

Endres, Annika; Buchborn, Thade

## **Didaktische und rekonstruktive Perspektiven auf Hochschullehre.**

### **Zusammenarbeit von Forschenden und Lehrenden in der dokumentarischen Entwicklungsforschung**

*Buchborn, Thade [Hrsg.]; Hallitzky, Maria [Hrsg.]; Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Martens, Matthias [Hrsg.]; Spendrin, Karla [Hrsg.]: Schulpraxis – Entwickeln – Erforschen. Konzepte und Praxis entwicklungsorientierter Bildungsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 189-212. - (Unterricht – Schule – Gesellschaft)*



Quellenangabe/ Reference:

Endres, Annika; Buchborn, Thade: Didaktische und rekonstruktive Perspektiven auf Hochschullehre. Zusammenarbeit von Forschenden und Lehrenden in der dokumentarischen Entwicklungsforschung - In: Buchborn, Thade [Hrsg.]; Hallitzky, Maria [Hrsg.]; Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Martens, Matthias [Hrsg.]; Spendrin, Karla [Hrsg.]: Schulpraxis – Entwickeln – Erforschen. Konzepte und Praxis entwicklungsorientierter Bildungsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 189-212 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-346684 - DOI: 10.25656/01:34668; 10.35468/6204-10

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-346684>

<https://doi.org/10.25656/01:34668>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

#### **Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

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-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 alter or transform this work or its contents at all.

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

*Annika Endres und Thade Buchborn*

## **Didaktische und rekonstruktive Perspektiven auf Hochschullehre.**

### **Zusammenarbeit von Forschenden und Lehrenden in der dokumentarischen Entwicklungsforschung**

#### **Zusammenfassung:**

Der Artikel nimmt die Zusammenarbeit von Hochschullehrenden und Wissenschaftler:innen in der dokumentarischen Entwicklungsforschung in den Blick. Dazu arbeiten wir den Diskurs zu Rollen in Design-Based Research auf, um daran anschließend am Beispiel einer Studie zu hybridem künstlerischen Einzelunterricht in der Musiklehrer:innenbildung zu analysieren, inwiefern das gewählte Multiple-Case-Setting und die partizipative Rollenkonstellation es den beteiligten Lehrenden ermöglichen, den eigenen Unterricht weiterzuentwickeln. Die in der Studie verankerten Prozesse der Wissenskommunikation illustrieren wir anhand empirischen Materials aus zwei Gesprächsformaten. Schließlich legen wir die Herausforderungen und Potenziale des gewählten Forschungsdesigns dar und setzen diese in Bezug zu Positionen aus der dokumentarischen Unterrichts- und Evaluationsforschung.

**Schlüsselwörter:** Dokumentarische Entwicklungsforschung, künstlerische Hochschullehre, Wissenstransfer, Zusammenarbeit von Praktiker:innen und Wissenschaftler:innen

#### **Abstract:**

This article focuses on the collaboration between university lecturers and researchers in documentary design research. To this end, we illustrate the discourse on roles and role constellations in design-based research. We then use the example of a study on hybrid one-on-one tuition in higher music education to analyze in how far the selected multiple-case setting and the participatory role constellation enable the teachers involved to further

develop their own teaching. We illustrate the processes of knowledge transfer anchored in the study drawing on empirical material from two discussion formats. Finally, we reflect on the challenges and potentials of the chosen research design and relate these to positions in documentary teaching and documentary evaluation research.

**Keywords:** collaboration between practitioners and researchers, Documentary design research, higher music education, knowledge transfer

## 1 Einleitung und Fragestellung

Die Ziele von Design-Based Research (DBR<sup>1</sup>) liegen darin, sowohl Gestaltungsprinzipien und Materialien für konkrete Lehr-Lern-Formate zu entwickeln als auch wissenschaftliche Erkenntnisse zu den untersuchten Praxissituationen zu generieren (z. B. Hußmann et al. 2013; Aigner & Malmberg 2022). In der Forschungspraxis vieler Projekte spielt daher die Interaktion zwischen Wissenschaftler:innen und Lehrenden eine zentrale Rolle (Reinmann 2017), sei es bei der Konzeption und Entwicklung innovativer Unterrichtsformate, der Erprobung, der Reflexion von Praxiserfahrungen oder der Generierung von Forschungsergebnissen (Dilger & Euler 2018). Da Wissenschaft und Unterrichtspraxis mitunter unterschiedlichen Logiken folgen, gilt es als Herausforderung des Forschungsalltages, die unterschiedlichen Perspektiven, Expertisen, Anliegen und Ressourcen aller Akteur:innen zu reflektieren und auszuhandeln (z. B. Bevins & Price 2014; Buchborn & Malmberg 2014; Konrad & Bakker 2018; Aigner 2022). Geschieht dies nicht, können „unklare Rollenzuschreibungen und Aufgabenwahrnehmungen“ (Dilger & Euler 2018, S. 5) dazu führen, dass die Ziele des Projekts als vage oder sogar widersprüchlich wahrgenommen werden und die Beteiligten auseinanderstrebende Erwartungshaltungen entwickeln, die im Extremfall zum Projektabbruch führen können. Wilfried Aigner fordert daher, die Reflexion der von den beteiligten Akteur:innen eingenommenen Rollen in der Zusammenarbeit „nicht als lästiges Hemmnis oder vernachlässigbare Detailspekte zu behandeln, sondern sie im Gegenteil als zentrale Kernelemente eines DBR-Forschungszugangs bewusst offenzulegen, zu beschreiben und als Potenzial zu betrachten“ (2022, S. 87).

---

1 DBR ist eine geläufige Abkürzung für Design-based Research, die auch wir im weiteren Verlauf des Beitrages verwenden. DBR ist eine Form von entwicklungsorientierter Forschung, die im Fach Musik inzwischen breite Verwendung findet (Konrad & Lehmann-Wermser 2022). Eine besondere Spielart stellt der Freiburger Ansatz der dokumentarischen Entwicklungsforschung dar, der das iterativ-zyklische Format von DBR mit der Methodologie der Praxeologischen Wissenssoziologie und dem rekonstruktiven Verfahren der dokumentarischen Methode kombiniert (Buchborn 2022; Buchborn & Völker i. d. B.).

Wenn entwicklungsorientierte Projekte in der Hochschuldidaktik angesiedelt sind, stehen die Beteiligten vor weiteren Herausforderungen, weil hochschuldidaktische Forschung mehrfach selbstbezüglich ist (Reinmann 2019): Beforscht wird zum einen eine Praxis, in der durch Forschung generierte, (fach-)wissenschaftliche Erkenntnisse gelehrt werden. Zum anderen lehren hochschuldidaktisch Forschende oft auch selbst, weshalb sie die beforschte „Praxis selbst aus eigener Anschauung kennen bzw. prinzipiell einen Teil der Hochschullehre und damit des Erkenntnisgegenstandes ihrer Forschung bilden“ (Reinmann 2019, S. 132). Daher ist die Reflexion des gewählten Forschungsdesigns sowie der Zusammenarbeit zwischen Wissenschaftler:innen und Lehrenden in hochschulischen Settings von besonderer Bedeutung.

Ausgehend von einem kurzen Literaturbericht zu Rollen von Wissenschaftler:innen und Praktiker:innen in DBR-Projekten analysieren wir im vorliegenden die Zusammenarbeit zwischen Wissenschaftler:innen und Lehrenden in der von Annika Endres im Format der dokumentarischen Entwicklungsforschung (Buchborn 2022) durchgeführten Studie zu hybridem künstlerischen Einzelunterricht. Dabei gehen wir der Frage nach, welche Rollen die an der Studie beteiligten hochschulischen Akteur:innen in verschiedenen Kontexten des Forschungs- und Entwicklungsprozesses einnehmen und wie ihre jeweiligen Anliegen ausgehandelt und miteinander in Passung gebracht werden. Schließlich illustrieren wir, wie die Kommunikation von Wissen organisiert wird und zeigen, wie in unserem Forschungssetting durch die dokumentarische Methode eine rekonstruktive Perspektive in Entwicklungsprozesse mit einbezogen wird.

## 2 Rollen von Wissenschaftler:innen und Praktiker:innen

Rollen von Wissenschaftler:innen und/oder Praktiker:innen und damit zusammenhängende Prozesse des Wissenstransfers in DBR-Projekten werden bereits in einer Vielzahl von Texten thematisiert. So arbeitet Susan McKenney (2016) anhand dreier DBR-Studien zentrale Prozesse, Rollen, Werte und Erwartungen heraus, die in der Zusammenarbeit von Praktiker:innen und Wissenschaftler:innen wirksam werden. Gabi Reinmann und Alexa Kristin Brase (2022) beschreiben verschiedene Formen der Wissenspartnerschaft in der Hochschuldidaktik. Bernadette Dilger und Dieter Euler legen einen Fokus auf die Perspektive von Praktiker:innen und beschreiben ein „Kontinuum von Rollenausprägungen und korrespondierende[n] Motivlagen von Praktikern in DBR-Projekten“ (2018, S. 14). Sie verweisen darauf, dass eine Unterscheidung zwischen Wissenschaft und Praxis nur kontextbezogen möglich sei, „[s]chließlich hat auch das wissenschaftliche Handeln eine Praxis, und häufig vollzieht sich praktisches Problemlösen durch wissenschaftlich ausgebildete Praktiker

unter Verwendung wissenschaftlicher Methoden“ (Dilger & Euler 2018, S. 3). Um die berufliche Verortung der Beteiligten zu beschreiben, verwenden sie deshalb zwar weiterhin die Begriffe ‚Wissenschaft‘ und ‚Praxis‘, stellen jedoch ein differenziertes Vokabular für Praxisrollen und damit zusammenhängende Handlungen und Haltungen zur Verfügung. Diese Rollen, die sie als flexibel, phasenabhängig und aushandelbar verstehen, verankern sie auf einem „Kontinuum von peripherer Mitgliedschaft über aktive Mitarbeit bis hin zur vollständigen Partizipation“ (Dilger & Euler 2018, S. 13). Da das Kontinuum lediglich *Rollenoptionen* abbildet, betonen sie, dass die Verantwortung dafür, ob Praktiker:innen sich in die Zusammenarbeit eingebunden und zu aktiver Mitarbeit bzw. vollständiger Partizipation ermutigt fühlen, auch in den Händen der beteiligten Wissenschaftler:innen und deren Bemühungen um ein gemeinsames Gestalten liegt.

Die Möglichkeiten zur Zusammenarbeit von Bildungspraxis und Wissenschaft beschreiben Dilger und Euler (2018) entlang der Phasen eines DBR-Forschungsprozesses. In der Phase der Problempräzisierung können Bildungspraxis und Wissenschaft sowohl „Initiator“ als auch „Akzeptant“ (Dilger & Euler 2018, S. 7) des Prozesses sein, ebenso sind Mischformen denkbar. Zentral für die Beschreibung des Verhältnisses sind die Fragen danach, wer was initiiert, welche Sichtweisen das Problem definieren und mit wem aus der Praxis das Problemverständnis besprochen wird. In der Phase der Literatur- und Erfahrungsauswertung, in der erste theoretische Bezüge hergestellt und Annahmen zur Gestaltung des Designs offengelegt werden, kann sich die Praxis auf die Funktion des Türöffners zum Feld beschränken, sich durch das kritische Beleuchten, Priorisieren oder Ergänzen wissenschaftlicher Befunde als „advocatus diaboli“ oder „critical friend“ (Dilger & Euler 2018, S. 9) beteiligen oder durch Reflexion und Dokumentation des eigenen Handelns in den Prozess einbringen. In der sich anschließenden Phase der (Weiter-)Entwicklung des Designs können Akteur:innen der Bildungspraxis die Funktion von Innovator:innen annehmen, wenn sie unter Einbezug wissenschaftlicher Empfehlungen eigene Lösungen entwickeln, also Designer:innen werden (Dilger & Euler 2018, S. 10). Als Validierungsinstanz fungiert die Bildungspraxis, wenn die Entwicklungsarbeit maßgeblich von der Wissenschaft übernommen wird und Praktiker:innen eher beratend zur Seite stehen. Vor allem in dieser Phase, aber auch darüber hinaus sprechen Dilger und Euler Akteur:innen der Bildungspraxis besondere Expertise in Bezug auf das Identifizieren schwer umsetzbarer Aspekte des Designs zu. Nicht zuletzt kann die Rolle von Praktiker:innen bei der Erprobung und deren Reflexion, der Auswahl der Evaluationsgegenstände, der Datenerhebung, -analyse und der abschließenden Darstellung eine maßgeblich Umsetzende sein oder eine, in der sie lediglich das Feld für Wissenschaftler:innen öffnen und deren Tun mit Beobachtungen und kommuni-

kativen Validierungen unterstützen (Dilger & Euler 2018, S. 11). Ebenso kann sich Bildungspraxis auch bei der Formulierung von Gestaltungsprinzipien erneut als Ko-Produzentin einbringen oder Aktivitäten der Wissenschaft rezipierend begleiten (Dilger & Euler 2018, S. 12).

Gabi Reinmann und Alexa Kristin Brase (2022) nehmen auf Dilger und Euler (2018) Bezug, wenn sie im universitären Bereich angesiedelte Wissenspartnerschaften in DBR-Studien beleuchten. Sie benennen Handlungsfelder sowie Rollen(konstellationen), mit deren Hilfe ein forschungsimmanenter Wissenstransfer angestoßen werden kann. Sehr erhellend erscheint uns das von den Autor:innen vorgeschlagene Vokabular zur Beschreibung des Verhältnisses von Forschung und Praxis im Bereich der Hochschuldidaktik: Als *forschungsextern* wird eine Praxis bezeichnet, wenn „der Praxispartner in der Hochschule außerhalb der Forschung tätig ist, z.B. eine Gruppe nicht selbst forschender Lehrpersonen, technisches oder Verwaltungspersonal ohne eigene Forschung“ (Reinmann & Brase 2022, S. 7). *Forschungsintern* ist eine Praxis hingegen dann, wenn „der Praxispartner in der Hochschule innerhalb der Forschung agiert, also Fachwissenschaftlerinnen, die lehren und zu ihrem jeweiligen Gegenstand forschen“ (Reinmann & Brase 2022, S. 7). Eine *Personalunion* liegt vor, wenn eine Person in ein- und demselben Projekt gleichzeitig Praktiker:in und Forscher:in ist. Hierin sehen Reinmann und Brase sowohl Vor- als auch Nachteile:

„Infolge der Personalunion kennt die Forscherin ihren Anwendungskontext maximal gut und kann (je nach Erfahrungsstand natürlich unterschiedlich) viele und tiefe Erfahrungen als zusätzliche Informationsquelle einbringen. Andererseits kann die tiefe Verbindung mit dem eigenen Kontext auch den Blick für andere wichtige Informationen verstellen. Der Wissenstransfer bedarf hier besonderer Maßnahmen der Reflexion.“ (Reinmann & Brase 2022, S. 7)

Die vielfältigen Anforderungen, die entwicklungsorientierte Forschung an Wissenschaftler:innen stellt, nehmen Susan McKenney und Saskia Brand-Gruwel (2018) in den Blick. Sie entwickeln ein Rahmenkonzept, das Rollen und dazu notwendige Kompetenzen von Wissenschaftler:innen fasst. Ihnen zufolge können Wissenschaftler:in in DBR-Projekten als „consultant/facilitator, designer, and researcher“ (McKenney & Brand-Gruwel 2018, S. 11) agieren. Die Rolle des Consultants bzw. der Berater:in umfasst das Entwickeln eines Rahmens für das Forschungsprojekt unter Einbezug der Zielcommunity, das Netzwerken mit externen Expert:innen sowie die Beratung der Stakeholder während des gesamten Prozesses. Die Beratung soll die Stakeholder dabei unterstützen, das zentrale Problem zu definieren, für das Design relevantes Wissen offenzulegen, Prozesse zu strukturieren, das Evaluierbare zu verstehen und ggf. Troubleshooting zu betreiben. Dabei kann die Beteiligungsintensität

der Berater:innen variieren – von punktueller, eher externer bis hin zu kontinuierlicher Prozessbegleitung und sogar praktischer Mitwirkung im Unterricht als „change agents“ (McKenney & Brand-Gruwel 2018, S. 12). Nicht zuletzt erfüllen Berater:innen auch motivationale Aufgaben, die den Stakeholdern helfen „to get/stay in touch with their reason for being involved“ (McKenney & Brand-Gruwel 2018, S. 12). In der Rolle des Designers planen und konstruieren Wissenschaftler:innen Innovationen in Form von Programmen, Prozessen, Produkten oder Richtlinien (McKenney & Brand-Gruwel 2018, S. 12). Unter Reflexion ihrer Vorannahmen entwickeln sie ein Repertoire an Reaktionsmöglichkeiten, aus denen sie konkrete Gestaltungsprinzipien ableiten (McKenney & Brand-Gruwel 2018, S. 13). Dazu identifizieren sie Stellschrauben zur Verbesserung des Designs, informieren die Stakeholder über mögliche Konsequenzen von und Alternativen zu den getroffenen Entscheidungen und behalten die zur Umsetzung nötigen Ressourcen, Kompromisse und Einschränkungen im Blick (McKenney & Brand-Gruwel 2018, S. 14). Als Forscher:innen stellen Wissenschaftler:innen schließlich systematische Untersuchungen an, um neues Wissen zu generieren. Dazu gehört das ethisch korrekte Entwickeln des Studiendesigns, das Auswerten relevanter Literatur, das Antizipieren passender Wege um Effektivität, Nützlichkeit und Relevanz des Designs zu erhöhen, die Erhebung und Analyse von Daten, das Zurückspielen von Befunden ins Feld sowie zunehmend auch Translation und Dissemination des generierten Wissens (McKenney & Brand-Gruwel 2018, S. 14-15).

Unser Blick auf ausgewählte Literatur hat gezeigt, dass die an DBR Beteiligten je nach Phase und Anlage des Projektes sehr unterschiedliche Perspektiven, Expertisen, Bedürfnisse und Ressourcen einbringen können. Zudem kann auch der Grad der Involviertheit und der damit verbundene Arbeitsumfang variieren – vom ‚Türöffnen‘ über das kritische Mitdenken bis hin zum Co-Designen. Um Schwierigkeiten wie Diffusion, Unklarheit und Widersprüchlichkeit in der Zusammenarbeit (s. o.) entgegenzuwirken, scheint es für in der Regel partizipativ konzipierte Forschungsprozesse von großer Bedeutung zu sein, zu klären, wer welche Rollen in der Planung, Umsetzung, forschenden Begleitung und Weiterentwicklung der Unterrichtsentwürfe übernimmt und wie die Kommunikation von Wissen organisiert ist.

Im vorliegenden Beitrag wollen wir uns dem Themenfeld der Rollenkonstellationen und der Kommunikationen zwischen den an einem DBR-Prozess beteiligten Akteur:innen in zwei Schritten annähern. Zunächst werden wir am Beispiel eines konkreten Forschungsprojektes zeigen, wie die beteiligten Akteur:innen in dem in dieser Studie gewählten partizipativ angelegten Forschungsformat zusammenarbeiten, welche gemeinsamen aber auch individuellen Ziele sie in dieser Kooperation verfolgen und welche Rollen sie in unterschiedlichen Projektkontexten jeweils einnehmen. Schließlich geben wir

rekonstruktive Einblicke in Prozesse des Austauschs und des Wissenstransfers zwischen den beteiligten Akteur:innen. Daran wird zugleich deutlich werden, wie rekonstruktive Forschung mit Hilfe der Dokumentarischen Methode und hochschuldidaktische Entwicklungsarbeit in dieser Studie zusammenspielen und welche Einblicke in die Logiken der forschungspraktischen Arbeit selbst die dokumentarischen Rekonstruktionen eröffnen.

### 3 Hybride Unterrichtsszenarien für die Fächer Schulpraktisches Klavierspiel und Jazzklavier

Im Rahmen ihrer Studie entwickelt Annika Endres gemeinsam mit mehreren Hochschullehrenden<sup>2</sup> hybride Unterrichtsszenarien für den künstlerischen Einzelunterricht in den Fächern Schulpraktisches Klavierspiel und Jazzklavier (Endres, i.V.). Im Schulpraktischen Klavierspiel lernen Lehramtsstudierende in verschiedenen Stilen am Klavier zu improvisieren, eine Klasse beim Singen von Liedern zu begleiten und Partitur- und Vom-Blatt-Spiel (Seipel 2013, S. 82). Jazzklavierunterricht weist viele Überschneidungen zum Schulpraktischen Klavierspiel auf, da auch hier die Improvisation, das Spielen nach Akkordsymbolen und ein spontaner Umgang mit dem Instrument vermittelt werden. Traditionell werden beide Fächer an Musikhochschulen im Einzelunterricht angeboten. Die Nutzung digitaler Lernumgebungen mit Lernplattformen, Videoreflexionstools, online bereit gestellten Selbstlernaufgaben oder Videotutorials ist in der Praxis nicht weit verbreitet, wenngleich viele Lehrende während der Coronapandemie Möglichkeiten der Distanzlehre exploriert haben. Ziel der Studie ist es, hybride Unterrichtsszenarien für den Unterricht der beteiligten Lehrkräfte zu entwickeln und zu erproben und zugleich rekonstruktive Einblicke in die Unterrichtspraxis zu gewinnen. Um diese doppelte Zieldimension verfolgen zu können, wird der Ansatz der dokumentarischen Entwicklungsforschung (Buchborn 2022) genutzt. Das Forschungsdesign ist in zwei Zyklen angelegt, in denen jeweils die Schritte der „(Weiter)Entwicklung, Erprobung, Reflexion und dokumentarischen Interpretation“ (Buchborn 2022, S. 60) durchlaufen werden. Die Designerproben sowie die Entwicklungsarbeit werden forschend begleitet. Datenbasis der Begleitforschung bilden Gruppendiskussionen mit Studierenden, die nach jeder Erprobungsphase geführt werden sowie Gespräche mit Lehrenden im Rahmen der jeweiligen Entwicklungs- und Reflexionsschritte. Die dokumentarische Interpretation

---

2 Um die Anonymisierung aller Beteiligten zu wahren, sprechen wir im genderneutralen Plural von ‚Lehrenden‘ bzw. ‚Lehrkräften‘. Berichten wir von einer Einzelperson, bezeichnen wir diese als ‚die Lehrkraft‘ und nutzen aus diesem Grund das Personalpronomen ‚sie‘. Dieses impliziert also nicht, dass die Lehrkraft sich selbst als weiblich definiert.



(Bohnsack 2021) dieser Daten liefert detaillierte Einblicke in das explizite, aber auch das implizite handlungsleitende Wissen der jeweiligen Akteur:innen. Diese Erkenntnisse werden an die beteiligten Lehrenden zurückgespielt und ermöglichen diesen, die Logiken der Unterrichtspraxis aber auch des eigenen Handelns als Lehrende zu reflektieren und auf dieser Grundlage Veränderungsprozesse anzustoßen.

Eine Besonderheit der vorliegenden Studie liegt darin, dass nicht nur ein einzelnes, sondern jeweils in Passung zur Unterrichtspraxis der beteiligten Lehrkräfte individuelle Designs entwickelt werden. Somit weist das Forschungsdesign auch Merkmale einer Multiple-Case-Study auf (Yin 2018). Durch den Vergleich der Fälle sollen differenzierte rekonstruktive Einblicke in den Umgang mit hybriden Unterrichtsszenarien im Schulpraktischen Klavierspiel und im Jazzklavier gewonnen und übergeordnete Gestaltungsprinzipien für die Entwicklung hybrider Formen des künstlerischen Einzelunterrichts herausgearbeitet werden.

#### **4 Gemeinsam forschen und entwickeln: Wissenstransfer im Projektteam**

Damit im dargestellten Projektkontext die Anliegen und Aufgaben der beteiligten Hochschullehrenden und der Wissenschaftlerin aufeinander abgestimmt werden können, werden regelmäßige Gespräche mit einzelnen Lehrenden, aber auch im gesamten Lehrenden- und Forschendenteam geführt (s. Kapitel 4.2). Auf diese Weise sollen fortlaufend gemeinsame, aber auch individuelle (Forschungs-)Ziele und Entwicklungsanliegen identifiziert werden. Bereits zu Beginn der Studie zeigte sich, dass ein gemeinsames Ziel darin liegt, guten Unterricht anzubieten, in dem Studierende individuell gefördert werden. Gleichzeitig teilen die Lehrenden die Überzeugung, dass der Präsenzunterricht und der damit verbundene gemeinsame Arbeitsprozess von Studierenden und Lehrenden nicht durch digitale Angebote wie Tutorials und Erklärvideos ersetzt werden könne (s. auch Buchborn & Scherer 2022). Allerdings bietet die Entwicklung von mediengestützten Formaten für den künstlerischen Einzelunterricht aus Sicht der Lehrkräfte die Chance, den Präsenzunterricht zu ergänzen und die Lernprozesse der Studierenden zwischen den Stunden zu unterstützen. Zugleich teilen die Lehrkräfte ein Interesse an einer Erforschung der Studierendenperspektive auf das Fach und den damit verbundenen Unterricht. Dieses grundsätzliche, geteilte Interesse ermöglicht und trägt die Kooperation zwischen Praxis und Wissenschaft in der vorliegenden Studie bis heute.

#### 4.1 Multiple-Case-Design als Mittel zu Individualisierung und Anlass zu kollegialem Austausch

Unter dem Dach geteilter Anliegen zeigte sich jedoch schon früh in den Gesprächen, dass die Lehrkräfte nicht nur den Studierenden, sondern auch sich selbst individuelle Bedarfslagen und Vorlieben im Umgang mit digitalen Medien zuschreiben:

L9: allein durch die Möglichkeiten des Internets die wir haben; (.) ähm kommt man auf einmal in so ne Unendlichkeit an Material, [...] das is (.) ähm viel zu viel, ähm. und ich find halt, (2) da muss man so bisschen auch persönlich, (1) guckn was zum eigentlichen oder eigenen Unterrichtsstil passen kann.  
(#2021-12-06 Gruppendiskussion Lehrende, Z. 1131-1138)

Diese Haltung der Lehrenden führte auf der Ebene des Studiendesigns zur Überlegung, dass ein ‚one-size-fits-all‘-Denken, bei dem allen Lehrkräften dasselbe Unterrichtsszenario zur Erprobung angeboten werden würde, deren Bedarf nach Individualisierung zuwiderlaufen würde. Zudem würde den Lehrkräften nach der Begrifflichkeit von Reinmann und Brase (2022) in einem solchen Setting die Rolle der ‚Ermöglicher:innen‘ oder ‚Umsetzer:innen‘ zugeschrieben werden – sie würden ihre Unterrichtspraxis für die Erprobung des Designs öffnen, aber nicht entlang eigener Interessen und Zielvorstellungen als ‚Innovator:innen‘ agieren können. Aus diesem Grund wurde das dargestellte Multiple-Case-Setting gewählt (Yin 2018). Ausgehend von der gemeinsamen Leitidee kann in diesem Forschungsformat jede Lehrkraft in Passung zum eigenen Unterrichtsstil und zu den eigenen Expertisen und Bedürfnissen ein individuelles mediengestütztes Unterrichtsszenario entwickeln und implementieren. So entstanden die Szenarien ‚Lernplattform – Lernen im Selbststudium‘, ‚Unterrichtsvideografien – Lernen durch (Selbst-)Beobachtung‘ und ‚Studierenden-Tutorials – Lernen durch Selbstreflexion und Lehre‘.

Neben den Stärken für die Individualisierung aller Unterrichtsszenarien bietet das Multiple-Case-Setting den Lehrkräften zudem die Chance und den Anlass, sich fallübergreifend zum gemeinsamen Rahmen hybriden künstlerischen Einzelunterrichts im Schulpraktischen Klavierspiel und Jazzklavier auszutauschen. Aus diesem Grund werden wiederholt Gesprächsrunden angeboten, in denen die Lehrenden ihre Erfahrungen im Unterricht und speziell auch ihren jeweiligen Umgang mit digitalen Medien diskutieren.

## 4.2 Kommunikation zwischen Wissenschaft und Hochschuldidaktik

Bei der Darstellung des Multiple-Case-Designs wurde bereits deutlich, dass dem Austausch im multiprofessionellen Projektteam eine zentrale Rolle bei der (Weiter)Entwicklung der hybriden Unterrichtsszenarien zukommt. Um diese Kommunikation strukturell abzusichern, wurden zwei Gesprächsformate etabliert: die fallinternen *Reflexions- und Entwicklungsgespräche* und der fallübergreifende *Think Tank*. Beide Formate dienen der didaktischen Reflexion, dem Austausch der während der Erprobung gesammelten Erfahrungen sowie der Kommunikation und Diskussion der bislang gewonnenen Forschungserkenntnisse. Zugleich sind auch diese Gesprächsrunden Gegenstand der Forschung, um die Perspektiven der am Entwicklungsprozess beteiligten Akteur:innen rekonstruieren zu können.

### Fallinterne Reflexions- und Entwicklungsgespräche

Die *Reflexions- und Entwicklungsgespräche* sind fallintern angelegt und dienen zum einen dazu, jede Lehrkraft zur Reflexion des eigenen Unterrichts anzuregen und diese Perspektive parallel auch zu erheben. Hier nimmt Annika mehrere Rollen ein: als ‚Forscherin‘ vermittelt und kontextualisiert sie ihre wissenschaftlichen Erkenntnisse, als ‚Beraterin‘ (McKenney & Brand-Gruwel 2018) unterstützt sie die Lehrkräfte bei der Ableitung von Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung, indem sie Fragen stellt und die Lehrkräfte dazu anregt, die eigene Praxis in der Rolle ‚reflektierter Praktiker:innen‘ (Dilger & Euler 2018) zu analysieren und als ‚Innovator:innen‘ (Reinmann & Brase 2022) zu verändern. Innerhalb dieser beiden Rollen ist die untersuchte Praxis eine forschungsexterne, insofern die Lehrenden „in der Hochschule außerhalb der Forschung tätig“ (Reinmann & Brase 2022, S. 7) sind. Da Annika im ersten und zweiten Zyklus jedoch auch Daten im Rahmen des eigenen Unterrichts erhoben und ausgewertet hat, besteht für diesen Projektabschnitt gleichzeitig noch eine Personalunion in der Rolle als Forschende und Lehrende (Reinmann & Brase 2022). Im Wissen um Annikas Tätigkeiten als Lehrende fordern die beteiligten Lehrkräfte von ihr immer wieder nachdrücklich eine Positionierung als unterrichtende Fachkollegin ein. Sie reagiert auf die Adressierungen mit Einnahme der Rolle als Kollegin, die über eigene Unterrichtserfahrungen im Fach Schulpraktisches Klavierspiel verfügt und aus dieser Perspektive Ideen einbringen kann.

Dieses Rollenverhältnis zwischen Annika und den Lehrkräften zeigt sich beispielsweise anhand der folgenden Diskussion über den Befund, dass die Studierenden sowohl das Gefilmt-Werden im Unterricht als auch das Anschauen dieser Videos als unangenehm und als Konfrontation mit sich selbst beschrei-

ben. Annika bittet die Lehrkraft hierzu um ihre Einschätzung, woraufhin die Lehrkraft für das Beibehalten des Filmens argumentiert:

- L: (.) also wir sind ja oft als Musiker in der Situation,  
dass (.) dieses – dass Angeguckt Werdn dazu gehört. das  
heißt, (.) ich find des hat n gewissn Trainingseffekt zu  
guckn wie is die eigene Wirkung,  
(#2022-05-19 Reflexionsgespräch Unterrichtsvideos, Z. 120-123)

Durch das Filmen werde die Situation des ‚Angeguckt Werdens‘ trainiert, die die Lehrkraft als Teil der professionellen Praxis des Musiker:innenberufs beschreibt. Im kollegialen Austausch über die eigenen Erfahrungen als Unterrichtende kommen Annika und die Lehrkraft jedoch im weiteren Gesprächsverlauf überein, dass sie sich ebenfalls unwohl dabei fühlen, gefilmt zu werden. Die Entscheidung, sich dennoch filmen zu lassen, beschreiben beide als Kompromiss, der aus dem Wissen um den Mehrwert der Unterrichtsvideos für die Studierenden entsteht. Auf Annikas Nachfrage, wie den Studierenden eine vergleichbar pragmatische Haltung nähergebracht werden könnte, reflektiert die Lehrkraft ihr Verhalten im Unterricht und schlägt daraufhin eine eigene Lösung vor:

- L: <sup>1</sup>ja, (2) gute Frage? (.) äh ich glaub durch  
Kommunikation. (.) also ich hab nie kommuniziert dass es  
für mich unangenehm is. (.) weil ich natürlich auch (2) die–  
|  
Yf: <sup>1</sup>hmh,  
L: in den Moment nich aus der Rolle rausgegangn bin. (.) [...]   
vielleicht kann man=s einfach kommunizieren.  
(.) und sogn äh ich hab da auch Fehler drin,  
|  
Yf: <sup>1</sup>hmh,  
L: s war jetzt au nich die perfekte (.) Variante,  
(#2022-05-19 Reflexionsgespräch Unterrichtsvideos, Z. 326-348)

Die Lehrkraft verweist zunächst darauf, dass sie das eigene Unwohlsein in der Situation des Gefilmt-Werdens im Unterricht bislang nicht kommuniziert habe und begründet dies damit, dass sie „nich aus der Rolle rausgegangn“ sei. Die Kommunikation von Unwohlsein und – dies wird im weiteren Verlauf deutlich – ein offener Umgang mit eigenen Fehlern ist für die Lehrkraft offenbar nicht mit ihrer professionellen Rolle als Lehrende vereinbar. Sie sieht allerdings Potenzial darin, dieses Rollenmuster zu überwinden. Die Kommunikation des eigenen Erlebens und der eignen als pragmatisch gerahmten Umgangsweise mit dem Gefilmt-Werden wird als Lernchance für die Studierenden betrachtet.

Es wird deutlich, wie der Einblick in die Perspektive der Studierenden in diesem fallinternen Reflexions- und Entwicklungsgespräch zunächst Anlass für die Reflexion des eigenen Unterrichts bietet. Der Austausch mit Annika als Fachkollegin ermöglicht eine vertiefte Reflexion des eigenen Erlebens der Unterrichtssituation. Auf dieser Grundlage entwickelt die Lehrkraft schließlich Möglichkeiten, wie sie ihr Verhalten als Lehrende ändern könnte, um Studierenden neue Lernchancen zu eröffnen. Empirische Einblicke, kollegialer Austausch und Selbstreflexion spielen in dieser Sequenz demnach konstruktiv zusammen.

### **Fallübergreifende Reflexion im *Think Tank***

Der *Think Tank* bezeichnet eine Gesprächsrunde aller an der Studie teilnehmenden Lehrkräfte, zu der auch weitere interessierte (Fach-)Kolleg:innen eingeladen sind, die den Termin im Sinne einer internen Weiterbildung nutzen, ihre Sichtweisen auf das Projekt aber zugleich als beratende Expert:innen (vgl. z. B. McKenney & Brand-Gruwel 2018, S. 8) einbringen können. Die Treffen werden genutzt, um Forschungsergebnisse systematisch in eine größere Praxiscommunity zurückzuspielen. Nach jedem Zyklus werden die dokumentarischen Rekonstruktionen hier fallübergreifend vorgestellt, mit den Erfahrungen der Lehrkräfte relationiert und ausgehend von Forschungserkenntnissen und didaktischen Einschätzungen gemeinsam Handlungsoptionen entworfen.

Anhand mehrerer Beispiele aus unserem Datenmaterial möchten wir illustrieren, dass die Spannbreite von Reaktionen auf die Forschungsergebnisse im ersten *Think Tank* von der Validierung der empirischen Befunde bis hin zu deren Ablehnung reicht. Das Treffen wurde genutzt, um den Lehrenden ein erstes Zwischenergebnis aus den Rekonstruktionen der Studierendenperspektiven zu kommunizieren. Die Interpretationen der Gruppendiskussionen von Studierenden zeigen, dass deren handlungsleitendes Wissen von Dichotomien geprägt ist. So ist die Unterrichtspraxis, die auf Basis erzählender Passagen im Datenmaterial rekonstruiert werden konnte, ebenso wie das Sprechen der Studierenden in den Gruppendiskussionen von einer Logik des Differenzierens zwischen handlungsfähigen und nicht handlungsfähigen Studierenden geprägt. Diese Logik unterliegt thematisch sehr unterschiedlichen Passagen, wie der Auseinandersetzung mit fachpraktischem Wissen und Können, der Kommunikation eigener Bedarfe im Unterricht gegenüber der betreffenden Lehrkraft sowie Erzählungen, in denen Studierende ihr Handeln in selbstgesteuerten Lernprozessen schildern. Im *Think Tank* wurde dieser Orientierungsrahmen der Studierenden zugespitzt als ‚Unterscheidung zwischen Können:innen und Nicht-Können:innen‘ präsentiert. Auf diesen Befund reagiert die Mehrzahl der Lehrkräfte validierend, wie folgendes Beispiel zeigt:

L6: also ich hatte grad den Flashbacks  
für: den \*Fach1<sup>3</sup>- und Schupraunterricht, wo ich  
natürlich diese beidn Typn und die Handlungs- (.)  
strategien ähm kenne. (.) dass es die gibt und dass die  
Teil ähm so=n solchn- eines solchn Unterrichtsdingn sind.  
(#2023-07-01 Think Tank, Z. 719-723)

L6 bestätigt die Forschungsergebnisse an dieser Stelle nicht nur für das schulpraktische Klavierspiel, sondern erweitert deren Gültigkeitsbereich auf ein weiteres Studienfach. Sie berichtet, dass die Darstellung der rekonstruierten Befunde Erinnerungen an eigene Erfahrungen beim Unterrichten beider Fächer hervorgerufen habe. Die starke Metapher des „Flashbacks“ verweist darauf, dass sie die Befunde zum impliziten Wissen der Studierenden unmittelbar in Passung mit ihrem Erleben des Handelns von Studierenden in den gemeinsamen Unterrichtssituationen bringen kann. Diese und vergleichbare Aussagen in unserem Datenmaterial, in denen die Lehrkräfte zwischen zwei Gruppen von Studierenden unterscheiden, sprechen für eine Parallele hinsichtlich der Strukturierung des handlungsleitenden Wissens von Studierenden und Lehrenden.

In ähnlicher Weise validiert und elaboriert eine weitere Lehrkraft den Befund:

L3: ich kann mich mit beidn Seitn, hundertprozent  
identifizirn. weil ich selber die- die Erfahrung habe,  
|  
Yf: <sup>1</sup>Mhm,  
L3: Könnern zu sein, aber auch selber die Erfahrung Nicht-  
Könnern zu sein. und des liecht glaub ich weiß=nich ob ihr  
|  
Yf: <sup>1</sup>Mhm,  
L3: des auch so seht liecht in der Natur der Sache, dass  
einfach dieser Bereich Schupra oder Improvisation, oder  
Angewandtes Klavierspiel oder wie auch immer man das  
nennen, so: vielfältig ist, dass es absolut unmöglich is  
in alln Bereichn zu jeder Zeit dieses Könnernerlebnis zu  
habn.  
(#2023-07-01 Think Tank, Z. 840-853)

L3 führt aus, dass sie sich mit „beidn Seiten“, die von den Studierenden gearbeitet wurden, identifizieren könne, da sie sich in manchen Anforderungsbereichen des Faches als Könnernin und in manchen als Nicht-Könnernin erlebt. Sie vermutet in den umfangreichen Inhalten des Faches eine mögliche Ursache für dichotome Orientierungen. Weil dessen Fülle kaum bewältigbar

---

3 Die genaue Fachangabe wurde zur Wahrung der Anonymisierung entfernt.

scheint, liege es „in der Natur der Sache“, dass sich selbst ein- und dieselbe Person gleichzeitig als Können:in einiger und Nicht-Können:in anderen Teilbereichen des Fachs empfinden könne. Darin liegt eine Differenzierung des in den Gruppendiskussionen mit Studierenden rekonstruierten Orientierungsgehaltes, da die Studierenden sich und andere nicht bezogen auf einzelne Anforderungsbereiche, sondern vielmehr pauschal auf das gesamte Fach als Können:innen und Nicht-Können:innen erleben.

Diesen Validierungen und Differenzierungen steht die Äußerung von L7 gegenüber, die der Wissenschaftlerin unterstellt, das Zwischenergebnis nicht rekonstruiert, sondern vielmehr konstruiert zu haben. Die Lehrkraft distanziert sich deutlich von den Validierungen der Gruppe und rahmt diese als „problematisch“:

L7: also ich war leider nicht ganz von Anfang an dabei, ähm, und weiß nicht wie des eingeführt wurde, und ich versteh schon, dass es auch wichtig is Kategorien zu finden; aber ich bin mir- finde wir manifestiern jetzt, oder- nicht wir, alle Beiträge manifestiern jetzt immer mehr diese Könneninnen (.) Nicht-Könneninnen ähm diese Dualität, und ich find es (.) wirklich problematisch dass wir, (.) uns eigentlich damit abgefunden ham; (.) äh dass – dass des erstmal so eingeteilt wurde. weil ich – ich erleb des, (1) überhaupt nicht als: als was mer: was mer: (.) m – manifestiern sollte, (.) ähm. und was glaub ich auch nicht so is, also ich glaub des is fließend, [...] und ich glaube es geht eher drum diese Kategorien (2) zu überwindn. [...] ich – ich – (.) ähm (.) ich m:ag grad nicht mehr so richtig auf diese Folie schau. und darüber redn, ähm; wie sich jetzt die Können:innen und die Nicht –

|  
?: <sup>4</sup>(mindestens eine Person beginnt tonlos zu lachen))

L7: Können:innen fühl'n. #01:20:09-3#

(#2023-07-01 Think Tank, Z. 1274-1320)

L7 grenzt das eigene Verständnis der rekonstruierten Ergebnisse mit Verweis auf ihr Zuspätkommen ein. Dennoch bemängelt sie, dass die „Dualität“ zwischen „Können:innen“ und „Nicht-Können:innen“ in den verschiedenen Diskussionsbeiträgen im Laufe des Think Tank Gesprächs „manifestier[t]“ würde und die Gruppe sich mit dieser ‚Einteilung‘ durch die Forscherin „abgefunden“ habe, statt sie zu überwinden. Der Diskussionsbeitrag beinhaltet eine Kritik an der Vorgehensweise der Forscherin und den dargestellten wissenschaftlichen Befunden. Zudem wird der unkritische und bestätigende Umgang der Gruppe

mit diesen Befunden kritisiert. Daran wird deutlich, dass L7 die rekonstruktiv gewonnenen Erkenntnisse zu den Studierendenperspektiven nicht mit ihren eigenen normativen Vorstellungen und Alltagstheorien in Passung bringen kann – ob die Alltagserfahrungen von L7 mit den Forschungsergebnissen in Einklang stehen bleibt an dieser Stelle offen. Die Ursache für diese Differenz zwischen der Norm der Lehrkraft und den Logiken der Studierendenpraxis wird der durch die Wissenschaft vorgenommenen Kategorisierung zugeschrieben. Die Zusammenschau der drei Zitate aus dem Think Tank verdeutlicht, dass alle Lehrenden die präsentierte wissenschaftliche Perspektive nicht einfach übernehmen und sich direkt auf eine lösungsorientierte Auseinandersetzung einlassen. Stattdessen befassen sich alle zunächst auf bestätigende oder hinterfragende Weise mit dem Phänomen des rekonstruierten Wissens der Studierenden.

In der am Ende des Sprechaktes von L7 formulierten Aufforderung „diese Kategorien zu überwinden“, dokumentiert sich schließlich ein starker Wunsch nach Transformation der durch die Rekonstruktion offengelegten Logiken von Praxis, wenngleich mit diesem Impuls eine Ablehnung der Forschungsergebnisse sowie der Arbeitsweisen der Wissenschaft („Kategorisieren“) einhergeht. Im weiteren Verlauf wird deutlich, dass das von L7 eröffnete Spannungsverhältnis zwischen der Norm der Lehrenden und den Logiken der Praxis der Studierenden sowie der daraus resultierende Wunsch nach Transformation von der gesamten Gruppe getragen wird. Dennoch bearbeiten die Lehrenden dieses Spannungsverhältnis verschieden: Der Großteil der Gruppe entwirft konkrete Strategien, mit deren Hilfe den individuellen Bedürfnissen der Studierenden im Unterricht begegnet werden könnte. Eine dieser Strategien besteht darin, Studierende mit Aufgabenformaten ans Improvisieren heranzuführen, die nur geringer spieltechnischer Vorkenntnisse am Klavier bedürfen, dabei aber verschiedene, gleichermaßen akzeptable Möglichkeiten der künstlerischen Umsetzung zulassen. Ein weiterer Vorschlag besteht darin, Wissen aus anderen Fächern wie z. B. Jazztheorie nicht vorauszusetzen, sondern bei Bedarf auch im Schulpraktischen Klavierspiel zu vermitteln. Es wird deutlich, dass diese Lehrkräfte nach Lösungen suchen, die aus dem eigenen Unterricht heraus fachliche Transformationsprozesse in Gang bringen könnten. Indem die Lehrkräfte teilweise bereits Beispiele aus dem eigenen Unterricht anführen oder ein Bündel kleiner, praktikabler Veränderungen vorschlagen, dokumentiert sich in diesen Elaborationen ein hohes Enaktierungspotenzial.

L7 hingegen artikuliert Forderungen nach globalen Veränderungen der Hochschullehre, die auch von anderen Anwesenden aufgegriffen werden. Die Ursachen für die Differenz zwischen der Norm der Hochschullehrenden und den auf der habituellen Ebene angesiedelten Wissensbeständen der Studierenden werden auf eine institutionelle Ebene verlagert und den übermäßigen



Anforderungen des Faches sowie im Studienalltag etablierten Stereotypen und Normen zugeschrieben. Dass die Studierenden ihr Handeln im Studienalltag mit Bezug auf die Differenz zwischen Könnern:innen und Nicht-Könnern:innen ausarbeiten, sei beispielsweise auf die von L3 bereits genannte (s. o.) immense Breite des Faches zurückzuführen, die – auch von Professor:innen – schlicht nicht auf durchweg höchstem Niveau bewältigt werden könne. Dieser Umstand würde weiterhin verschärft durch genderbasierte Tendenzen in der Selbsteinschätzung, aufgrund derer sich weibliche Studierende eher als Nicht-Könnern:innen bezeichneten als männliche.<sup>4</sup> Die Verantwortung für die vor dem Hintergrund der eigenen Norm als notwendig erachteten Transformationsprozesse wird somit von der Ebene individueller Handlungsspielräume in der Gestaltung des eigenen Unterrichts auf übergeordnete Logiken des Studienbetriebs verlagert, in denen die einzelnen Lehrkräfte ein eher geringes Enaktierungspotenzial aufweisen.

Neben der Formulierung möglicher Handlungsstrategien führt die Auseinandersetzung mit den Rekonstruktionsergebnissen in der Gruppe aber schließlich auch dazu, dass die Lehrenden eigene Fragen und Wünsche entwickeln, die den zeitlichen Rahmen des Think Tanks übersteigen und daher Bedarf nach weiteren kollegialen Gesprächsrunden generieren. So äußert beispielsweise eine Lehrkraft die Bitte, die Frage danach, wie Studierende Schulpraktisches Klavierspiel sinnvoll alleine üben können, ko-konstruktiv zu bearbeiten. Weil diese Frage aus ihrer Sicht mit der Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien im Rahmen der bereits erprobten hybriden Unterrichtsszenarien zusammenhängt, beschließen die Lehrkräfte am Ende des ersten Think Tanks eine weitere Gesprächsrunde, in der nicht nur diskutiert, sondern auch Unterrichtsmaterial ausgetauscht werden soll.

Die Beispiele verdeutlichen, dass der im Think Tank gewährte Einblick in Forschungsergebnisse zu einer ganzen Spannbreite von Reaktionen unter den Lehrenden führt. Der durch die Ergebnisse aufgeworfenen Differenz zwischen der Norm der Hochschullehrenden und den auf der habituellen Ebene angesiedelten Wissensbeständen der Studierenden wird einerseits mit Forderungen nach hochschulischen Transformationen begegnet, in der die einzelnen Lehrkräfte ein niedriges Enaktierungspotenzial aufweisen. Andererseits aber entwerfen die Lehrkräfte niederschwellige Handlungsstrategien, die im eigenen Unterricht umsetzbar sind und für die sie daher ein hohes Enaktierungspotenzial aufweisen. Darüber hinaus wirft die Auseinandersetzung mit den Forschungsergebnissen bei den Lehrenden fachdidaktische Fragen auf,

---

4 Die Forschungsergebnisse zum handlungsleitenden Wissen der Studierenden bestätigen diese Alltagstheorie von L7 nicht. Genderbezogene Differenzen zwischen den Typen lassen sich nicht nachweisen. Stattdessen unterscheiden sich die beiden Gruppen durch ihren Umgang mit fachbezogenen Normen.

die Anlass zu weiteren gemeinsamen Gesprächen geben. Die Vermittlung empirischer Forschungsergebnisse in Kombination mit kollegialem Austausch bietet folglich nicht nur Chancen für die Weiterentwicklung und Fortführung der Studie, sondern auch für die Weiterentwicklung des Fachs innerhalb eines größeren Kollegiums.

## 5 Fazit und Diskussion

Am Beispiel der Studie zu hybridem künstlerischem Einzelunterricht konnten wir zeigen, wie Lehrende ausgehend von einer gemeinsamen Leitidee jeweils individuelle, zum eigenen Unterrichtsstil passende Unterrichtsszenarien entwickeln und dass die Anlage als Multiple-Case-Studie dafür besondere Möglichkeiten bietet. Zudem verdeutlichen die Rekonstruktionen der verschiedenen Austauschformate, wie die Lehrenden die Reflexionsformate und die Rückmeldung der Rekonstruktionsergebnisse der Studierendendiskussionen für die individuellen Prozesse der Weiterentwicklung ihres Unterrichts nutzen. Daran zeigt sich das Potenzial, das sich durch den Einbezug eines rekonstruktiven Verfahrens in ein entwicklungsorientiertes Forschungsformat eröffnet.

Des Weiteren haben wir gezeigt, wie wir die dokumentarische Methode nutzen, um Erkenntnisse über die Forschungspraxis selbst zu gewinnen. So haben wir durch die Analyse von zwei Gesprächsformaten die Dynamiken des Austauschs im Forschungsteam, die Prozesse des Wissenstransfers und das Zusammenspiel von Forschung und Entwicklung herausgearbeitet, in denen Forschungsergebnisse in die Praxis und Praxiswissen in die Forschung zurückgespielt werden. Am Beispiel eines fallinternen Reflexions- und Entwicklungsgesprächs konnten wir zeigen, dass Annikas Personalunion als Forschende und Lehrende ein gewinnbringendes Rollenspektrum darstellte, weil sie so in verschiedenen Rollen adressiert werden und auch aus verschiedenen Rollen heraus argumentieren kann. Der durch diese Rollenvielfalt bereicherte kollegiale Austausch und die Auseinandersetzung mit empirischen Einblicken in die Studierendenperspektive regte die beteiligte Lehrkraft zur Reflexion ihres Erlebens von Unterricht an, in Folge dessen sie in der Rolle der ‚Innovatorin‘ Strategien zur Veränderung ihres eigenen Unterrichts entwarf, um Studierenden neue Möglichkeiten des Lernens zu eröffnen.

Das Beispiel des Think Tanks verdeutlichte, dass durch die kommunizierten Forschungsergebnisse eine Differenz zwischen den rekonstruierten handlungsleitenden Wissensbeständen der Studierenden und der Norm der Lehrenden zutage trat. Die Lehrenden bearbeiteten diese Diskrepanz zum Teil, indem sie die Forschungsbefunde in Zweifel zogen oder auf allgemeine Missstände hochschulischer Lern- und Unterrichtskultur verwiesen. Zum Teil reagierten sie aber auch mit Veränderungsvorschlägen, die im Rahmen des

eigenen Unterrichts umsetzbar sind, was auf ein sehr hohes Enaktierungspotenzial verweist. Hier zeigt sich einerseits, dass von der durch den Einbezug rekonstruktiver Methoden gewonnenen Perspektive Impulse für konstruktive Veränderungsprozesse ausgehen, was zugleich auf ein synergetisches Zusammenspiel der rekonstruktiven und unterrichtspraktischen Perspektive schließen lässt. Andererseits treten in den Passagen aber auch die Differenzen zwischen den Logiken und Normen zutage, die mit den Rollen von Lehrenden und Forschenden einhergehen. Dass L7 die rekonstruktiv gewonnenen Erkenntnisse von Annika nicht mit den eigenen unterrichtlichen Normen in Einklang bringen kann, begründet sie mit den Logiken des Wissenschaftssystems („sortieren“, „kategorisieren“) und schafft dadurch zugleich eine Distanz zwischen der am Projekt beteiligten Forschenden und den Lehrenden, die für eine konstruktive, multiprofessionelle Zusammenarbeit in der Weiterentwicklung der Unterrichtsdesigns hinderlich sein könnte. Dass die Gruppe diese Distanzierungen konstruktiv löst und gemeinsame Perspektiven der Weiterarbeit entfaltet, könnte darauf verweisen, dass L7 in der Interaktion eine Sonderposition einnimmt, die möglicherweise mit ihrem verspäteten Einstieg in die Think Tank Runde zu erklären ist. Der Prozess zeigt aber auch, dass die mit den unterschiedlichen Rollen von Forschenden und Lehrenden einhergehenden Logiken im Projekt kontinuierlich wirken und es kommunikativer Formate und der Bereitschaft zu kontinuierlicher Aushandlung bedarf, um sie konstruktiv aufeinander beziehen zu können, sodass der gemeinsame Prozess nicht von gegenseitiger Skepsis und Misstrauen geprägt ist.

Die im gemeinsamen Austausch aufgeworfenen fachlichen Fragen der Lehrkräfte unterstreichen letztlich das besondere Potenzial dokumentarischer Entwicklungsforschung für (hochschulische) Unterrichtsentwicklung: die Auseinandersetzung mit den dokumentarischen Rekonstruktionen bietet einen Gesprächsanlass zwischen allen an der Studie beteiligten Personen sowie im größeren Fachkollegium. Zwar ermöglicht dieses Gespräch aufgrund der beschriebenen „erkenntnislogischen Differenz zwischen dem Common Sense und der [...] wissenschaftlichen Interpretation“ (Bohnsack 2020, S. 49) keine Validierung der Forschungsergebnisse, dennoch bietet es Forschenden eine Möglichkeit zur „Kontrolle und Optimierung ihrer Vermittelbarkeit und Übersetzbarkeit“ (Bohnsack 2020, S. 49-50).

Den Lehrenden eröffnen sich Einblicke in (Teil-)Bereiche ihres Unterrichts, die ihnen aus ihrer professionellen Rolle heraus nicht zugänglich sind, deren gemeinsame Bearbeitung mit der Forscherin sowie Fachkolleg:innen jedoch nicht nur Chancen für die Weiterentwicklung der Studie, sondern auch für die des Fachs und damit für künstlerische Hochschullehre bietet. Damit bestätigen unsere Befunde, „dass es in gestaltungsbasierten Forschungsprojekten nicht das eine zu transferierende Ergebnis gibt, sondern Wissenspartnerschaft-

ten entstehen können, die gegenseitigen und vielfältigen Wissensaustausch ermöglichen und damit transferförderlich wirken“ (Reinmann & Brase 2022, S. 11-12).

Vergleichbare Potenziale identifizieren Asbrand und Martens (2021) in der mit Hilfe der dokumentarischen Evaluationsforschung durchgeführten Schulentwicklungsforschung. Auch hier eröffnet die rekonstruktive Forschung es den Akteur:innen „implizite Handlungsrouitinen und Konstruktionen des Alltags zu erkennen und sie auf dem Weg ihrer (theoretischen) Reflexion der Veränderung zugänglich zu machen“ (Asbrand & Martens 2021, S. 221). Unser Beispiel hat aber auch gezeigt, dass die Differenzen zwischen den Alltagstheorien der Lehrenden und den rekonstruktiv gewonnen Einblicken in die Logiken der Handlungspraxis mitunter zu Kontroversen führen können. Letztlich besteht im beschriebenen Forschungskontext daher ebenso wie in der dokumentarischen Evaluationsforschung immer auch die Möglichkeit des Scheiterns „in dem Sinne, dass die kommunizierten Evaluationsergebnisse – vielleicht auch nur in diesem Moment, in dieser sozialen Konstellation – nicht anschlussfähig an die [...] Wissensordnung [einzelner oder auch mehrerer Akteur:innen] sind“ (Asbrand & Martens 2021, S. 226).

Da in den Gesprächen im Forschungsteam gemeinsam Handlungsoptionen „in ‚Response‘ also unter Berücksichtigung der Bewertungen und Reaktionen der Evaluationsbeteiligten“ (Schröder 2020, S. 187) entworfen werden, zeigt sich erneut eine Parallele zu den Rückmeldegesprächen dokumentarischer Evaluationsforschung (s. auch Asbrand & Martens 2021). Anders als in vielen Projekten dokumentarischer Evaluationsforschung setzten sich die Lehrenden in unserem Fall allerdings nicht an jedem Termin mit den Logiken ihres eigenen Handelns auseinander. So wurde im dargestellten Beispiel etwa zu den Rekonstruktionen der Studierenden-, nicht aber der Lehrendenperspektiven gearbeitet. Dennoch erlangen die Lehrenden über die Erkenntnisse zum handlungsleitenden Wissen der Studierenden Einblicke in die Praxiskontexte, in die sie selbst involviert sind. Ein weiterer Unterschied liegt darin, dass in der dokumentarischen Evaluationsforschung in der Regel die Gruppe gemeinsame Ziele zur Weiterentwicklung definiert, während es in der vorliegenden Studie jeder Lehrkraft freisteht, neue Handlungsmöglichkeiten aufzugreifen oder abzulehnen.

Eine Besonderheit hinsichtlich der Rollenkonstellationen im beschriebenen Projekt liegt in der durch Annika gegebenen Personalunion, die sich in den im vorliegenden Beitrag dargestellten Rekonstruktionen insbesondere dadurch offenbart, dass die Lehrenden sie je nach thematischem Kontext entweder in ihrer Rolle als Lehrerin oder in ihrer Rolle als Forscherin adressieren und ihr Verantwortlichkeiten im jeweiligen Bezugssystem zuweisen. Reinmann und Brase (2022) verweisen darauf, dass auch die Doppelrolle als Forschenden

de und Lehrende eine Form der Wissenschaftspartnerschaft darstellt, „denn auch in dieser besonders für die Hochschule relevanten Konstellation müssen verschiedene Rollen sinnvoll verknüpft werden – gleich ob es sich um eine Person oder um mehrere handelt“ (S. 12). Obgleich wir hier ebenfalls eine hohe Anschlussfähigkeit an unsere Erfahrungen sehen, möchten wir doch hervorheben, dass die Personalunion Annikas auch zu einem Wissensungleichgewicht innerhalb des gesamten Forschenden-Lehrenden-Teams führt. Denn während Einblicke in die Praxis für Annika durch ihre eigene Tätigkeit als Lehrende bereits von Beginn der Zusammenarbeit an gegeben sind, verfügen die beteiligten Lehrenden nicht in vergleichbarer Weise über eigene Forschungserfahrung. Um dieses Ungleichgewicht im Blick zu behalten und bestenfalls annähernd auszugleichen, bedarf es einer ständigen (Selbst-)Sensibilisierung Annikas für die Verantwortung, die nicht nur mit der Kommunikation von Forschungsergebnissen, sondern auch mit der Vermittlung von deren Genese und Reichweite einhergeht. Auch in diesem Kontext hat sich die Arbeit mit der Dokumentarischen Methode als hilfreich erwiesen, da Annika die Rekonstruktion der Gesprächsrunden zur Reflexion ihrer eigenen Rolle im gemeinsamen Forschungsprojekt nutzt. Die der Methode inhärente komparative Analyse bietet ihr ein Werkzeug zur Kontrolle ihrer Standortgebundenheit als Forscherin. Indem sie die „im (impliziten) Wissen des Interpreten fundierten Vergleichshorizonte [zunehmend durch] empirisch überprüfbare Gegenhorizonte“ (Bohnsack 2020, S. 38) ersetzt, erhöht sich die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Interpretation und damit auch die Validität der Forschungsergebnisse. Zugleich tritt Annikas Standortgebundenheit zunehmend klarer zutage.<sup>5</sup> Es wäre ein spannendes Feld für weitere Forschungen mit dem erhobenen Material auch das handlungsleitende Wissen von Annika als Forscherin systematischer zu rekonstruieren, um detailliertere Erkenntnisse zur Forschendenrolle in ihrem Projekt zu gewinnen.

## 6 Ausblick

Wenngleich Wissenstransfer eine Kernaufgabe von Hochschulen darstellt, weisen Reinmann und Brase (2022) darauf hin, dass „sich die Hochschullehre selbst häufig wenig aufnahmebereit für bestehende Forschungsergebnisse [zeigt]. Eine Lösung für dieses Problem ist ein forschungsimmanenter Wissenstransfer, wie er durch DBR befördert werden kann, denn: DBR hat das Potenzial, Erkenntnisgewinn und Praxisnutzen im Bildungskontext erfolgreich miteinander zu verknüpfen“ (S. 11). Unser Beispiel zeigt, dass entsprechende

---

5 Mit dem Aspekt der Standortgebundenheit in Studien der dokumentarischen Entwicklungsforschung befasst sich auch der Text von Johannes Treß in diesem Band.

Prozesse des Wissenstransfers durch den Einbezug rekonstruktiver Verfahren sowohl Reflexions- als auch Veränderungsprozesse in der Hochschullehre initiieren können. Um Transformation in anderen Bereichen der Hochschullehre oder zu anderen Themen der Hochschuldidaktik anzustoßen, könnte unser Forschungsformat zukünftig auf andere Praxissituationen übertragen werden. Insbesondere die Zusammenarbeit in Teams bestehend aus Wissenschaftler:innen und Lehrenden könnte dabei auch in anderen Kontexten Potenziale für Forschung und Lehre entfalten.

Dass wir mit dem vorliegenden Beitrag methodologische und methodische Aspekte unseres Forschungsvorhabens reflektieren, knüpft an eine lange Tradition innerhalb des Diskurses zur Dokumentarischen Methode an. Im Zusammenspiel empirischer Arbeit und methodologischer Reflexion haben Ralf Bohnsack und in seiner Folge andere Wissenschaftler:innen das forschungspraktische Vorgehen der Dokumentarischen Methode in ihren vielfältigen Anwendungsbereichen ebenso wie die Praxeologische Wissenssoziologie als erkenntnistheoretische Grundlage der Dokumentarischen Methode immer weiter ausdifferenziert (Bohnsack 2017, S. 11-12). Wenngleich wir mit unserem Beitrag erste empirische Einblicke in die Dynamiken von Prozessen der Wissenskommunikation in der dokumentarischen Entwicklungsforschung liefern konnten, liegt in diesem Feld weiterhin ein Desiderat, auf welches Bohnsack und Nentwig-Gesemann (2020) bereits im Kontext der dokumentarischen Evaluationsforschung verwiesen haben:

„Auch wenn sich unterschiedliche Ansätze der Evaluationsforschung weitgehend einig darin sind, dass die EvaluatorenInnen *moderierende Funktionen* zu übernehmen haben, ist es weitgehend ungeklärt, was genau darunter zu verstehen ist. Um diesen Anspruch bzw. diese Aufgabenstellung zu präzisieren, bedürfte es vor allem einer wissenschaftlichen, d.h. theoretischen und zugleich empirischen, Fundierung der hier zu wählenden Methodik oder auch Ethik der Diskursführung. [...] Insgesamt fehlt es an einer Methodik der Moderation, die es vor allem von den Methodiken im Bereich der Erhebungskommunikation zu unterscheiden gilt.“ (S. 17)

Unsere empirischen Befunde zeigen, dass die Gesprächssituationen so gestaltet werden sollten, dass alle Beteiligten ihre Perspektiven einbringen können. Wir konnten zudem herausarbeiten, dass es hilfreich ist, Gesprächsformate so zu konzipieren, dass die beteiligten Lehrkräfte unmittelbar an die empirischen Befunde anknüpfen können, indem sie aufgefordert werden, Handlungsalternativen für ihre individuelle Praxissituation zu entwerfen. Die Diskussion rekonstruktiv gewonnener Befunde im Zusammenhang eines gemeinsamen Transformationsanliegens erhöht das Interesse und die Akzeptanz und den konstruktiven Umgang insbesondere mit Befunden, die von den Lehrenden

nicht unmittelbar mit den eigenen Alltagstheorien in Einklang gebracht werden können.

Des Weiteren konnten die Beteiligten in unserem Fall auch überraschende oder im ersten Moment irritierende Befunde besser annehmen und für die Veränderung ihrer Praxis nutzen, wenn das forschungspraktische Vorgehen transparent und nachvollziehbar dargestellt wurde. Aus unserer Sicht liegt daher eine wichtige Aufgabe für entwicklungsorientierte Forschung im Team darin, Formate zu entwickeln, die den Lehrenden entsprechend detaillierte und fundierte Einblicke in die Forschungsarbeit gewähren. Dies würde auch dem Ungleichgewicht entgegenwirken, welches entsteht, wenn im Hochschulkontext Wissenschaftler:innen auch in ihrer Rolle als Lehrende agieren.

## Literatur

- Aigner, W. (2022). Die Menschen hinter dem *dual focus*. Rollenverhältnisse in DBR-Projekten und deren Bedeutung für den Forschungsprozess. In U. Konrad & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung zwischen Theoriebildung und Praxisveränderung* (S. 67-87). Hannover: ifmpf.
- Aigner, W. & Malmberg, I. (2022). Das duale Perlenmodell für DBR. Klärungen erreichen zwischen Forschungsanspruch und Unterrichtsgeschehen in Design-based Research. In U. Konrad & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung zwischen Theoriebildung und Praxisveränderung* (S. 29-48). Hannover: ifmpf.
- Asbrand, B. & Martens, M. (2021). Kollaboration von Wissenschaft und Schulpraxis. Zum Potenzial der dokumentarischen Evaluationsforschung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. In E. Zala-Mezö, J. Häbig & N. Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 217-237). Münster: Waxmann.
- Bevins, S. & Price, G. (2014). Collaboration between academics and teachers: A complex relationship. *Educational Action Research*, 22 (2), S. 270-284.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). Qualitative Evaluationsforschung und dokumentarische Methode. In R. Bohnsack & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung* (S. 27-66). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* [10. Aufl.]. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. & Nentwig-Gesemann, I. (2020). Einleitung: Dokumentarische Evaluationsforschung. In R. Bohnsack & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung* (S. 13-24). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- 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.
- Buchborn, T. & Malmberg, I. (2014). Forschung von und mit Musiklehrern. *Diskussion Musikpädagogik*, 63 (14), S. 12-18.
- Buchborn, T. & Scherer, M. (2022). Lehren und Lernen mit Onlinevideos in künstlerischen Lehrveranstaltungen an der Musikhochschule. In U. Konrad & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung zwischen Theoriebildung und Praxisveränderung* (S. 225-239). Hannover: ifmpf.

- Buchborn, T. & Völker, J. (2025) Conducting Documentary Design Research. Insights into methodology, research approach and practice. In diesem Band, S. 56-75
- Dilger, B. & Euler, D. (2018). Wissenschaft und Praxis in der gestaltungsorientierten Forschung – ziemlich beste Freunde. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 33, S. 1-18. [http://www.bwpat.de/ausgabe33/dilger\\_euler\\_bwpat33.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe33/dilger_euler_bwpat33.pdf). Zugriff: 11. Dezember 2024.
- Hußmann, S., 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 Forschungs- und Entwicklungsprogramme* (S. 25-42). Münster, New York, München & Berlin: Waxmann.
- Konrad, U. & Bakker, A. (2018). From implementer to co-designer. A teacher's changing role in a design research project. In A. Bakker (Hrsg.), *Design Research in Education. A Practical Guide for Early Career Researchers* (S. 246-254). London: Routledge.
- Konrad, U. & Lehmann-Wermser, A. (Hrsg.) (2022). *Musikpädagogische Forschung zwischen Theoriebildung und Praxisveränderung*. Hannover: ifmpf.
- McKenney, S. (2016). Researcher-Practitioner Collaboration in Educational Design Research: Processes, Roles, Values, and Expectations. In M. Evans, M. Packer & R. Sawyer (Hrsg.), *Reflections on the Learning Sciences* (Current Perspectives in Social and Behavioral Sciences, S. 155-188). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107707221.008>
- McKenney, S. & Brand-Gruwel, S. (2018). Roles and Competencies of Educational Design Researchers: One Framework and Seven Guidelines. In M. J. Spector, B. B. Lockee & M. D. Childress (Hrsg.), *Learning, Design, and Technology: An International Compendium of Theory, Research, Practice, and Policy* (S. 1-26). Cham: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-17727-4\\_123-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-17727-4_123-1)
- Reinmann, G. (2017). Design-Based Research. In D. Schemme & H. Novak (Hrsg.), *Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen. Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Forschung* (S. 49-61). Bonn: Bertelsmann.
- Reinmann, G. (2019). Die Selbstbezüglichkeit der hochschuldidaktischen Forschung und ihre Folgen für die Möglichkeiten des Erkennens. In T. Jenert, G. Reinmann & T. Schmohl (Hrsg.), *Hochschulbildungsforschung: Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik* (S. 125-148). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-20309-2\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-20309-2_8)
- Reinmann, G. & Brase, A. K. (2022). Forschungsimmanenter Wissenstransfer in der Hochschullehre mit Design-Based Research: Die Rolle von Wissenspartnerschaften. *Bildungsforschung*, 2, S. 1-14. <https://doi.org/10.25656/01:25465>
- Schröder, U. B. (2020). Responsivität und Triangulation in einer dokumentarischen Evaluationsstudie zu Schülerfirmen. In R. Bohnsack & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung* (S. 185-205). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Seipel, B. (2013). *Das Klavier in der Schule. Musikalische Lernbiografie, pianistische Ausbildung und pädagogisches Handeln von Musiklehrenden*. Bergheim: Christoph Dohr.
- Treß, J. (2025). Musikunterricht entwickeln, durchführen und rekonstruieren in Personalunion. Eine (Selbst-)Reflexion der Standortgebundenheit im Rahmen der Dokumentarischen Entwicklungsforschung. In diesem Band, S. 235-252.
- Yin, D. R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* [6. Aufl.]. Croydon: SAGE Publications, Inc.



## **Autor:innen**

**Endres, Annika, M.**

ORCID: 0000-0004-7819-9192

Mus.: Akademische Mitarbeiterin im Bereich Musikpädagogik (Lehramt), Hochschule für Musik Freiburg.

*Arbeitsschwerpunkte:* Digitalisierung, (Schulpraktisches) Klavierspiel, rekonstruktive Sozialforschung, entwicklungsorientierte Bildungsforschung.

a.endres@mh-freiburg.de

**Buchborn, Thade, Prof. Dr.**

ORCID: 0000-0001-7709-0743

Professor für Musikpädagogik (Lehramt), Hochschule für Musik Freiburg.

*Arbeitsschwerpunkte:* Digitalisierung, kulturelle Vielfalt, kreatives Handeln, Songwriting und Komponieren im Musikunterricht, Praxen kultureller Bildung im ländlichen Raum, rekonstruktive Sozialforschung, entwicklungsorientierte Bildungsforschung.

t.buchborn@mh-freiburg.de