit. In M. Komorek & S. Prediger (Hrsg.), *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme*. Fachdidaktische Forschungen: Bd. 5 (S. 63-78). Münster: Waxmann.
- Gravemeijer, K. & Cobb, P. (2013). Design Research from the Learning Perspective. In T. Plomp & N. Nieveen (Hrsg.), *Educational design research. An introduction* (S. 72-113). Enschede: Slo. <http://international.slo.nl/ariadne/loader.php/projects/slo/slo2/site/downloads/2013/educational-design-research-part-a.pdf/> [30.12.2015].
- Günther, U., Ott, T. & Ritzel, F. (1982). *Musikunterricht 1-6*. Weinheim: Beltz.
- Günther, U., Ott, T. & Ritzel, F. (1983). *Musikunterricht 5-11*. Weinheim: Beltz.
- Heinrich, F., Bruder, R. & Bauer, C. (2015). Problemlösen lernen. In R. Bruder, L. Hefendehl-Hebeker, B. Schmidt-Thieme & H.-G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch der Mathematikdidaktik* (S. 279-302). Heidelberg, Berlin: Springer Spektrum.
- Hußmann, St., Thiele, J., Hinz, R., Prediger, S. & Ralle, B. (2013). Gegenstandsorientierte Unterrichtsdesigns entwickeln und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. In M. Komorek & S. Prediger (Hrsg.), *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign – Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer For-*

- schungs- und Entwicklungsprogramme*. Fachdidaktische Forschungen: Bd. 5 (S. 25-42). Münster: Waxmann.
- Kehrer, E.-M. (2013). *Klavierunterricht mit dementiell erkrankten Menschen. Ein instrumentalgeragogisches Konzept für Anfänger*. Musikgeragogik: Bd. 2. Münster: Waxmann.
- Konrad, U. (2016). Bedeutungszuweisungen im Instrumentalklassenunterricht. In S. Doff & R. Komoss (Hrsg.), *How does change happen? Wandel im Fachunterricht analysieren und gestalten*. Wiesbaden: Springer VS (im Druck).
- Lehmann-Wermser, A. (2015). Evaluation. *Diskussion Musikpädagogik* (68), 4-9.
- Messmer, R. (2015). Stimulated Recall als fokussierter Zugang zu Handlungs- und Denkprozessen von Lehrpersonen. *Fqs*, 16(1). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2051/3733> [20.12.2015].
- Meyer, C. (2003). *Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume. Ein Beitrag zur Theorie und Praxis in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung*. Berlin: WiKu.
- Niessen, A. (2010). Nichts ist praktischer als eine gute Theorie. Vom möglichen Nutzen wissenschaftlicher Theorien für den Musikunterricht. *AfS-Magazin*, 15(30), 12-17.
- Niessen, A., Knigge, J. & Vogt, J. (2014). „Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis“ aus der Perspektive musikpädagogischer Forschung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 68-80. <http://www.zfkm.org/14-niessenkniggevogt.pdf> [03.12.2014].
- Prediger, S. (2015). Theorien und Theoriebildung in didaktischer Forschung und Entwicklung. In R. Bruder, L. Hefendehl-Hebeker, B. Schmidt-Thieme & H.-G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch der Mathematikdidaktik* (S. 643-662). Heidelberg: Springer.
- Prediger, S., Link, M., Hinz, R., Hussmann, St., Ralle, B. & Thiele, J. (2012). Lehr-Lern-Prozesse initiieren und erforschen. *MNU* (8), 452-457. http://www.mathematik.uni-dortmund.de/~prediger/veroeff/12-Prediger_et_al_MNU_FUNKEN_Webversion.pdf [12.12.2014].
- Prenzel, A. (2010). Praxisforschung in professioneller Pädagogik. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollständig überarbeitete Auflage) (S. 785-801). Weinheim: Juventa.
- Prenzel, A., Heinzl, F. & Carle, U. (2008). Methoden der Handlungs-, Praxis- und Evaluationsforschung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchgesehene Auflage) (S. 181-197). Wiesbaden: VS.
- Reeves, T. C. (2006). Design research from a technology perspective. In J. J. H. van den Akker, K. Gravemeijer & S. McKenney (Hrsg.), *Educational design research* (S. 52-66). London: Routledge.
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft* (1), 52-69. http://www.pedocs.de/volltexte/2013/5787/pdf/UntWiss_2005_1_Reinmann_Innovation_ohne_Forschung.pdf [21.12.2015].
- Reinmann-Rothmeier, G. (2003). Es fehlt einfach was! Ein Plädoyer für „mehr Gefühl“ durch Aufgabengestaltung im E-Learning. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hrsg.), *REPORT 2/2003. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. 26. Jahrgang. Erfahrungen mit Neuen Medien* (S. 21-42). Bielefeld: Bertelsmann. <http://www.die-bonn.de/doks/report0302.pdf#page=21> [22.12.2015].

- Tenorth, H.-E. (2000). *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. München: Juventa.
- van den Akker, J. J. H. , Gravemeijer, K. & McKenney, S. (Hrsg.) (2006). *Educational design research*. London, New York: Routledge.
- Wallbaum, C. (2005). Klassenmusizieren als einzige musikalische Praxis im Zentrum von Musikunterricht? In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxis* (S. 71-94). München: Allitera.
- Weber-Krüger, A. (2014). *Bedeutungszuweisungen in der musikalischen Früherziehung. Integration der kindlichen Perspektive in musikalische Bildungsprozesse*. Münster: Waxmann.

Andreas Lehmann-Wermser & Ute Konrad
Hochschule für Musik, Theater und Medien
Institut für musikpädagogische Forschung
Emmichplatz 1
30175 Hannover
andreas.lehmann-wermser@hmtm-hannover.de
ute.konrad@hmtm-hannover.de