

**Buchborn, Thade; Theisohn, Elisabeth; Treß, Johannes; Völker, Jonas**  
**Logiken des Schulfachs Musik. Erkenntnisse zum Schüler:innenhandeln im**  
**Musikunterricht aus Perspektive dokumentarischer Unterrichtsforschung**

*Matthes, Dominique [Hrsg.]; Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Pallesen, Hilke [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]:*  
*Dokumentarische Schüler:innenforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 166-189. -*  
*(Dokumentarische Schulforschung)*



**Quellenangabe/ Reference:**

Buchborn, Thade; Theisohn, Elisabeth; Treß, Johannes; Völker, Jonas: Logiken des Schulfachs Musik. Erkenntnisse zum Schüler:innenhandeln im Musikunterricht aus Perspektive dokumentarischer Unterrichtsforschung - In: Matthes, Dominique [Hrsg.]; Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Pallesen, Hilke [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]: Dokumentarische Schüler:innenforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 166-189 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-321780 - DOI: 10.25656/01:32178; 10.35468/6130-08

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-321780>

<https://doi.org/10.25656/01:32178>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

**Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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



**Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der:

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Thade Buchborn, Elisabeth Theisohn, Johannes Treß und  
Jonas Völker*

## **Logiken des Schulfachs Musik. Erkenntnisse zum Schüler:innenhandeln im Musikunterricht aus Perspektive dokumentarischer Unterrichtsforschung**

### **Zusammenfassung**

Im vorliegenden Beitrag vergleichen wir die Ergebnisse dreier Studien, in denen mit Hilfe der Dokumentarischen Methode das handlungsleitende Wissen von Schüler:innen in charakteristischen Fachkontexten des Musikunterrichts rekonstruiert wurde. Das gemeinsame Komponieren, Improvisieren sowie das Hören und Musizieren eines arabischen Liedes fundieren Wissensbestände, die den Erfahrungsräumen der Institution Schule, des Fachunterrichts aber auch der Peer-Kultur und des familiären Alltags zugeordnet werden können. Musikunterricht vollzieht sich demnach in einem polykontexturalen Gefüge unterschiedlicher Orientierungsgehalte. In der Zusammenschau unserer Studien erörtern wir, ob sich in der fachspezifischen Ausprägung des ‚Schülerjobs‘, im Umgang mit den Dingen, der Performativität und der damit einhergehenden tragenden Rolle impliziten Wissens Merkmale des Faches Musik zeigen. Abschließend stellt der Beitrag zur Diskussion, ob eine Perspektivierung der Konstitution von Fachlichkeit schulischen Unterrichts auf der Basis der Rekonstruktion von Schüler:innenhandeln gelingen kann.

### **Schlagworte**

Dokumentarische Methode, Dokumentarische Unterrichtsforschung, Videographie, Praxeologische Wissenssoziologie, Musikpädagogik

### **Abstract**

**Logics of the school subject music. Findings on student actions in music lessons from the perspective of documentary classroom research**

In this article, we compare the results of three studies in which the documentary method was used to reconstruct the knowledge that guides students' actions in characteristic practices of music lessons. Composing and improvising

in groups as well as listening to and playing an Arabic song are underpinned by knowledge that can be assigned to the spaces of experiences of school, the subject music, but also the peer culture and everyday family life. Music lessons thus take place in a polycontextual structure of different orientational contents. In the synopsis of our studies, we discuss whether features of the subject of music can be seen in the subject-specific occurrence of the ‚student’s job‘, in dealing with things, in the performativity and the central role of implicit knowledge. In conclusion, the article discusses whether the constitution of subjectivity can be successfully put into perspective on the basis of the reconstruction of students’ actions.

### Keywords

Documentary Method, Documentary Classroom Research, Videography, Praxeological Sociology of Knowledge, Music Education

## 1 Einleitung

In den vergangenen Jahren haben wir am Standort Freiburg drei musikpädagogische Studien durchgeführt, in denen wir mit Hilfe der Verfahrensweisen der Dokumentarischen Methode die Auseinandersetzung mit interkulturellen Lerngegenständen (Völker 2023) sowie Prozessen des Improvisierens (Treff 2022) und Komponierens in Gruppen (Theisohn 2023) untersucht haben. Wenngleich wir uns in unserer Forschung ursprünglich zentral auf methodologische Überlegungen und Verfahrensweisen der dokumentarischen Unterrichtsforschung (z. B. Asbrand & Martens 2018) bezogen haben (Kap. 3), stand in unserer rekonstruktiven Arbeit das Handeln der Schüler:innen in charakteristischen Situationen des Musikunterrichts im Zentrum (Kap. 2). Aus diesem Grunde liefern unsere Studien Erkenntnisse, die anschlussfähig an den Diskurs zur dokumentarischen Schüler:innenforschung sind. Mit dem vorliegenden Beitrag wollen wir daher durch die Zusammenschau der Einzelergebnisse unserer Studien herausarbeiten, welche Wissensbestände das Handeln von Schüler:innen in den untersuchten Situationen des Musikunterrichts fundieren (Kap. 4). Wir werden zeigen, dass ihr Handeln an unterschiedlichen, teils konfligierenden Wissensbeständen orientiert ist, die verschiedenen Erfahrungsräumen zugeordnet werden können: dem Handeln in der Institution Schule, den Logiken des Fachunterrichts Musik, der Auseinandersetzung mit dem spezifischen Lerngegenstand sowie an Aspekten der Peer-Kultur oder des familiären Erfahrungsraumes. Diese Differenzierung zeigt bereits, dass sich auf Basis unserer Rekonstruktionen sowohl fachunabhängige schulische sowie außerschulische aber auch fachspezifische Logiken des Handelns von Schüler:innen im Musikunterricht illustrieren lassen. Hiervon ausgehend

unternehmen wir den Versuch, übergeordnete, von den jeweiligen konkreten Erhebungskontexten losgelöste Charakteristika des Schüler:innenhandelns im Fach Musik zu abstrahieren.

Darüber hinaus liefert unsere Forschung sowohl fachspezifische als auch fachunabhängige Erkenntnisse zu Phänomenen, die in den vergangenen Jahren im Kontext der dokumentarischen Unterrichtsforschung empirisch bearbeitet und methodologisch reflektiert wurden: die Polykontextualität von Unterricht, die Konstitution des Unterrichtsgegenstandes sowie von Fachlichkeit in und durch Schüler:innenpraktiken, die Bedeutung von Gruppenprozessen beim Lernen und die tragende Rolle impliziter Wissensbestände für Prozesse fachlichen Handelns und Lernens (Kap. 3 und 5). Aus diesen Gründen verstehen wir unseren Beitrag auch als Diskussionsanlass für die dokumentarische Schüler:innen- und Unterrichtsforschung, um über rekonstruktive Zugänge zur Fachlichkeit des Schulunterrichts ins Gespräch zu kommen.

## **2 Rekonstruktive Zugänge zum handlungsleitenden Wissen von Schüler:innen im Musikunterricht**

In unseren im Format der dokumentarischen Entwicklungsforschung (Buchborn 2022) durchgeführten Studien arbeiteten wir in zyklisch angelegten Forschungssettings (u. a. Bakker 2018, Prediger et al. 2012), in denen die Schritte der Unterrichtsentwicklung, -erprobung und die rekonstruktive Forschung iterativ durchlaufen werden. Dabei diente uns die Praxeologische Wissenssoziologie als methodologische Rahmung und die Dokumentarische Methode als rekonstruktiver Zugang (Bohnsack 2014, 2017). Alle drei Studien hatten das Ziel, mit Hilfe dokumentarischer Interpretationen von Unterrichtsvideographien das handlungsleitende Wissen von Schüler:innen zu untersuchen, welches der von uns fokussierten Unterrichtspraxis zugrunde liegt. Diese durch die Rekonstruktion von Unterrichtsprozessen *in situ* gewonnenen empirischen Einblicke bildeten für uns einen wichtigen Bezugspunkt für die (Weiter-)Entwicklung der jeweiligen Praxiskontexte des Musikunterrichts.

So konnten wir bei der Ausarbeitung von konkreten Unterrichtsdesigns und Gestaltungsprinzipien zum einen die Normen, Alltagstheorien und fachspezifischen Anforderungen berücksichtigen, die sich bei der Auseinandersetzung der Schüler:innen mit den jeweiligen Unterrichtsgegenständen rekonstruieren ließen. Zum anderen konnten wir Unterricht so gestalten, dass Schüler:innen in den jeweiligen Unterrichtssituationen an ihren impliziten Wissensbeständen anknüpfen konnten und somit in die Lage versetzt wurden, die ‚geforderte Sache‘ der Unterrichtssituation bis zu einem gewissen Grad handlungspraktisch zu bewältigen. Für die Entwicklung von Unterricht ist dies insbesondere deshalb von Bedeutung, da unsere Forschung zeigt, dass fachliche Handlungs- und Lernprozesse gerade

dann initiiert werden können, wenn entsprechende Passungen zwischen Unterrichtsangebot und handlungsleitendem Wissen der Schüler:innen bestehen (z. B. Theisohn & Treß 2022; Völker 2022).

Die für diese Forschungs- und Entwicklungsprozesse notwendige differenzierte Rekonstruktion der handlungsleitenden Wissensbestände von Schüler:innen ermöglicht uns die Verfahrensweise der Dokumentarischen Methode. Sie bietet einen rekonstruktiven Zugang zu expliziten, reflexiv zugänglichen Wissensbeständen, aber auch zum *modus operandi* der Praxis, also zu Mustern und Logiken, die den Akteur:innen selbst nicht reflexiv zugänglich sind und demnach auf impliziten Wissensbeständen gründen (Bohnsack 2017, S. 142). Um diese beiden in der Regel eng miteinander verschränkten Wissensebenen zu erschließen, arbeiten wir in der formulierenden Interpretation zunächst die Inhalte einer Interaktion heraus. So gewinnen wir Einblick in die Alltagstheorien, Normen und Common-Sense-Theorien der Akteur:innen. In der reflektierenden Interpretation rekonstruieren wir dann, wie diese Inhalte handlungspraktisch prozessiert werden und können so auch implizites, handlungsleitendes Wissen rekonstruieren. Beide Wissensebenen und die Bezüge dieser Wissensebenen zueinander ergeben den „Orientierungsrahmen im weiteren Sinne“ (Bohnsack 2017, S. 103), der auch als „konjunktiver Erfahrungsraum“ (ebd.) einer sozialen Gruppe bezeichnet wird. Dieser Erfahrungsraum kann rekonstruktiv differenziert offengelegt werden, indem seine Charakteristika und Besonderheiten im empirischen Vergleich zu anderen Gruppen herausgearbeitet werden. Daher ist die komparative Analyse ein wichtiger Verfahrensschritt in unseren Studien, der in der Regel den gesamten Forschungsprozess durchzieht (Nohl 2013).

### 3 Methodische Anknüpfungspunkte aus der dokumentarischen Unterrichtsforschung

In der Ausdifferenzierung unseres Vorgehens orientieren wir uns an Beiträgen aus den letzten Jahren, in denen die Dokumentarische Methode für die Unterrichtsforschung adaptiert und methodologisch reflektiert wurde.

Barbara Asbrand und Matthias Martens (2018) beschreiben Unterricht als interaktionales Geschehen der beteiligten Akteur:innen und führen aus,

„dass Lehrpersonen und die Schülerinnen und Schüler immer wieder auf die Geschichte ihrer eignen Interaktion verweisen, indem sie sich Ereignisse, gemeinsame Erfahrungen, z. B. gelerntes Wissen und Können, oder getroffene Regelungen und Verabredungen in Erinnerung rufen und ihr Handeln daran ausrichten. Aufgrund dieser gemeinsamen Geschichte erscheint das Handeln von Lehrperson und Schülerinnen und Schülern trotz seiner Varianz und Gleichzeitigkeit in der Regel in hohem Maße routiniert und aufeinander abgestimmt“ (S. 85).

Wenngleich sich diese Reflexion des unterrichtlichen Geschehens auch auf das Handeln von Lehrpersonen und die Interaktionen von Lehrpersonen und Schüler:innen beziehen, wird deutlich, dass das Handeln von Schüler:innen im Unterricht durch die Orientierung an in gemeinsamer Erfahrung aufgebauten Wissensbeständen bestimmt ist.

Dies zeigen bereits die von Georg Breidenstein durchgeführten ethnologischen Studien. Er widmet sich der Handlungspraxis von Schüler:innen in der Institution Schule und kann Handlungsmuster und Rollenbilder rekonstruieren, die er als „Schülerjob“ (2006) bezeichnet. Schüler:innen handeln demnach etwa im Erfüllen von Aufgaben oder durch allgemeine Geschäftigkeit gemäß den normativen Anforderungen, aber auch gemäß den implizit habitualisierten Hierarchien, Strukturen und Logiken, die sich durch die ihnen in der institutionellen Rahmung schulischer Praxis zugeschriebenen Rolle ergeben. Asbrand und Martens (2018) markieren den Schülerjob zunächst als Basistypik jeglichen (Fach-) Unterrichts und stellen jüngst eine fundierte Ausdifferenzierung in Form einer abstrahierten Typenbildung vor (2021): Sie differenzieren die Typen des Ablieferns eines Arbeitsergebnisses, der Mitarbeit in der Unterrichtsinszenierung, der Wissensreproduktion und der fachlichen Eigenkonstruktionen der Schüler:innen als wesentliche Ausprägungen von Lernhabitus der Aufgabenerledigung (ebd., S. 63-66).

Im Kontext ihrer fachdidaktischen Studien arbeiten sie aber auch Orientierungsgehalte heraus, die sich auf die fachspezifische Rahmung des untersuchten Unterrichts beziehen lassen und verweisen auf den Einfluss von Wissensbeständen, die Akteur:innen schulischer Praxis durch Erfahrungen außerhalb der Schule aufgebaut haben (Asbrand & Martens 2018, S. 227ff.). Im Anschluss an Werner Vogd (2011) bezeichnen sie dieses in der dokumentarischen Unterrichtsforschung zentrale Phänomen als „Polykontextualität“ (Asbrand & Martens 2018, S. 228). Im Rahmen einer unterrichtstheoretischen Grundlegung arbeiten Asbrand und Martens (2018) die komplexe Sozial-, Sach- und Zeitstruktur des Unterrichts heraus und entfalten auf dieser Grundlage methodologische Bezugspunkte für die dokumentarische Unterrichtsforschung. Als Charakteristika unterrichtlicher Interaktion identifizieren sie die Sequenzialität, Synchronizität und Simultanität unterrichtlicher Praxis und verweisen auf die zentrale Bedeutung von körperlichem Ausdruck, Bewegung und Positionierungen im Raum sowie von Mensch-Ding-Assoziationen.

Um dieser hohen Komplexität unterrichtlichen Handelns forschungspraktisch zu begegnen, hat sich als gängiges Verfahren der dokumentarischen Unterrichtsforschung die Videointerpretation etabliert. Mit Unterrichtsvideographien können neben verbalen Diskursen, körperliche Interaktionen und Ding-Praktiken der Interpretation zugänglich gemacht und die komplexe Sozial- und Zeitstruktur des Unterrichts analysiert werden.

Insbesondere Musizierprozesse, die durch Performativität, non-verbale Interaktion und Abstimmungsprozesse in der Gruppe geprägt sind, können videografisch gut erfasst werden. Um die Ebene musikalischer Interaktion und ihre Verwobenheit mit verbalen, inkorporierten Interaktionen in der Rekonstruktion dieser Prozesse analysieren zu können, haben wir ein Transkriptionsverfahren entwickelt, welches jene Interaktionsebenen wie in einer musikalischen Partitur in übereinander angeordneten ‚Stimmen‘ wiedergibt (Theisohn et al. 2021). So können die Interaktionen auf unterschiedlichen Ebenen, aber zugleich auch zeitliche Relationen und interaktionale Zusammenhänge zwischen den Ebenen sichtbar gemacht werden. Zudem können wir die Rolle der Dinge in musikunterrichtlichen Handlungsprozessen rekonstruieren, was z. B. in den von uns untersuchten Kompositionsprozessen, in denen Alltagsgegenstände als Instrumente genutzt wurden, detaillierte Einblicke in Interaktionsstrukturen und Lernprozesse eröffnete (Theisohn & Buchborn 2024). Es wird deutlich, dass uns unser Ansatz der videografischen dokumentarischen Unterrichtsforschung einen Zugang zu den Wissensbeständen eröffnet, die Handlungsprozesse des Musikunterrichts fundieren. Im Folgenden beschreiben und vergleichen wir die Ergebnisse unserer Forschung mit einem besonderen Augenmerk auf das Handeln der Schüler:innen.

## 4 Schüler:innenhandeln im Musikunterricht

In den vergangenen Jahren sind erste musikpädagogische Studien entstanden, die der dokumentarischen Schüler:innenforschung zugeordnet werden können. So rekonstruierte Wolfgang Lessing den „Erfahrungsraum Spezialschule“ (2017) auf der Grundlage narrativer Interviews, in denen unterschiedlicher Akteur:innen retrospektiv zu ihrer Zeit an einer Spezialschule für Musik befragt wurden. In unseren Studien haben wir das Erkenntnisinteresse hingegen spezifisch auf Prozesse des Fachunterrichts gerichtet. Indem wir rekonstruierten, welche Wissensbestände das Handeln der Schüler:innen in den von uns untersuchten Unterrichtsprozessen leitet, konnten wir Einblicke in die Praxis des Unterrichts in situ gewinnen.

### 4.1 Gruppenkomposition (Elisabeth Theisohn)

Elisabeth Theisohn untersuchte in ihrer Studie „Kreieren – Kollaborieren – Komponieren“ (Theisohn 2023) auf der Grundlage von Unterrichtsvideographien, welche Wissensbestände das gemeinsame Komponieren im Musikunterricht leiten. Im Fokus standen selbstläufige Gruppenarbeiten, in denen Schüler:innen mit Stühlen als Instrumentarium aus experimentellen Klängen ein eigenes Musikstück entwickeln sollen (Buchborn 2011). In diesem unterrichtlichen Setting rekonstruiert sie Prozesse des generativen Handelns und des fachlichen Lernens und arbeitet heraus, dass diese an etablierte und routinierte Orientierungsrahmen

gekoppelt und trotzdem im Rahmen eines didaktischen Settings grundsätzlich veränderlich sind. Dazu wird auf die methodologische Erweiterung des Orientierungsrahmens nach Arnd-Michael Nohl (2020) zurückgegriffen, der unter dem Begriff der Handlungsorientierung dynamische, kleinteilige Ausschnitte des Orientierungsrahmens versteht. Handlungsorientierungen beinhalten eine ganze „Bandbreite von Handlungspraktiken“ (ebd., S. 57) und können bspw. im Fachunterricht zur Emergenz neuer kollektiver Praxen in Begegnung mit dem Unterrichtsgegenstand führen, ohne dass die zugrundeliegenden, übereinander gelagerten etablierten gesellschaftlichen Erfahrungsräume grundsätzlich verändert werden.

In der komparativen Analyse von Prozessen, in denen Schüler:innen gemäß der ihnen gestellten Aufgabe eine gemeinsame Komposition entwickelten, konnten drei Modi fachlichen Handelns typologisch verdichtet werden: der *Modus des Pragmatismus*, der *Modus der Behauptung* und der *Modus des kollaborativen Komponierens*. Meist wechselten die Schüler:innen innerhalb eines Kompositionsprozesses stetig, dynamisch und fluide zwischen diesen Modi.

Der *Modus des Pragmatismus* entspricht weitestgehend dem Breidenstein'schen Schülerjob (2006) und hebt sich von den anderen beiden Modi insbesondere dadurch ab, dass das Handeln der Schüler:innen weder Distanzierungen noch Identifikationen mit dem Unterrichtsgegenstand aufweist. Statt musikbezogenes Erfahrungswissen in den Prozess einzubringen, aktualisierten die Schüler:innen etablierte Praxen aus dem schulischen Alltag, die nicht fachspezifisch sind und dem Typ „Abliefern eines Arbeitsergebnisses“ (Asbrand & Martens 2021, S. 66) entsprechen. Dies zeigt sich in allen fünf rekonstruierten fachlichen Vergleichsdimensionen: Umgang mit kompositorischen Vorgehensweisen, Umgang mit musikalischen Referenzen, Umgang mit dem Artefakt Stuhl, Merkmale des gemeinsamen musikalischen Spiels und Umgang mit kompositorischen Entscheidungen. So wurden im Modus des Pragmatismus bspw. kompositorische Entscheidungen über ritualisierte Verfahren der Abstimmung initiiert, ohne fachspezifische Aspekte zu verhandeln. Das gemeinsame musikalische Spiel wurde verbal und direktiv gestaltet, wobei die Schüler:innen ihre Bewegungen und Klänge nicht interaktiv koordinierten. Auch das Artefakt wurde in diesem Modus nicht in seiner u. a. klanglichen Materialität als Gestaltungsmittel enaktiert, sondern in routinierten Bezugnahmen aus dem Schulalltag verwendet (vgl. Abb. 1).



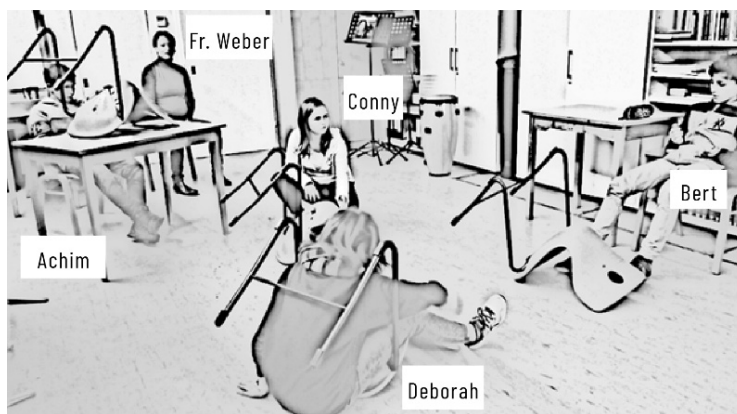


**Abb. 1:** Schulische Abstimmungspraxis im Modus des Pragmatismus ohne körperliche Bezugnahmen auf Ebene der szenischen Choreografie (Theisohn 2023, S. 218)

Die anderen beiden rekonstruierten Modi hingegen gingen mit einer Vielzahl an Bezügen zu individuellen u. a. musikbezogenen Wissensbeständen einher. Diese sind bspw. in Form musikalischer Referenzen an den peerkulturellen Nahraum gebunden, als inkorporierte Spieltechniken an den Erfahrungsraum des Instrumentalspiels oder als spontane Klangassoziationen mit „Waschmaschine“ oder „Omas Telefon“ an den Erfahrungsraum des familiären Alltags (Theisohn & Buchborn 2020).

Im *Modus der Behauptung* bringen die Akteur:innen diese individuellen, impliziten wie expliziten Wissensbestände in die Bewältigung der Aufgabe ein. Kennzeichnend ist, dass diese in ihren etablierten Bezügen bewahrt bleiben, sie von divergentem Erfahrungswissen anderer Akteur:innen abgegrenzt und damit – in einem vorreflexiven Verständnis – behauptet werden. Eindrücklich zeigt sich dies im Vergleich der impliziten Wissensbestände, welche das kompositorische Vorgehen der Schüler:innen leiten und darauf verweisen, welche vorreflexiven Vorstellungen die Schüler:innen davon haben, wie eine Komposition entsteht. Zu Beginn rekurrieren Schüler:innen in der Kompositionsarbeit zumeist auf ihr jeweiliges individuelles Erfahrungswissen: So orientieren sich einzelne an Klang, andere an Form, Spielweise oder einer außermusikalischen Logik. Dadurch, dass die Schüler:innen ihr Handeln im gemeinsamen Gruppenprozess an jeweils unterschiedlichen Wissensbeständen orientieren, treten Divergenzen auf Ebene des Impliziten auf. Die Interaktionen im Modus der Behauptung weisen dann die für diesen Handlungsmodus typischen verbalen, körperlichen wie territorialen Abgrenzungen auf (vgl. Abb. 2). Von Gruppenmitgliedern verbalisierte Ideen werden mehr oder weniger strikt abgelehnt, verworfen oder stillschweigend übergangen. Charakteristisch ist auch, dass sich das gemeinsame musikalische Spiel in diesem

Modus u. a. bruchstückhaft oder ungeordnet und chaotisch vollzieht. In diesen Kontexten konnten vielfach Aktionismen rekonstruiert werden, die sich im spontanen, explorativen, ausbrechenden gemeinsamen Spiel ereignen und (oft kurzzeitig) in habituelle Übereinstimmung führen können (Theisohn & Treß, 2022). Musikbezogene aktionistische Praxen können als Phasen kreativen Handelns beim gemeinsamen Komponieren verstanden werden, in denen Schüler:innen ihr implizites Handlungswissen spontan in eine neue, kollektive Spielpraxis überführen. Ihre ausbrechende und widerständige Erscheinungsform konfliktiert dabei häufig einerseits mit dem institutionell erwarteten Schüler:innenverhalten und andererseits mit der etablierten schulischen Logik des strukturierten Abarbeitens von Arbeitsschritten. In den Kompositionsprozessen zeigen sich aktionistische Praxen allerdings nicht nur als ungeordnete, chaotische und extrovertierte Phasen, die von mimetischen Angleichungen geleitet sind, sondern auch als introvertierte, an Komplementation reichende Spielphasen, in denen sich die Schüler:innen auditiv koordinieren.



**Abb. 2:** Territoriale Abgrenzungen auch über das Artefakt im Modus der Behauptung (Theisohn 2023, S. 151)

Emergiert und etabliert sich aus den aktionistischen Praxen eine neue kollektive musikbezogene Praxis, agieren die Schüler:innen im Modus des kollaborativen Komponierens. Statt von Grenzziehungen und Behauptungen des Eigenen sind Interaktionen in diesem Modus kompositorischen Handelns von Integration und Kollaboration geprägt. Die zuvor asymmetrischen Interaktionen wechseln zu symmetrischen Konstellationen, divergierende kompositorische Vorgehensweisen werden miteinander verbunden, gemeinsame musikalische Spielphasen sind vielfach geprägt von kollektiven mimetischen Angleichungen oder koordinativen

Momenten, die v. a. auch über das Auditive geleitet werden (vgl. Abb. 3). Zudem wird die Materialität des Artefakts enacted, wodurch es mitunter zu zirkulierenden Bezugnahmen zwischen Akteur:innen und Artefakt kommt, die in einen kollektiven Such- und Erkenntnisprozess führen können (Theisohn & Buchborn 2024). In Anlehnung an Asbrand, Nohl und Anja Hackbarth (Asbrand & Nohl 2013; Asbrand & Hackbarth 2018) sprechen wir mit der Etablierung der neuen kollektiven musikbezogenen Praxis von Prozessen fachlichen Lernens (Theisohn 2023; Theisohn & Buchborn 2022).



**Abb. 3:** Symmetrisch ausgerichtete szenische Choreografie im Modus des kollaborativen Komponierens auch in der Enaktierung des Artefakts (Theisohn 2023, S. 228)

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass Schüler:innen in einem solch offenen Aufgabensetting an eine Vielzahl an impliziten und expliziten Wissensbeständen anschließen, wodurch sowohl etablierte Praxen aktualisiert werden, als auch neue Handlungsorientierungen emergieren. Das für die Erfüllung der fachunterrichtlichen Anforderung konstitutive kreative Handeln erzeugt in Form aktionistischer Praxen dabei eine Reibungsfläche zwischen schulischer und fachspezifischer Logik. Zentral und möglicherweise musikspezifisch erscheint, dass die Modi der Behauptung und des kollaborativen Komponierens in Verbindung mit zwei konstitutiven Charakteristika von Musik stehen, nämlich ihrer sowohl identitätsstiftenden als auch gemeinschaftsbildenden Kraft (u. a. DeNora 2010). Hier eröffnet sich ein fachspezifisches Spannungsfeld, das insbesondere didaktische Konsequenzen nach sich zieht.

#### 4.2 Gruppenimprovisation (Johannes Treß)

Wie das Komponieren ist auch das Improvisieren als elementare musikalische Handlungsform zu verstehen und obwohl beiden in der Musikpädagogik eine

hohe Relevanz zugeschrieben wird, sind deren jeweilige Charakteristika und Qualitäten empirisch bisher kaum voneinander abgegrenzt oder näher untersucht worden (Sachsse 2019). Aus diesem Grund hat Johannes Treß in enger Abstimmung mit der oben genannten Studie zur Gruppenkomposition eine Studie zur Gruppenimprovisation im Musikunterricht durchgeführt (Tress 2022). In dieser Studie wurde der Forschungsfokus auf die rekonstruktive Analyse des Spannungsverhältnisses der den Schüler:innen im Kontext von Improvisationworkshops und -unterrichtseinheiten abgeforderten Sache (Reh & Wilde 2016, S. 104) und der auf performativem Weg hervorgebrachten, „gelebten Unterrichtspraxis“ (Bonnet 2019, S. 166) gerichtet. Den fachdidaktischen Ausgangspunkt der Studie bildete ein Unterrichtsdesign, das gezielt auf vokale, körperbezogene und freie Gruppenimprovisation im Musikunterricht der Sekundarstufe 1 abzielte und in unterschiedlichen Formaten als Tagesworkshop und als mehrwöchige Unterrichtseinheit durchgeführt wurde.

Im komparativen Vergleich zeigt sich dabei in sämtlichen Fällen der Studie, dass sich die Schüler:innen primär an der Entfaltung und Sicherung von kollektiven Beziehungen orientieren. Jener kollektivierende Grundcharakter öffnet den Schüler:innen einen solidarischen Schutzraum vor den „Zumutungen der konstituierenden Rahmung“ (Bohnsack 2020, S. 93). Im Zuge der sinngenetischen Typenbildung konnten zudem drei Modi als sich teilweise überlappende Phasen des Interaktionsgeschehens abstrahiert werden. Die im Ergebnis resultierende Typik der Interaktionsphasen wird dabei auch von der jeweiligen Unterrichtsintervention und von den Lehrkräften eingebrachten propositionalen (in Form von verbalen Anweisungen) und performativen (durch aktives Vor- und Mitmusizieren) Sachbezügen initiiert und gerahmt:



Abb. 4: Fotogramm zur Phase der Distanzierung im Modus der „Zurückhaltung“ (Tress 2022, S. 187)

Der *Modus der Distanzierung* wird besonders häufig in Sequenzen zu Beginn oder im Kontext neu eingeführter Improvisationsimpulse im Material erkennbar. Entsprechend einer defensiven Funktion der Rollendistanz (Goffman 1961, S. 102) distanzieren sich die Schüler:innen dabei vor allem von fremdzugewiesenen (Rollen-)Verpflichtungen und fachspezifischen Anforderungen. Derartige Distanzierungstendenzen dokumentieren sich sowohl in der individuellen und kollektiven Ent- und Zurückhaltung von der musikalischen Interaktion (vgl. Abb. 4) als auch in Episoden des Abwartens und beim Einsatz der eigenen (Sing-) Stimme als Klangerzeuger. Zudem distanzieren sich die Schüler:innen häufig von milieuspezifischen musikalischen Normen und Praktiken (z. B. in Form der Distanzierung von einer klassischen Gesangshaltung). Überwinden die Schüler:innen in ihrer Handlungspraxis die Phase der Distanzierung, mündet die musikalische Interaktionspraxis sehr häufig direkt in aktionistisch geprägte Bezugnahmen, die vom Streben nach *Herstellung und Aufrechterhaltung von Gemeinsamkeit bzw. habituellen Übereinstimmung* zeugen.



**Abb. 5:** Fotogramm zur Phase der Herstellung und Aufrechterhaltung habituellen Übereinstimmung am Beispiel einer popkulturell geprägten Bewegungskhoreographie (Treß 2022, S. 203)

Auch hier schließen die Schüler:innen ähnlich wie in kompositorischen Gruppenarbeiten besonders häufig an inkorporierte Wissensbestände im Zusammenhang mit jugendkulturellen Stilen und Praktiken an (vgl. Abb. 5: Hip-hop-Tanzbewegungen, Beatboxing, Popsongreferenzen etc.), die allerdings noch nicht zu habituellen Stilen ausgereift sind und dementsprechend als Prozesse der interaktiven „Einfindung“ (Schäffer 1996, S. 230) gefasst werden können. Gleichzeitig dienen die Aktionismen häufig auch der Ablösung und Neuordnung von brüchig gewordenen Stilelementen in Form einer aktionistischen Parodisierung frühkindlicher Musizierpraktiken (z. B. Klatschkhoreographien) sowie der kreativen Bearbeitung von geschlechtsspezifischen Erfahrungsräumen. Homolog zum dritten Interaktionsmodus bei Theisohn (vgl. 4.1) bieten die vielfältigen Formen der aktionistischen Praktiken vor allem gegen Ende der Interventionen mitunter die Basis für eine zeitweilige Stabilisierung und Routinisierung der wechselseitigen musika-

schen Bezugnahme der Schüler:innen im *Modus der kollektiven Integration und Steigerung musikalischer Akte*.



**Abb. 6:** Fotogramm zur Phase der kollektiven Integration und Steigerung am Beispiel der rhythmisch-pulsbezogenen Koordination durch Tippen mit der Fußspitze (Treß 2022, S. 215)

Einigen sich diese handlungspraktisch auf ein begrenztes Set an musikalischen Materialien und Interaktionsstrategien und reduzieren sie auf diese Weise die Komplexität der Reziprozität ihrer Akte (Bohnsack 2017, S. 106), eröffnet sich das Potential zur Emanzipation von etablierten Erfahrungsräumen (z. B. geschlechtsspezifisch segregierend oder entwicklungsbedingt wirkenden). Interaktive musikbezogene Steigerungsprozesse, längere Episoden der tonalen und/oder pulsbezogenen Koordination (vgl. Abb. 6) und ein hohes Maß an wechselseitiger Aufmerksamkeit zeugen von der Emergenz eines neuen gegenstandsbezogenen Erfahrungsraums.

Generell zeigen die Ergebnisse, dass das Anforderungspotential der Improvisations- und Spielimpulse einen deutlichen Kontrast bildet zu üblichen Handlungslogiken im Unterricht. Häufig fordern improvisatorische Impulse ein Überschreiten der gegebenen Grenzen geradezu heraus (Turner 2009, S. 65). Dadurch wird den Schüler:innen im Kontext der Gruppenimprovisation ein an Aufgabenerledigung orientiertes Handeln weitgehend unmöglich, da sie nicht oder nur äußerst unzureichend auf routinisierte und habitualisierte Umgangsweisen im Umgang mit der geforderten Sache zurückgreifen können. Dergestalt ‚offenporige‘ Aufgabenformate ermöglichen den Schüler:innen jedoch die Bezugnahme auf überwiegend außerunterrichtlich erworbenes peer-, entwicklungs-, und genderspezifisches Erfahrungswissen, womit häufig auch ein „Überschreiten und Provozieren der institutionalisierten Norm“ (Bohnsack & Hoffmann 2016, S. 283) einhergeht. Gleichzeitig liegt aber just in dieser ‚produktiven Konfusion‘ die besondere Qualität improvisatorischen Handelns, für die auch und gerade die erste Phase der Distanzierung von der unterrichtlichen Sache von konstitutiver Bedeutung ist.



### 4.3 Hören und Musizieren unvertrauter Musik(en) im Unterricht (Jonas Völker)

Während Theisohn und Treß unterschiedliche Formen von musizierpraktischen Schüler:innentätigkeiten untersuchen, fokussiert Jonas Völker (2023) mit dem Musikhören eine weitere charakteristische Praxis des Musikunterrichts. Seine Studie zielt darauf ab, bislang weitgehend unerforschte Wissensbestände und Handlungsprozesse von Schüler:innen im interkulturell orientierten Musikunterricht (Völker 2022, S. 294) in der hörenden Auseinandersetzung mit einem arabischen Lied<sup>1</sup> offenzulegen. Hierzu wurden in seinem Unterrichtsdesign sowohl Einzel- als auch Gruppenarbeiten initiiert, in denen die Schüler:innen zunächst eigene Eindrücke von der gehörten Musik schriftlich festhalten und sich anschließend darüber austauschen. Daneben verweisen seine Rekonstruktionen von Unterrichtserprobungen, in denen ein klassenmusikalischer Zugang zu dem – den Schüler:innen (größtenteils) unvertrauten – Musikstück gewählt wurde, auf fachspezifische Potentiale des Musizierens.

Die Auseinandersetzung mit unvertrauten Musiken im Erstkontakt verlangt nach einer (ästhetischen) Positionierung vonseiten der Schüler:innen. Diese manifestiert sich in sowohl direkt körpergebundenen Ausdrucksformen als auch verbalen Praktiken der Fremd- und Selbstzuschreibungen. Als besonders aufschlussreich im Hinblick auf die impliziten Wissensbestände der Schüler:innen erweisen sich direkte körperlich-performative Bezugnahmen auf den Hörimpuls, bspw. indem Schüler:innen ethno-kulturell verortete Bewegungsmuster (u. a. Kleopatratanz, Schlangenbeschwörung; vgl. Abb. 7 und Völker 2022) aufführen.



**Abb. 7:** Körperlich-performative Bezugnahme auf die projizierte Praxis der Schlangenbeschwörung als Reaktion auf den Hörimpuls (Völker 2023, S. 160)

In mimetischen Handlungen (Wulf 2008, S. 71) bilden die Schüler:innen rituelle Muster bspw. aus den Medien (Geschichten aus 1001 Nacht, Lippels Traum; Erll & Gymnich 2007, S. 74; Völker 2023, S. 159) nach und aktualisieren in diesem

1 Bei dem Lied handelt es sich um Bint el Shalabiya in einer Interpretation des Ensembles Arabandi, s. [https://www.youtube.com/watch?v=\\_m-1a003w1](https://www.youtube.com/watch?v=_m-1a003w1)

Zuge oftmals stereotype Bildhaushalte. Diese performativen Aushandlungsprozesse lassen sich auf die identitätsstiftende Suche nach Konjunktion – also dem unmittelbaren Verstehen zwischen Menschen (Asbrand & Martens 2018, S. 124) – zurückführen und begünstigen damit unbewusst eine Abgrenzung gegenüber bestimmten (fremd-)kulturellen Vorstellungen und Gruppen. Das Hören des Liedes bewirkt somit eine intuitive dichotome Einteilung in die Zugehörigkeitskategorien ‚Wir‘ und ‚die Anderen‘. Allen rekonstruierten Handlungsmustern liegt – wesensverwandt zur von Treß herausgearbeiteten „Entfaltung und Sicherung von kollektiven Beziehungen“ (Kap. 4.2) – eine *Basisorientierung an der Konstruktion kollektiver Zugehörigkeiten* zugrunde, die zur Bewältigung und Bestätigung dieser dichotomen Ordnungen beiträgt.

Dabei dienen den Schüler:innen vielfach ethnisch-holistische Anschauungen („Araber hören keine deutsche Musik“; Völker 2023, S. 83-85) als Bezugs- und Ausgangspunkte für interaktive Aushandlungen und Bedeutungszuweisungen. Die Signifikanz ethnischer Repräsentationen tritt insbesondere in Zugehörigkeits- und Abgrenzungsbewegungen der Schüler:innen in Abhängigkeit ihrer jeweiligen Selbstwahrnehmung als Migrationsandere oder Angehörige der Mehrheitsgesellschaft zutage. So vergewissern sich Schüler:innen ohne Migrationshintergrund ihrer Deutungshoheit, indem sie sich selbstverständlich als Teil der Mehrheit präsentieren („Warum hören wir arabische Musik?“; Völker 2023, S. 83-85). Gleichzeitig präsentieren Schüler:innen ihren ethno-nationalen Background als (exklusive) Ressource und erfahren durch die Wahl des Unterrichtsthemas eine (seltene) unterrichtliche Anerkennung (s. Abb. 8 und 9).



**Abb. 8:** Performative Selbstzuschreibung als Vertreterin des mit der Musik assoziierten Kulturkreises (Völker 2023, S. 165)



**Abb. 9:** Körperlicher Ausdruck von Ergriffenheit als Reaktion auf die Wahl des musikalischen Lerngegenstandes (Völker 2023, S. 165)

Es wird deutlich, dass der Unterrichtsgegenstand insbesondere außerschulische Vorstellungen der Schüler:innen aktualisiert. Dieses, im Rahmen der Sozialisation erworbene, häufig implizite Erfahrungswissen bestimmt die Auseinandersetzung mit dem Musikstück sowie die Aushandlungen der Schüler:innen entscheidend mit.



Während das – unterrichtlich unvorbereitete – Hören eines größtenteils unvertrauten Liedes kulturalisierende Assoziationen aktualisiert und damit die Gefahr birgt, zur Verstärkung bestehender Vorurteile beizutragen, findet die Frage nach der Herkunft des Musikstückes in einem musizierpraktisch-gestaltenden Unterrichtseinstieg kaum noch Beachtung. Die empirischen Einsichten zeigen, dass ein klassenmusikalischer Einstieg eine jeweils individuelle Auseinandersetzung mit den (u. a. motorischen) Anforderungen des Musikstückes verlangt. Damit weicht der vorher beobachtbare Fokus auf kulturessentialistische Zuschreibungen und die Konstruktion kollektiver Zugehörigkeiten zugunsten einer Orientierung an gelingender Musizierpraxis. Gleichzeitig setzt eine zunehmende Vertrautheit mit der Musik ein, die einen ‚offenen‘ Umgang mit dem Unterrichtsgegenstand ermöglicht.

Neben diesen (unterrichts-)gegenstandsspezifischen Bearbeitungsmustern konnten in Völkers Forschungsarbeit auch fachunabhängige schulische Logiken rekonstruiert werden. So zeigen seine Analysen, dass schulische Verhaltenserwartungen maßgeblichen Einfluss auf das Schüler:innen- bzw. Unterrichtshandeln nehmen. Es treten immer wieder Orientierungen am Arbeitsprodukt („Ich mag’ die Musik auch nich’, hab’s aber trotzdem geschrieben“; Völker 2023, S. 190) sowie an institutionalisierten Normen zutage („Wir schreiben jetzt nicht Monster, weil sonst ist’s irgendwie schon rassistisch“; Völker 2023, S. 157). Es zeigt sich also homolog zum dritten Interaktionsmodus bei Theisohn (Kap. 4.1), dass die Erwartungen der Schüler:innen, wie sie ihren ‚Job‘ (Breidenstein 2006) zu erledigen haben, die (Aus-)Handlungen innerhalb des Interaktionssystems Unterricht entscheidend mitbestimmen.

Bedeutungskonstruktionen finden dagegen vorwiegend auf der *Hinterbühne des Unterrichtes* (Nolda 2014), d. h. unter Ausschluss der Unterrichtsöffentlichkeit, in peerkulturellen Kontexten statt. In kooperativen Arbeitsformen (Gruppenarbeiten) verständigen sich die Schüler:innen über mögliche Haltungen gegenüber dem Unterrichtsgegenstand. Sie handeln gruppenspezifische Konsense aus, die – für die jeweilige soziale Stellung innerhalb der Gruppe – zu verletzen riskant sein dürfte. Dementsprechend offenbaren die empirischen Rekonstruktionen parallel wirksame Ordnungen innerhalb des Interaktionssystems Unterricht. Der spezifische Unterrichtsgegenstand (das arabische Lied) rahmt die Unterrichtsinteraktionen, indem er fach- und themenbezogene Wissensbestände der Schüler:innen aktualisiert. Gleichzeitig beeinflussen institutionelle Normen und Rollenerwartungen sowie peerkulturelle Ordnungen das Handeln der Schüler:innen. Die sich überlagernden Bezugssysteme stehen dabei in permanenter gegenseitiger Konkurrenz. So besteht ein Spannungsfeld zwischen unterrichts- und peerkulturellen Ordnungen, das sich u. a. anhand der Diskrepanz zwischen unterrichtsöffentlichen Äußerungen und Aushandlungen im Schutze der Peers offenbart. Gleichzeitig finden individuelle Vorstellungen von Schüler:innen häufig keine Anerkennung innerhalb der Gruppe und somit auch keinen Eingang in die unterrichtliche Diskussion.

## 5 Schüler:innenhandeln im Musikunterricht zwischen fachspezifisch, institutionell und außerschulisch geprägten Orientierungen

Im Vergleich der Einzelergebnisse unserer Studien zum Schüler:innenhandeln im Musikunterricht verdichten sich erste Hinweise auf Charakteristika des Schulfachs Musik. Was das Fach Musik auszeichnet, tritt dabei gerade an den Unterschieden zu allgemeinen unterrichtlichen Phänomenen oder aber spezifischen Spielarten schulischer Logiken zutage.

So können wir zunächst festhalten, dass auch das Schüler:innenhandeln im Musikunterricht polykontextual gerahmt ist. Durch Erfahrungen in der Institution Schule und im Kontext allgemeiner, nicht fachunterrichtlich geprägter unterrichtlicher Routinen aufgebaute Wissensbestände wirken mit fachspezifischem sowie in außerschulischen Zusammenhängen erworbenem Wissen zusammen. Kompositorische und improvisatorische Gruppenprozesse sowie die Auseinandersetzung mit einem interkulturell orientierten Lerngegenstand sind von schulisch, fachunterrichtlich und peerkulturell geprägten Wissensbeständen und institutionellen Rollenerwartungen und Normen gerahmt.

Letztere zeigen sich etwa in der „Produktionsorientierung als Sinngebung schulischen Tuns“ (Breidenstein 2006, S. 221), die das Handeln von Schüler:innen auch im Musikunterricht prägt. Im Sinne einer gemeinsamen Basisorientierung sind die Schüler:innen in allen drei untersuchten Praxiskontexten außerdem überwiegend an der „Mitarbeit in der Unterrichtsinszenierung“ (Martens & Asbrand 2021, S. 65) orientiert.

Hinsichtlich der Logiken des ‚Schüler:innenjobs‘ zeigt sich in unserem Material zugleich eine Besonderheit. Gegenstandsübergreifend nimmt das Anforderungspotential der Aufgabenstellungen eine ganz besondere Funktion ein. So weisen die Aufgabenimpulse ein hohes Maß an Interpretations- und Gestaltungsspielraum auf, was ein an Aufgabenerledigung orientiertes Handeln entweder deutlich erschwert oder gar unmöglich macht (z. B. beim Improvisieren). Bezüglich der eingangs angeführten Typen der Aufgabenerledigung von Asbrand und Martens (2021) weisen unsere Ergebnisse daher darauf hin, dass das hohe Maß an interaktiver Aushandlung und die über weite Strecken des Unterrichts erfolgenden selbstläufigen performativen Aushandlungsprozesse grundsätzlich im Modus der „fachlichen Eigenkonstruktionen“ (ebd., S. 67) erfolgen. Sowohl beim Komponieren, Improvisieren als auch in der Auseinandersetzung mit einem arabischen Lied gibt es kein Richtig und Falsch. Vor allem beim Improvisieren, aber auch beim Komponieren und Musikhören liegt der maßgebliche ästhetische Gestaltungsspielraum im Bereich der performativen Performanz der Schüler:innen. Diese müssen sich (handlungspraktisch) ästhetisch positionieren, was vielerorts als zentrales Charakteristikum kreativer Akte (z. B. Stöger 2018) und als wichtiges

Lernziel des Fachs Musik beschrieben wird (Rolle et al. 2015). Unsere Rekonstruktionen zeigen, dass es in diesen Kontexten jedoch nicht (nur) um die „Aneignung von Fachwissen“ (Asbrand & Martens 2021, S. 67) geht, sondern um die aktive und handlungspraktische Aktualisierung und Erweiterung von implizitem und außerunterrichtlich erworbenem Wissen und um die (mehr oder weniger spontane) Gestaltung eines ästhetischen Prozesses bzw. Produkts oder um die unmittelbare ästhetische Positionierung zu einem Hörerlebnis.

Die Orientierung an der Aufgabenerledigung und der klassischen Modus des ‚Schülerjobs‘ stehen insbesondere bei der Bearbeitung kreativer Aufgaben in einer paradoxen wie produktiven Spannung zur Handlungspraxis der Schüler:innen, denn nur wenn sie sich einem Prozess überlassen und das gängige Erfüllen transparenter schulischer Erwartungen z. B. durch das Entwickeln unkonventioneller Lösungen durchbrechen, kann sich kreatives Handeln im Sinne der jeweils geforderten Sache einstellen und damit wiederum die Anforderung des Unterrichts erfüllt werden. Der Vergleich mit empirischem Material aus anderen Fächern muss klären, ob es sich bei dieser charakteristischen Ausprägung des Umgangs mit schulischen Aufgaben und Arbeitsimpulsen um eine Besonderheit des Faches Musik handelt oder ob dies ggf. auch in Unterrichtskontexten anderer Fächer wie Kunst und in kreativen Anforderungsbereichen des Faches Deutsch eine Rolle spielen könnte.

Auch in der Auseinandersetzung mit einem arabischen Lied stehen schulische Normen und Schüler:innenhandeln mitunter in einem konfligierenden Spannungsverhältnis. Das wird an den Unterschieden im Schüler:innenhandeln im peerkulturell geprägten und geschützten Rahmen der Gruppenarbeit auf der einen und dem unterrichtsöffentlichen Agieren auf der anderen Seite deutlich. Es zeigt sich homolog die wichtige Bedeutung geschützter Aushandlungen in der Gruppe der Gleichaltrigen für den fachlichen Lernprozess. Denn nur durch das Äußern von Meinungen und Wertungen können ästhetische Positionierung, das Entwickeln eines eigenen Urteils sowie Fremd- und Selbstzuschreibungen gelingen, die für ästhetische Lernprozesse von großer Bedeutung sind. Gleichzeitig offenbart sich jedoch ein fachdidaktisches Dilemma: Während die Ausbildung einer individuellen ästhetischen Position und das Artikulieren eines Geschmacksurteils zwar unterrichtlich intendiert ist, zeigen die empirischen Befunde, dass insbesondere die rekonstruierten Fremdzuschreibungen vielfach stereotype Vorstellungen über das bzw. die ‚Andere(n)‘ aktualisieren. Daher gilt es in der Planung und didaktischen Gestaltung von Musikunterricht, das empirisch gewonnene Wissen über die Vorstellungen und Handlungsmuster der Schüler:innen zu berücksichtigen, um eben jene Prozesse der ästhetischen Positionierung bestmöglich zu unterstützen und zugleich der Reproduktion ethno-national geprägter Stereotype vorzubeugen.

Dennoch zeigt sich, dass der peerkulturelle Rahmen der Gruppenarbeit einen wichtigen Raum für Kollektivierungsprozesse der Schüler:innen bietet, die nicht

nur in der Auseinandersetzung mit arabischer Musik, sondern auch für eine kollektive kompositorische und improvisatorische Praxis notwendig sind. Die Schüler:innen in allen drei beobachteten Praxiskontexten sind an der Herstellung habitueller Übereinstimmung orientiert. So bilden beim Komponieren geteilte Handlungsorientierungen die Grundlage für fachbezogene Arbeits- und Lernprozesse, aber auch beim Improvisieren und in der Auseinandersetzung mit einem arabischen Lied bestimmen Prozesse der Rückversicherung in der Peergroup das unterrichtliche Handeln.

Dass dies ein Spezifikum von Schüler:innenhandeln ist, zeigen unsere empirischen Vergleiche von Arbeitsprozessen von Schüler:innen mit jenen von Studierenden, die wir im Rahmen unserer Forschung angestellt haben, um die Charakteristika des Schüler:innenhandelns im empirischen Vergleich herausarbeiten zu können (Treß 2022, S. 172-174; Treß 2024). Dazu haben wir die Improvisationsaufgaben und das interkulturell orientierte Unterrichtsdesign auch mit Lehramtsstudierenden im Fach Musik durchgeführt. Die auf diese Weise gewonnenen kontrastiven Daten verweisen darauf, dass die Orientierung an Kollektivierungsprozessen in der Peergroup ein charakteristisches Merkmal von Schüler:innengruppen ist, die bei der Bearbeitung kreativer Aufgaben und der Thematisierung ästhetischer Fragestellungen über wenig ausgeprägte musikalische Expertise und entsprechende Handlungsroutinen verfügen (Völker 2023, S. 197-210). Musikstudierende hingegen bringen sich in improvisatorische Gruppenprozesse stärker individuell ein, orientieren sich von Beginn an der Hervorbringung individueller kreativer Akte, während im Falle der Schüler:innen die Kollektivierung und Solidarisierung in der gemeinsamen Praxis prägend ist. In der Auseinandersetzung mit einem arabischen Lied verfügen die Studierenden im Vergleich zu den Schüler:innen über ein deutlich größeres musikalisches Vokabular, um den Hörimpuls fachlich einzuordnen. Das führt dazu, dass ethno-kulturelle Referenzen einen deutlich geringeren Stellenwert in den Aushandlungen der Studierenden einnehmen. Schüler:innen hingegen greifen stärker auf außerfachliche Assoziationen und geteilte Bildhaushalte zurück und gleichen ihre individuellen, ästhetischen Urteile – ggf. auch aufgrund fehlender fachlicher Expertise – stärker mit dem Common-Sense der Peergroup ab. Daran wird auch deutlich, wie wichtig die Gruppe für fachliche Lernprozesse von Schüler:innen insbesondere in Lernsituationen ist, die von Offenheit bestimmt sind und ästhetische Positionierungen erforderlich machen.

Ein weiteres Charakteristikum des Fachs zeigt sich darin, dass nicht nur die unterrichtlichen Gruppenprozesse, sondern allgemein das Handeln in den von uns beobachteten Situationen des Musikunterrichts stark von inkorporierten Akten auf der Ebene der performativen Performanz (vgl. Bohnsack, 2017, S. 144) geprägt ist. Während es beim Hören eines Musikstücks unmittelbare vorreflexive körperliche Reaktionen sind, sind es in improvisatorischen und kompositorischen Praxen Prozesse körperlicher Imitation, Koordination und Steigerung, die die Interaktion

in den Gruppen bestimmen. Die Gruppenprozesse sind zudem durch eine starke Verwobenheit inkorporierter, musikalischer und verbaler Interaktion charakterisiert: Verbale Aushandlungen, musikalisches bzw. stimmliches Explorieren, Musizieren bzw. Singen und Körperbewegungen und -gesten greifen eng ineinander und jede Ebene der Interaktion kann richtungsweisend für Abstimmungsprozesse in der Gruppe sein. Dies hebt sich vom Primat des Verbalen und Kognitiven schulischen Lernens ab. Während die gängige „Grammatik der Schule“ (Herzog 2017, S. 358) auf ein vorwiegend explizites, schriftlich fixierbares Wissen ausgerichtet ist, verweisen unserer Rekonstruktionen auf die tragende Rolle impliziter Wissensbestände (s. auch Treß et al. 2022; Theisohn & Buchborn 2022). So sind die von uns beobachteten Unterrichtsprozesse und auch die darin ablaufenden Habitualisierungs- und Lernprozesse vielfach non-verbal geprägt. Wissensgenese ereignet sich somit vornehmlich im Tun und nicht zwangsläufig in der verbalen Reflexion des Tuns. Dies verdeutlichen die von uns beobachteten Improvisations-, Kompositions- und Musizierprozesse, aber auch die körperlichen Reaktionen auf Musik in Phasen des Hörens zeigen, dass das Implizite für die Schüler:innen eine tragende Wissensbasis bei der Bearbeitung der fachunterrichtlichen Aufgaben in der Unterrichtspraxis darstellt.

Ein weiteres Charakteristikum des Musikunterrichts liegt in der Bezugnahme auf Artefakte wie Instrumente in Praxen des Musizierens. Die unterschiedlichen Modi der Bezugnahme auf die Stühle als Instrumente zum gemeinsamen Komponieren zeigen dies stellvertretend für andere Prozesse im Musikunterricht, in denen Schüler:innen mit Artefakten interagieren (Theisohn & Buchborn 2024; siehe z. B. auch Kranefeld et al. 2019). Zugleich zeigen sich hier aber auch Parallelen zum Unterricht anderer Fächer, in denen die Rolle der Dinge rekonstruktiv herausgearbeitet wurde (z. B. Martens & Martens 2022, Gómez Thews & Menthe 2022; Fühner & Heinicke 2022). In Anlehnung an das Konzept der zirkulierenden Referenz nach Bruno Latour (2015) zeigen Asbrand und Martens (2018), dass sich kollektive Erkenntnisprozesse in der Auseinandersetzung mit Artefakten ereignen können. Auch diese konnten wir in ihrer Fachspezifität in Kompositionsprozessen rekonstruieren. So entwickelt sich durch die Enaktierung der Materialität der zum Musizieren und Komponieren genutzten Stühle ein kollektiver Suchprozess, der in eine neue, materialbezogene kollektive Praxis und zu einer neuen, in diesem Fall ästhetischen Erkenntnis führt (Theisohn 2023; Theisohn & Buchborn 2024).

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die vergleichende Betrachtung der drei Studien zum Schüler:innenhandeln im Musikunterricht rekonstruktive Einblicke in die Eigenlogiken des Schulfaches Musik gewährt. Die spezifische Ausprägung der Polykontextualität von Musikunterricht, der Logiken der Bearbeitung von Aufgaben, die besondere Bedeutung der Peerinteraktion und von Gruppenprozessen beim Lernen, die tragende Rolle impliziter Wissensbestände für Prozesse

musikbezogenen Handelns und Lernens deuten Charakteristika des Faches Musik an, die in zukünftigen Vorhaben der Schüler:innen- und Unterrichtsforschung weiter ausdifferenziert werden sollten. So könnten z.B. komparative Studien, in denen Datenmaterial aus unterschiedlichen Fachkontexten berücksichtigt werden, zeigen, ob es sich bei diesen Aspekten um Alleinstellungsmerkmale des Schüler:innenhandelns im Musikunterricht handelt oder um Merkmale, die das Fach Musik mit anderen, insbesondere ästhetischen Fächern oder dem Sport teilt. Auch wenn eine Ausdifferenzierung durch weitere Forschung wünschenswert wäre, gibt unser Vorgehen bereits Einblicke in die Konstitution des Unterrichtsgegenstandes sowie von Fachlichkeit in und durch das Handeln von Schüler:innen im Musikunterricht. So liegt ein Ertrag unseres Beitrags für die Schüler:innen- und Unterrichtsforschung in einer streng vom empirisch beschreibbaren Schüler:innenhandeln ausgehenden Perspektivierung der Konstitution fachlichen Lernens und von Fachlichkeit im schulischen Unterricht.

## Literatur

- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Asbrand B. & Nohl, A.-M. (2013). Lernen in der Kontagion: Interpretieren, konjunktives und aktionistisches Verstehen im Aufbau gegenstandsbezogener Erfahrungsräume. In P. Loos, A.-M. Nohl, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen* (S. 154–168). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Asbrand, B. & Hackbarth, A. (2018). Fachliche Lernprozesse in Interaktionen. Wissenssoziologische Modellierung und Rekonstruktion am Beispiel des Schriftspracherwerbs. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 139–152). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bakker, A. (2018). *Design Research in Education: A Practical Guide for Early Career Researchers*. Milton Park: Routledge.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* [9. Aufl.]. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive: Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. & Hoffmann, N. F. (2016). Die Peer Group als Institution und als Gegeninstitution. In C. Grunert, A. Schippling, & N. Pfaff (Hrsg.), *Kritische Bildungsforschung* (S. 275–288). Opladen: Barbara Budrich.
- Bonnet, A. (2019). Die Rolle von Fachlichkeit für die Professionalität und Professionalisierung von Lehrer\_innen – theoretische Überlegungen und empirische Befunde. *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8(1).
- Buchborn, T. (2011). Ta, ta, ta, taaaa! – Annäherungen an Beethovens fünfte Sinfonie durch das Musizieren und Gestalten mit Klopfmotiven. *Musik & Bildung*, 3(11), S. 76–80.
- Buchborn, T. (2022). Zwischen Konstruktion und Rekonstruktion. Zur Anwendung der Dokumentarischen Methode in einem entwickelnden Forschungsformat. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn, & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 55–74). Wiesbaden: Springer VS.

- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag.
- DeNora, T. (2010). *Music in everyday life* [9. Aufl.]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Erl, A. & Gymnich, M. (2007). Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Stuttgart: Klett.
- Fühner, L. & Heinicke, S. (2022). Der Einfluss der Dinge auf die experimentellen Handlungen im Physikunterricht. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 137–154). Wiesbaden: Springer VS.
- Goffman, E. (1961). *Encounters: Two studies in the sociology of interaction* (9. print). Bobbs-Merrill.
- Goméz Thews, S. & Menthe, J. (2022). Fachlichkeit und Materialität im Chemieunterricht. Eine dokumentarische Analyse des gemeinsamen Gegenstandes im inklusiven Chemieunterricht. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn, & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 115–136). Springer VS.
- Herzog, W. (2017). Schule, Gesellschaft und Wissen. Einführung. In A. Kraus, J. Budde, M. Hietzge & C. Wulf (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (S. 355–365). Beltz Juventa.
- Kranefeld, U., Mause, A.-L. & Duve, J. (2019). Zur Materialität von Prozessen des Musik-Erfindens. Interaktionsanalytische Zugänge zur Wandelbarkeit der Dinge. In V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (S. 35–50). Münster: Waxmann.
- Latour, B. (2015). *Die Hoffnung der Pandora. Untersuchungen zur Wirklichkeit der Wissenschaft* [5. Aufl.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lessing, W. (2017). *Erfahrungsraum Spezialschule: Rekonstruktion eines musikpädagogischen Modells*. Bielefeld: transcript.
- Martens, M. & Asbrand, B. (2021). „Schülerjob“ revisited: Zur Passung von Lehr- und Lernhabitus im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(1), 55–73.
- Martens, H. & Martens, M. (2022). Teaching and Learning Evolution. How Sociomaterial Orders Affect Meaning Making in the Biology Classroom. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn, & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 97–114). Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2013). Komparative Analyse. Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 271–293). Wiesbaden: VS Verlag.
- Nohl, A.-M. (2020). Prozessanalytische und relationale Typenbildung in der rekonstruktiven Bildungs- und Lernforschung. In J. Ecarius, B. Schäffer, M. Brumlik, I. Miethe, R. Tippelt, C. Wiezorek et al. (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (S. 49–64). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Nolda, S. (2014). Hinterbühne – Vorderbühne. In J. Kade, S. Nolda, J. Dinkelaker & M. Herrle (Hrsg.), *Videographische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener* (S. 283–299). Stuttgart: Kohlhammer.
- Prediger, S., Link, M., Hinz, R., Hußmann, S., Thiele, J. & Ralle, B. (2012). Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. Webversion. *MNU Journal*, 8(65), 1–9.
- Reh, S. & Wilde, D. (2016). „Ihr habt eigentlich gesehen ...“ – Von der Zeugenschaft zum Verstehen: Adressierungen des Subjekts und die ‘Sache’ im Geschichtsunterricht. In T. Geier & M. Pollmanns (Hrsg.), *Was ist Unterricht?* (S. 103–122). Wiesbaden: Springer VS.
- Sachsse, M. (2019). Musik-Erfinden im Unterricht: Eine ästhetische Praxis vor dem Hintergrund von Standardisierung, Kompetenzorientierung und Assessment. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(6), 864–887.



- Schäffer, B. (1996). *Die Band: Stil und ästhetische Praxis im Jugendalter*: Vollst. Zugl.: Berlin, Freie Univ., Diss., 1995 u.d.T.: Schäffer, Burkhard: Stilistische Ein-Findungsprozesse im Jugendalter. Opladen: Leske + Budrich.
- Stöger, C. (2018). Kreativität. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 260–267). Münster: Waxmann.
- Theisohn, E. (2023). *Kreieren – Kollaborieren – Komponieren. Empirische und didaktische Perspektiven auf das gemeinsame Komponieren im Musikunterricht*. Bielefeld: transcript.
- Theisohn, E., & Buchborn, T. (2024). Auf Stühlen klopfen, kratzen, komponieren? Rekonstruktionen materieller Bezugnahmen in Interaktionen und Prozessen der Wissensgenese im Musikunterricht. In T. Bauer & H. Pallesen (Hrsg.), *Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht: Relationierungen und Perspektiven* (S. 145–165). Klinkhardt.
- Theisohn, E. & Buchborn, T. (2022). Zur Rolle impliziten Wissens beim gemeinsamen Komponieren. Rekonstruktionen musikbezogener Handlungs- und Lernprozesse mithilfe der Dokumentarischen Methode. *Empirische Pädagogik*, 36(3), 359–376.
- Theisohn, E. & Buchborn, T. (2020). Moldau oder Waschmaschine? Von kontroversen Aushandlungen zu einer konstruktiven kompositorischen Gruppenarbeit. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven* (S. 67–80). Münster: Waxmann.
- Theisohn, E., Buchborn, T., Treß, J. & Völker, J. (2020). Fachspezifische Praktiken des Musikunterrichts rekonstruieren. Potentiale der dokumentarischen Videointerpretation für die Erforschung musikbezogener Lehr-Lernprozesse in entwickelnden Forschungsformaten. In M. Corsten, K. Hauenschild, M. Pierburg, B. Schmid-Thieme, U. Schütte & D. Wolff (Hrsg.), *Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht* (S. 139–150). Beltz Juventa.
- Theisohn, E. & Treß, J. (2022). Aktionistische Praxis beim Improvisieren und Komponieren im Musikunterricht. Fallanalytische Betrachtungen fachspezifischer Charakteristika vor dem Hintergrund kreativen Handelns und musikfachlichen Lernens. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn, & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 271–292). Springer VS.
- Treß, J. (2020). What do improvising students know? The significance of (implicit) knowledge in musical group improvisations of secondary school students. In A. Sangiorgio & W. Mastnak (Hrsg.), *Creative Interactions. Dynamic Processes in Group Music Activities. University of Music and Performing Arts Munich*.
- Treß, J. (2022). *Zwischen Distanzierung und Kollektivierung: Gruppenimprovisation im Musikunterricht initiieren und rekonstruieren*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Treß, J. (2024). Die Initiierung von Gruppenimprovisation im Musikunterricht und die Transformation der konstituierenden Rahmung. In R. Bohnsack, B. Wagener & T. Sturm (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis: Pädagogische Organisationen und darüber hinaus* (S. 221–245). Barbara Budrich.
- Turner, V. (2009). *Vom Ritual zum Theater: Der Ernst des menschlichen Spiels*. Münster, New York: Campus-Verlag.
- Völker, J. (2020). „...als ob ein Deutscher sowas hört“. Kulturelle Repräsentationen und ethnische Projektionen im interkulturell orientierten Musikunterricht. In T. Buchborn, E.-M. Tralle, & J. Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (S. 173–187). Freiburg: Olms.
- Völker, J. (2022). Walk like an Egyptian – Aspekte des Performativen im interkulturell orientierten Musikunterricht. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 293–310). Wiesbaden: Springer VS.
- Völker, J. (2023). „... als ob ein Deutscher sowas hört?!“ Orientierungen von Schülerinnen und Schülern im interkulturellen Musikunterricht. Freiburg: Olms.

- Vogd, W. (2011). *Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung. Eine Brücke*. 2. Aufl. Opladen: Barbara Budrich.
- Wulf, C. (2008). Rituale im Grundschulalter: Performativität, Mimesis, Interkulturalität. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 11(1), 67–83.

## Autor:innen

**Buchborn, Thade**, Dr., Professor für Musikpädagogik,  
Hochschule für Musik Freiburg.  
*Arbeitsschwerpunkte*: Interkulturalität, Komponieren, Improvisieren und  
Musizieren im Musikunterricht, Dokumentarische Unterrichtsforschung.  
*E-Mail*: t.buchborn@mh-freiburg.de

**Theisohn, Elisabeth**, Dr., Professorin für Musikpädagogik (Lehramt) an der  
Hochschule für Musik Karlsruhe.  
*Arbeitsschwerpunkte*: Rekonstruktive Unterrichtsforschung, Design-Based  
Research, Körper und Bewegung als Konstituenten musikbezogener Lern- und  
Bildungsprozesse, demokratiebildende Musikpädagogik.  
*E-Mail*: theisohn@hfm.eu

**Treß, Johannes**, Dr., Juniorprofessor für Musik und ihre Didaktik,  
Pädagogische Hochschule Freiburg.  
*Arbeitsschwerpunkte*: Improvisationsdidaktik, postdigitale Musikpädagogik,  
Dokumentarische Unterrichtsforschung  
*E-Mail*: johannes.tress@ph-freiburg.de

**Völker, Jonas**, Dr., Professor für Musikdidaktik,  
Hochschule für Musik Detmold.  
*Arbeitsschwerpunkte*: Ökologische Musikpädagogik, (Post-)Digitales Lernen im  
Musikunterricht, Dokumentarische Evaluationsforschung.  
*E-Mail*: jonas.voelker@hfm-detmold.de