

Treß, Johannes

Musikunterricht entwickeln, durchführen und rekonstruieren in Personalunion. Eine (Selbst-)Reflexion der Standortgebundenheit im Rahmen 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. 235-252. - (Unterricht – Schule – Gesellschaft)



Quellenangabe/ Reference:

Treß, Johannes: Musikunterricht entwickeln, durchführen und rekonstruieren in Personalunion. Eine (Selbst-)Reflexion der Standortgebundenheit im Rahmen 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. 235-252 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-346707 - DOI: 10.25656/01:34670; 10.35468/6204-12

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-346707>

<https://doi.org/10.25656/01:34670>

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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Musikunterricht entwickeln, durchführen und rekonstruieren in Personalunion. Eine (Selbst-)Reflexion der Standortgebundenheit im Rahmen der Dokumentarischen Entwicklungsforschung

Zusammenfassung:

Der Beitrag widmet sich der besonderen Bedeutung der Standortgebundenheit Forschender in der Dokumentarischen Entwicklungsforschung. Dazu werden wesentliche Charakteristika entwicklungsorientierter Forschungsansätze skizziert, die Phasen des zyklischen Forschungsprozesses vorgestellt sowie die Kombination eines entwickelnden und rekonstruktiven Vorgehens erläutert. Anschließend wird der Begriff der Standortgebundenheit vor dem Hintergrund der Praxeologischen Wissenssoziologie eingegrenzt und am Beispiel eines abgeschlossenen Dissertationsprojektes konkretisiert. Dabei werden unterschiedliche Dimensionen der Standortgebundenheit erkennbar, die ganz maßgeblich die Gestaltung, Durchführung und Weiterentwicklung konkreter Unterrichtsdesigns prägen. Besonders die rekonstruktive Analyse mittels der Dokumentarischen Methode erweist sich als adäquates Forschungswerkzeug, das eine zunehmende Kontrolle der eigenen Standortgebundenheit erlaubt. Abschließend werden mit der Dokumentarischen Entwicklungsforschung einhergehende Potenziale und Herausforderungen diskutiert.

Schlüsselwörter: Design-based Research, Dokumentarische Methode, Normativität, Selbstreflexion, Standortgebundenheit

Abstract:

This paper discusses how the existential situatedness of researchers plays a significant role in Documentary Design Research. The paper starts by outlining the key characteristics of design research approaches, presenting the phases of the iterative research process, and describing the combination

of a design-based and reconstructive approach. It then delves into a more detailed definition of the concept of situatedness against the backdrop of the praxeological sociology of knowledge and illustrates it throughout the research process drawing on a completed dissertation project. Depending on the research phase, various dimensions of situatedness become evident, which significantly influence the design, implementation, and further development of specific lesson designs. Notably, the use of the Documentary Method in reconstructive analysis proves to be a suitable research tool for gaining increasing control over the individual researchers' situatedness. The paper concludes by addressing the opportunities and challenges associated with Documentary Design Research.

Keywords: context-specificity ('Standortgebundenheit'), design-based research, documentary method, normativity, self-reflection

1 Dokumentarische Entwicklungsforschung als mehrphasiger und iterativer Forschungsprozess

An der Musikhochschule und der Pädagogischen Hochschule in Freiburg wurde in den vergangenen Jahren der „Freiburger Ansatz einer dokumentarischen Entwicklungsforschung in der Musikpädagogik“ (Buchborn 2022, S. 57) ausgearbeitet. Die wesentliche Besonderheit dieses Forschungsansatzes stellt die Integration der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2021) bzw. der Dokumentarischen Unterrichtsforschung (Asbrand & Martens 2018) als zentrale empirische und rekonstruktiv ausgerichtete Auswertungsmethode in den entwicklungsorientierten Forschungsprozess dar. Darüber hinaus zeigte sich in mehreren auf diese Weise durchgeführten Studien (Theisohn 2022; Treß 2022; Völker 2023), dass nicht nur die Anwendung der dokumentarischen Interpretation auf das erhobene Datenmaterial hinsichtlich der Rekonstruktion musikalischer Praxis einen großen forschungsmethodischen Gewinn darstellt, sondern dass sich der gesamte entwicklungsorientierte Forschungsprozess in das übergeordnete Theoriegebäude der „Praxeologischen Wissenssoziologie“ (Bohnsack 2017) integrieren lässt.

Grundsätzlich verfolgt die Dokumentarische Entwicklungsforschung (DE) – wie sämtliche entwicklungsorientierte Forschungsansätze – zwei auf den ersten Blick ganz unterschiedliche Zielsetzungen und Interessen: Einerseits soll durch das aktive Einwirken auf eine unterrichtliche Praxis (u.a. durch die Entwicklung und Überarbeitung konkreter Lehr-Lerndesigns sowie durch aktives Anleitungshandeln) pädagogische und (fach-)didaktische Veränderung vorangetrieben werden, andererseits soll aber auch ein möglichst tiefgehender und hochauflösender Blick

auf die zu beforschende Praxis gelenkt werden. Damit bewegt sich entwicklungsorientierte Unterrichtsforschung in besonderem Maße in einem Spannungsfeld zwischen bildungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Programmatik und habitualisierter Unterrichtspraxis. Der konkrete Forschungsprozess verläuft dabei in iterativ aufeinanderfolgenden Phasen, die sich je nach Projekt überlappen können und meist mehrfach wiederholt werden: Zunächst wird eine Intervention entwickelt und durchgeführt, anschließend folgt eine rückblickende Reflexions- und Rekonstruktionsphase, bevor die Intervention auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse weiterentwickelt und schließlich erneut durchgeführt wird¹.

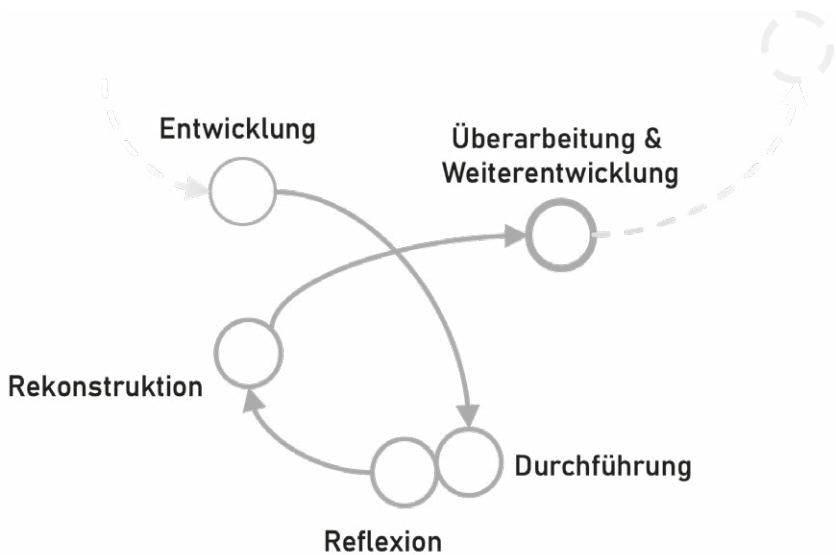


Abb. 1: Phasen Dokumentarischer Entwicklungsforschung

Wie weiter oben bereits angedeutet, gehen mit diesen unterschiedlichen Phasen des Forschungsprozesses besonders für Forschende ganz unterschiedliche Aufgaben, Funktionen und Anforderungspotenziale einher. Wie zu zeigen sein wird, erweist sich dabei der methodologische Grundbegriff der „Standortgebundenheit“ (Bohnsack 2017, S. 180) als zentral.

¹ An dieser Stelle wird lediglich eine überblicksartige Beschreibung des Forschungsverlaufes skizziert. Eine ausführlichere Beschreibung des methodischen Vorgehens und dessen methodologischer Verankerung unter dem Dach der Praxeologischen Wissenssoziologie findet sich bei Treß (2022) oder zusammengefasst bei Buchborn (2022).

Die Auseinandersetzung mit derart vielfältigen Aufgaben ist besonders im Rahmen von Qualifizierungsarbeiten mit einer Vielzahl an Lernprozessen und ungewohnten Anforderungen verbunden. Mit dem doppelten Anspruch entwicklungsorientierter Forschung geht zwangsläufig auch eine Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Handlungslogiken wissenschaftlicher und unterrichtlicher Praxis einher. Besonders die Frage nach dem Verhältnis der eigenen Werthaltungen und Erwartungen und dem wissenschaftlichen Erkenntnisprozess stellt dabei eine fortwährende Herausforderung dar.

Diese allgemeine Feststellung manifestierte sich im Rahmen meiner Dissertationsstudie nochmals in besonderer Art und Weise, in der ich sowohl die Entwicklung eines Unterrichtsdesigns als auch die Durchführung und die anschließende empirische Analyse in Personalunion durchführte. Einerseits eröffnete sich dadurch ein besonders großer Handlungs- und Entscheidungsspielraum in allen Phasen des Forschungsprozesses. Gleichzeitig ging mit derartigen Freiräumen aber auch eine sehr hohe Verantwortung hinsichtlich der Offenlegung und Reflexion der eigenen Wertmaßstäbe bzw. der eigenen „Standortgebundenheit“ (Bohnsack 2017, S. 336) einher. Denn diese prägten in wesentlichem Maße die Gestaltung, Anleitung und (Weiter-)Entwicklung des Unterrichtsdesigns und auch die Interpretation der videografierten Unterrichtssequenzen. Mit diesem Beitrag möchte ich daher im Rückblick auf meine eigene Forschungsarbeit eine „selbstreflexiv[e] Vergegenwärtigung der Standort- oder Seinsgebundenheit des Forschers“ (Bohnsack 2021, S. 203) unternehmen. Dazu werden zunächst die Charakteristika entwicklungsorientierter Forschungsansätze skizziert, wesentliche Phasen des iterativen Forschungsprozesses vorgestellt sowie die Kombination eines entwicklungsorientierten mit einem rekonstruktiven Vorgehen erläutert. Anschließend wird der Begriff der Standortgebundenheit vor dem Hintergrund der Praxeologischen Wissenssoziologie näher eingegrenzt und schließlich am Beispiel des besagten Dissertationsprojekts und entlang der wesentlichen Phasen des Forschungsprozesses konkretisiert. Bei meiner Reflexion über die eigene Standortgebundenheit als Forschender handelt es sich nicht um einen methodisch geleiteten und rekonstruktiven Interpretationsvorgang, sondern lediglich um eine retrospektive „Reflexion auf die eigenen Verfahrensweisen“ (Bohnsack 2021, S. 85). Zwar bleibt einer derartigen Reflexion die Ebene des handlungsleitenden impliziten Wissens und der eigene Orientierungsrahmen verschlossen, jedoch erscheint auch diese Form der nachträglichen Selbstvergewisserung über die eigene Forschungspraxis als äußerst relevant. Denn die systematische und empirisch geleitete Auseinandersetzung mit handlungsleitenden Wissensbeständen und Logiken der Praxis des Forschungshandelns steht bis auf erste Ansätze (Hempel, i. d. B.; Werner 2022) noch aus – zumal für einen solch jungen und relativ innovativen Forschungsansatz wie die entwicklungsorientierte Unterrichtsforschung.

2 Entwicklungsorientierte Forschungsformate

Die „Familie“ der entwicklungsorientierten Forschungsformate ist durch unterschiedliche Zielsetzungen, methodische Schwerpunkte und Forschungsfo-ki gekennzeichnet. Trotzdem verfolgen sämtliche Ansätze sowohl das aktive Einwirken auf eine bestimmte (pädagogische) Praxis als auch deren wissenschaftliche Untersuchung (Bakker 2018; McKenney & Brand-Gruwel 2023). Ungeachtet der begrifflichen Diversität, wie z. B. Design-based Research (Euler & Sloane 2014), Design Research (Bakker 2018; Prediger et al. 2015), Educational Design Research (McKenney & Reeves 2014) oder auch deutschsprachige Varianten wie Fachdidaktische Entwicklungsforschung (Prediger & Link 2012), lassen sich zentrale und die verschiedenen Ansätze einende Charakteristika erkennen: Sie sind „theoriegenerierend, haben interventionistischen Charakter, enthalten prospektive und reflexive Komponenten, sind iterativ und zyklisch angelegt und ökologisch valide sowie praxisorientiert“ (Buchborn 2022, S. 57). Auf Grund der zyklischen und eng verknüpften Forschungsphasen gilt entwicklungsorientierte Forschung generell als besonders herausfordernd für die beteiligten Akteur:innen (McKenney & Brand-Gruwel 2023). Auch wenn entwicklungsorientierte Forschungsformate inzwischen fest im Methodenrepertoire der fachdidaktischen Unterrichtsforschung und der Bildungswissenschaften verankert sind, wurde in der Vergangenheit wiederholt Kritik an der mangelnden methodischen Ausdifferenzierung und der weitgehenden Vernachlässigung einer methodologischen (Selbst-)Vergewisserung der entwicklungsorientierten Forschungspraxis geäußert (Reinmann 2017). Auch die bis dato ausstehende Reflexion der normativen Dimension entwicklungsorientierter Forschung wurde bereits mehrfach angemahnt (Buchborn et al. 2022; Richter & Allert 2017).

3 Zur Standortgebundenheit der Forschenden in der Dokumentarischen Entwicklungsforschung

Der Begriff der Standortgebundenheit beschreibt in der Praxeologischen Wissenssoziologie die auf Karl Mannheim zurückgehende Erkenntnis, dass jegliches Wissen und Handeln in milieuspezifischen Erfahrungsräumen und Wissensbeständen wurzelt. Mannheim führte bereits früh aus, dass eine derartige „Seinsgebundenheit“ (Mannheim 2024, S. 27) die wesentliche Grundlage für gegenseitiges Verstehen auf Basis milieuspezifischen Erfahrungswissens und damit auch aus sozialwissenschaftlicher Sicht von hoher Bedeutung für wissenschaftlich geleitetes Verstehen und Interpretieren sei. Gleichzeitig machte er darauf aufmerksam, dass eben jene „Bindung“ (ebd.) nicht nur als „Chance, sondern auch [als] vitale Schranke“ (ebd., S. 36) zu verstehen ist, da auf Grund der individu-

ellen Standortgebundenheit immer auch Erkenntnismöglichkeiten bzw. „Blick-erweiterungen“ (ebd.) ausgeschlossen bleiben. Jener Standortgebundenheit sind demnach nicht nur die Akteur:innen unterworfen, die zum Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung gemacht werden, auch die sozialwissenschaftliche Analyse und Interpretation selbst unterliegt einer damit „verbunden[en] Perspektivität oder Aspekthaftigkeit“ (Bohnsack 2020b, S. 27). Folglich haben auch Forschende ihren „eigenen blinden Fleck“ (ebd., S. 38). Denn auch der Analyse- und Interpretationsprozess (sowie im Falle von entwicklungsorientierter Forschung der Gestaltungsprozess) eines Forschenden „vollzieht sich vor dem Hintergrund seines – zunächst impliziten – Wissens um Vergleichshorizonte“ (ebd.).

Diese grundlegende Prämisse findet konsequenterweise auch in den Interpretationsschritten der Dokumentarischen Methode mit dem Wechsel der Analyse-einstellung im Rahmen der formulierenden und reflektierenden Interpretation und der damit einhergehenden „Einklammerung des Geltungscharakters“ (Bohnsack 2017, S. 321) ihre forschungspraktische Entsprechung. Im Kern besagt dieses Leitprinzip, dass die Dokumentarische Interpretation prinzipiell nicht an der wahrheitsmäßigen Bewertung von Aussagen oder Handlungsweisen der Beforschten interessiert ist, sondern an der Frage, wie diese ihre Themen einbringen, wie sie in bestimmten Situationen handeln bzw. wie sich der Prozess der „erlebnismäßigen Herstellung sozialer Wirklichkeit“ (Bohnsack 2021, S. 212) in der zu untersuchenden Praxis vollzieht. Barbara Asbrand und Matthias Martens (2018, S. 27-28) warnen besonders für den Bereich der fachdidaktischen Unterrichtsforschung vor der Gefahr, dass „didaktische Überzeugungen oder Konzepte zu der Frage, wie der Unterricht sein soll, den Blick der Forschenden auf das empirisch beobachtbare Unterrichtsgeschehen verstellen“ können.

Wenn nun – wie im Rahmen entwicklungsorientierter Forschungsvorhaben – Forschende in die Vorbereitung und Durchführung von Unterricht eingreifen bzw. daran beteiligt sind – sich also aktiv in die zu erforschende „Alltagspraxis mit ihren pragmatischen Zwängen“ (Bohnsack 2021, S. 66) verwickeln lassen, erscheint die Frage nach dem Umgang mit der eigenen Standortgebundenheit nochmals virulenter. Thade Buchborn (2022, S. 62) weist darauf hin, dass gerade deshalb die Integration der Dokumentarischen Methode in das entwicklungsorientierte Forschungsvorgehen von entscheidender Bedeutung ist, da dadurch das „Verhältnis der Normativität fachdidaktischer Designentwicklung und der ‚Einklammerung des Geltungscharakters‘ in der dokumentarischen Rekonstruktion“ methodisch kontrollierbar wird. Erst die Verfahrensweise der Dokumentarischen Methode mache es den Forschenden möglich „in Distanz zur Unterrichtspraxis zu treten, auch dann, wenn wir diese in einzelnen Erhebungssituationen selbst als Lehrkräfte durchgeführt haben oder durch unsere Rolle als Entwickelnde stark involviert sind“ (ebd.). Neben der Einklammerung des Geltungscharakters bietet die Dokumentarische Methode mit dem Prinzip der fortlaufenden komparativen Analyse des

Datenmaterials ein weiteres Prinzip zur methodischen Kontrolle der Standortgebundenheit (Bohnsack 2021, S. 216-223): Während zu Beginn eines Forschungsprozesses noch die eigenen, überwiegend implizit gelagerten Vergleichshorizonte der Forschenden erkenntnisleitend sind, rücken mit zunehmendem Datenmaterial „explizit[e] und empirisch (aus dem impliziten Wissen der Erforschten) generiert[e] Vergleichshorizonte im Sinne alternativer Praxen“ (ebd., S. 218) an diese Stelle. Im Zusammenhang mit der Dokumentarischen Evaluationsforschung konstatiert Bohnsack gar, dass durch einen derartigen systematischen Vergleich möglichst kontrastreicher Fälle „die Standortgebundenheit [des wissenschaftlichen Beobachters] und die in diesem Sinne fundamentale Wertorientierung der eigenen Perspektivität bzw. des eigenen modus operandi ansatzweise selbstreflexiv erfahrbar werden“ (Bohnsack 2020b, S. 38). Auch wenn damit die Bedeutung der Standortgebundenheit in der DE generell begründet und methodologisch reflektiert ist, steht eine Ausdifferenzierung und Reflexion bezogen auf die einzelnen Phasen des entwicklungsorientierten Forschungsprozesses noch aus. Im folgenden Teilkapitel wird diese Fragestellung entlang der bereits erwähnten iterativen Forschungsphasen weiterverfolgt und jeweils am Beispiel eines bereits abgeschlossenen Forschungsvorhabens konkretisiert.

4 Reflexion über die eigene Standortgebundenheit als Forscher:in

Die Grundlage der folgenden Ausführungen bildet meine Dissertationsstudie zur Gruppenimprovisation im Musikunterricht der Sekundarstufe 1 (Treß 2022). Im Rahmen der Studie habe ich in zyklischer Abfolge ein Unterrichtsdesign zur Initiierung und Anleitung von Gruppenimprovisation im Musikunterricht (weiter-)entwickelt und parallel dazu die musikalische Handlungs- und Interaktionspraxis der im Rahmen der unterrichtlichen Interventionen beteiligten Schüler:innen mittels der Dokumentarischen Methode rekonstruiert. Das Bedürfnis, meine eigene Standortgebundenheit im Rahmen dieses Forschungsvorhabens nicht nur „ansatzweise selbstreflexiv erfahrbar werden“ (Bohnsack 2020b, S. 38) zu lassen, sondern sie auch zu explizieren, rührt besonders daher, dass ich im Rahmen meiner Dissertationsstudie sämtliche der oben beschriebenen Phasen im Wesentlichen in Personalunion durchgeführt habe.

4.1 Ausgangspunkt des Forschungsprozesses

Entwicklungsorientierte Forschungsvorhaben nehmen ihren Ausgang meist mit der Identifikation eines Praxisproblems und dem Anspruch im Rahmen eines iterativen Gestaltungsprozesses Lösungsstrategien für dieses Problem

zu entwickeln (McKenney & Reeves 2012, S. 7). Eng mit diesem Anspruch verknüpft ist der inhärente Drang entwicklungsorientierter Forschung bildungswissenschaftliche oder fachdidaktische Innovation zu ermöglichen (Reinmann 2005). Auch in meiner Dissertationsstudie habe ich zu Beginn des Forschungsprozesses ein aus der vorhandenen Literatur abgeleitetes Missverhältnis zwischen curricularer Verankerung von Improvisation einerseits und der mangelnden Umsetzung in der Unterrichtspraxis andererseits als Ausgangspunkt des Forschungsprozesses problematisiert (Tress 2022, S. 42). Die aus der Literatur abgeleitete These, dass Improvisation als Unterrichtsgegenstand im allgemeinbildenden Musikunterricht der Sekundarstufe aktuell kaum eine Rolle spielt, wurde durch erfolglose formelle Versuche der Kontaktaufnahme mit Schulen gestützt: Mehrfach blieben meine überregional versendeten Einladungsmails zur Kooperation im Rahmen des praxisorientierten Forschungsprojektes an Schulen und Fachabteilungen unbeantwortet. In informellen Gesprächen mit Musiklehrkräften wurde deutlich, dass sich diese aus unterschiedlichen Gründen vor einer unterrichtspraktischen Auseinandersetzung mit Improvisation scheuten. Auch wenn sich vor dem Hintergrund dieser Ausgangslage zunächst ganz unterschiedliche mögliche Fragestellungen und damit verbundene Forschungsverläufe eröffneten², brachte die Entscheidung für ein entwicklungsorientiertes Vorgehen konkrete Konsequenzen mit sich: Um überhaupt empirische Erkenntnisse gewinnen und daran anknüpfende Gestaltungsprinzipien für Gruppenimprovisation im Musikunterricht ausdifferenzieren zu können, musste ich zunächst ein Unterrichtsdesign entwickeln. Damit zeigt sich, dass bereits früh im Forschungsprozess neben dem für wissenschaftliches Arbeiten insgesamt geltenden Anspruch auf Erkenntnisgewinn (hier konkret in Bezug auf die musikalische Improvisations- und Interaktionspraxis im Rahmen von Gruppenimprovisationen im Musikunterricht) auch ein fachdidaktischer Innovationsanspruch mit dem entwicklungsorientierten Einsatz einherging. Der reguläre Musikunterricht und die diagnostizierte Marginalisierung von Improvisationsansätzen wurden von mir als Wissenschaftler, der sich der Improvisation im Musikunterricht verschrieben hatte, als zu innovierende Unterrichtspraxis adressiert.

4.2 Phase der Entwicklung

In der Phase der Entwicklung, die der initialen Gestaltung eines Lehr-Lernformats gewidmet ist, steht zunächst die Konkretisierung eines sogenannten

2 Mögliche Fragestellungen wären unter anderem: Warum zögern Lehrkräfte beim Einsatz von Improvisation in ihrem Unterricht? Welche Bedeutung kommt dabei der Ausbildung, der Schulform oder auch den biografischen Hintergründen zu? Bestätigt sich dieser Befund auch in der Breite und schulformübergreifend? Je nach Fragestellung wären damit auch rein rekonstruktive Forschungszugänge oder gar quantitative Zugänge denkbar gewesen.

„Entwicklungskern[s]“ (Reinmann 2014, S. 69) im Zentrum. Dadurch soll gewährleistet werden, dass der fachdidaktische Gestaltungsprozess sowohl an empirische und theoretische Erkenntnisse zum anvisierten Unterrichtsgegenstand als auch an fachdidaktische Literatur zum entsprechenden Thema anschließt. Auch wenn Gabi Reinmann betont, dass damit lediglich der Rahmen, „innerhalb dessen die weiteren Entwurfs- und Konstruktionstätigkeiten stattfinden“ (ebd., S. 70), abgesteckt werden soll, wird deutlich, dass explizite bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Normen bereits in den initialen Gestaltungsprozess eines Unterrichtsdesigns Einzug halten und diesen entscheidend prägen.

Die Aufarbeitung des Forschungsstandes zum Thema Gruppenimprovisation im Musikunterricht zeigte in meinem Fall jedoch, dass die Bezugnahme auf bereits vorliegende Literatur nur begrenzt möglich war (Treß 2022, S. 61-64). Die wenigen vorhandenen fachdidaktischen Handlungsempfehlungen und empirischen Erkenntnisse, die ich in der internationalen Forschungslandschaft zum Thema ausfindig machen konnte, führten zunächst zur Konkretisierung des Grundverständnisses von Improvisation und zur Formulierung von fünf didaktischen Leit- und Umsetzungsprinzipien für das initiale Unterrichtsdesign (ebd., S. 117-124). In diesem Zuge habe ich Gruppenimprovisation im Musikunterricht als meinen zentralen Forschungsgegenstand spezifiziert und zunächst als voraussetzungslose, kollektive, mit Offenheit verknüpfte, angeleitete und auf Reflexionsphasen angewiesene musikalische Praxis konzeptualisiert. Auch wenn mit dieser Konkretisierung des Unterrichtsgegenstandes bereits wesentliche Weichenstellungen hinsichtlich der anvisierten Unterrichtspraxis einhergingen, konnte ich davon noch keine konkrete Unterrichtsplanung ableiten. Ich war vielmehr darauf angewiesen, vorhandene fachdidaktische Ideen und Konzepte sowie bereits erprobte Improvisationsansätze und bewährte Reflexions- und Gesprächsimpulse aus meiner eigenen musikalischen und meiner Unterrichtspraxis mit in das Unterrichtsdesign einzubeziehen. Als vorteilhaft erwies sich dabei, dass ich bereits über einige Erfahrung als Musiklehrer verfügte und damit neben den genannten expliziten Bezugspunkten auch meine „eigene[n] Erfahrungen, implizite[n] Annahmen und Wertvorstellungen“ (ebd., S. 70) einen wesentlichen Einfluss auf die Planung und Gestaltung des Unterrichtsdesigns nahmen.

4.3 Durchführung

Die entwicklungsorientierte Forschung versteht sich grundsätzlich als interventionistisch. Im Zusammenhang mit der Erprobung eines Unterrichtsdesigns ist daher oft die Rede von der Durchführung eines „design experiments“ (Cobb et al. 2003). Das Spektrum dessen, was unter ‚Durchführung‘ verstan-

den werden kann ist dabei sehr breit und reicht von der laborartigen Erprobung der entwickelten Unterrichtsdesigns mit nur wenigen Schüler:innen bis hin zu groß angelegten Unterrichtseinheiten, die in mehreren Klassen parallel durchgeführt werden (Prediger et al. 2012). Je nach Skalierung der Erprobung treten Forschende dabei in ganz unterschiedlicher Funktion in Erscheinung. Im Rahmen meiner Dissertationsstudie erwies sich der bereits erwähnte Umstand, dass sich die an den Interventionen beteiligten Musiklehrkräfte generell wenig Expertise auf dem Gebiet der Improvisation zusprachen, als besonders relevant. Während diese in den ersten beiden Zyklen eine aktive Beteiligung an der Anleitung der Intervention gänzlich ausschlossen, erklärten sich die in den folgenden drei Interventionen Beteiligten zur Mitwirkung als ‚Co-Anleitende‘ bereit. Die Konzeption der Durchführung der Interventionen im Tandemteaching-Format eröffnete die Möglichkeit, die beteiligten Lehrkräfte enger in den gesamten Entwicklungsprozess einzubinden (Planung, Gestaltung, Durchführung, Reflexion). Darüber hinaus brachte das Tandemteaching-Format partielle Entlastung vom Handlungsdruck des Anleitungshandelns mit sich. Hinsichtlich der rekonstruktiven Analyse konnte ich im kontrastierenden Vergleich meines eigenen Anleitungshandelns mit dem der co-anleitenden Lehrkräfte wertvolle Erkenntnisse hinsichtlich meiner eigenen Standortgebundtheit gewinnen (vgl. Treß 2023). Ich wurde von den Lehrkräften dabei durchweg nicht nur als der die Studie durchführende Wissenschaftler adressiert, sondern auch als ‚Experte‘ für den Unterrichtsgegenstand Gruppenimprovisation (vgl. Hempel, i.d.B.). Neben der Gestaltung des Unterrichtsdesigns kam mir im Rahmen der Durchführung der Interventionen folglich auch die Funktion der anleitenden Lehrkraft zu. Zusätzlich zur Organisation der Erhebungsmodalitäten (Aufbau des Kameraequipments, der Audioaufzeichnungsgeräte, Gruppenraumvorbereitungen, etc.) war ich also mit Beginn der eigentlich Unterrichtsintervention dem „Handlungs- und Entscheidungsdruck“ (Bohnsack 2020a, S. 59) ausgesetzt, der mit professionellem pädagogischen Handeln einhergeht. Mehr noch als dies in der Phase der Entwicklung der Fall war, traten hierbei besonders *implizite* (berufs-)biografische oder milieuspezifische Wissensbestände handlungsleitend in den Vordergrund, vor allem auch deshalb, weil ich selbst zusätzlich zur eigenen Schulzeit über mehrjährige Unterrichtserfahrungen im Lehrberuf verfügte. In den im Wesentlichen von mir selbst angeleiteten Interventionen zeigte sich dies u.a. in Form von situativen Abweichungen vom geplanten Unterrichtsdesign, wie spontan eingeführten Improvisationsimpulsen, der Durchführung von Auflockerungsübungen oder intuitiv ausgeführte Variationen der geplanten Sozialformen. Außerdem war ich im Rahmen der Durchführung damit nicht nur für die reibungslose Datenerhebung im Rahmen der wissenschaftlichen Intervention verantwortlich, mir oblag zudem zumindest

anteilig die Verantwortung für das Gelingen des Unterrichts aus Sicht der beteiligten Schüler:innen und Musiklehrkräfte.

4.4 Reflexion

Direkt im Anschluss an die jeweiligen Interventionen führte ich gemeinsam mit den jeweils beteiligten Lehrkräften Reflexionsgespräche durch, die auf die „Sichtstruktur“ (Kunter & Trautwein 2013, S. 65) des Unterrichts gerichtet waren. Letztere umfasst jene Unterrichtsaspekte, „die auch Außenstehenden in relativ kurzer Zeit durch Beobachtung leicht zugänglich sind“ (ebd.). Im Vordergrund standen dabei Fragen nach organisatorischen Hürden, wie z. B. eine ungünstige Zeit- oder Raumplanung oder auch die Identifikation offensichtlicher didaktischer Probleme, wie z. B. ungünstig formulierte Arbeitsaufträge oder unpassende Sozialformen. In entwicklungsorientierter Forschung bildet eine derartige „structured reflection“ (McKenney & Reeves 2012, S. 156-157) oftmals die feinkörnigste Analyse der durchgeführten Intervention. Da diese Form der Reflexion aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie jedoch zwangsläufig an die Common-Sense-Logiken und Rationalisierungen der Lehrkräfte und meiner selbst gebunden bleiben musste, konnte in dieser Phase (noch) keine tiefergehende Auseinandersetzung mit der eigenen Standortgebundenheit erreicht werden. Trotzdem erwies sich die Reflexion auf dieser Ebene ebenfalls als wichtig und erkenntnisreich, da vielfach schon die Identifikation und Benennung organisatorischer und struktureller Hürden wichtige Hinweise für die Überarbeitung und Weiterentwicklung des Unterrichtsdesigns lieferte.

4.5 Rekonstruktion

Während die Reflexion der unterrichtlichen Intervention direkt im Anschluss an die Durchführung also an die Common-Sense-Logiken der Beteiligten gebunden blieb, ermöglichte erst die rekonstruktive Datenanalyse mittels der Dokumentarischen Methode wie eingangs bereits beschrieben die ‚Einklammerung des Geltungscharakters‘ und damit eine ansatzweise „Selbstreflexion auf die Standortgebundenheit und Aspekthaftigkeit des eigenen interpretativen Zugangs“ (Bohnsack 2021, S. 203). Dass diese jedoch „nicht als eine rein theoretische zu leisten [ist], sondern als eine in der Forschungspraxis, im Abarbeiten an den Texten sich ständig und Schritt für Schritt zu vollziehende“ (ebd.), hat sich in meinem Projekt besonders in der interpretatorischen Auseinandersetzung mit der videographierten Gruppenimprovisationspraxis der Schüler:innen gezeigt: Zu Beginn der rekonstruktiven Analyse verliefen meine Interpretationen entlang impliziter Vergleichshorizonte und darin eingelagerter Erwartungshaltungen und Wertmaßstäbe. Meine ersten Interpretationsvorlagen, die ich in Forschungswerkstätten vorstellte, waren von

einem latent defizitären Blick auf die musikalisch-improvisatorische Praxis der Schüler:innen geprägt. Ich blickte als ausgebildeter Musiker und Absolvent eines mehrjährigen und intensiven Schulmusikstudiums an einer Musikhochschule mit einiger Improvisationserfahrung auf die jeweiligen Gruppenimprovisationssequenzen. Folglich war die Standortgebundenheit meines „eigenen interpretativen Zugangs“ (Bohnsack 2021, S. 203) zu Beginn des Interpretationsprozesses maßgeblich geprägt von einem traditionellen und schulmusikalischen Verständnis musikalischer Leistung und Expertise und damit verbundenen Ästhetischen Erwartungen. Für die Offenlegung und Konfrontation mit meinen impliziten Wertmaßstäben erwies sich besonders die Diskussion meiner Interpretationsvorlagen in interdisziplinären Forschungswerkstätten als gewinnbringendes Korrektiv. Hier wurde ich auf konstruktive Art und Weise mit alternativen Lesarten konfrontiert, die weit weniger geprägt waren von berufsbiografisch bedingten musikalisch-ästhetischen Wertmaßstäben. Während ich zu Beginn des Interpretationsprozesses intuitiv bspw. besonders auf Prozesse der tonalen und pulsbezogenen musikalischen Abstimmung fokussierte, trat im Rahmen der Diskussionen in Interpretationswerkstätten mehr und mehr der Aspekt der „aktionistischen Praxis beim Improvisieren“ (Theisoehn & Treß 2022) in den Vordergrund. Zudem ermöglichte im weiteren Verlauf des Forschungsprozesses der Einbezug von kontrastierenden empirischen Vergleichsfällen in Form von Studierendenimprovisationen eine zunehmende Kontrolle meiner eigenen Standortgebundenheit (Treß 2022, S. 172-174).

Auch wenn der Schwerpunkt in meiner Dissertationsstudie auf der Rekonstruktion selbstläufiger musikalischer Gruppenimprovisationspraxis der Schüler:innen lag, so wurde im Rahmen der rekonstruktiven Analyse schnell deutlich, dass die vor allem zu Beginn ausschließlich von mir angeleiteten Instruktionsphasen die musikalische Praxis der Schüler:innen im Sinne propositionaler Akte entscheidend beeinflussten. Daher stellte ich im Rahmen von Forschungswerkstätten auch mehrfach Interpretationen meines eigenen Anleitungshandelns zur Diskussion, um auch in dieser Hinsicht zumindest eine ansatzweise methodische Kontrolle und Reflexion des eigenen Einwirkens auf die zu untersuchende Praxis zu ermöglichen (Treß 2022, S. 178-186). Da in späteren Zyklen des Forschungsprozesses auch beteiligte Musiklehrkräfte anleitend tätig wurden, konnte ich diese schließlich auch in die komparative Analyse miteinbeziehen (Treß 2023).

4.6 Weiterentwicklung und Überarbeitung

Die Weiterentwicklung und Überarbeitung eines bereits erprobten Unterrichtsdesigns stellt eine besondere Herausforderung in entwicklungsorientierter Forschung dar, da in dieser Phase des Forschungsprozesses rückblickend ge-

wonnene empirische Erkenntnisse wieder auf das zu verändernde Unterrichtsdesign bezogen werden müssen. William Sandoval sieht Forschende daher in der Pflicht, diesen Prozess so transparent und nachvollziehbar wie möglich zu gestalten (2014, S. 20). Im Rahmen meiner Dissertationsstudie habe ich die von Sandoval vorgeschlagene Technik des „conjecture mappings“ (ebd.) adaptiert und wiederholt Überarbeitungsdiagramme angefertigt, um das Verhältnis von empirisch gewonnenen Ergebnissen, fachdidaktischen Leit- und Umsetzungsprinzipien und Veränderungs- und Weiterentwicklungspotenzialen möglichst nachvollziehbar zu machen (Treff 2022, S. 140). Die Grundlage für die Weiterentwicklung des Unterrichtsdesigns bildeten dann sowohl die rekonstruktiv gewonnenen Erkenntnisse als auch jene, die im Rahmen der Reflexionsphase zur Sprache kamen. Konkret ergaben sich daraus z.B. Überarbeitungs- und Weiterentwicklungsschritte hinsichtlich des Umgangs mit der (Sing-)Stimme, mit Gruppengrößen und Sozialformen und auch bezüglich der Anleitung und Strukturierung konkreter Impulse und Improvisationsübungen (ebd., S. 141-144).

Auf Grund der von mir in Personalunion durchgeführten Entwicklung und Anleitung der Intervention sowie der Rekonstruktion der dadurch initiierten Unterrichtspraxis, vollzog sich im Hinblick auf meine Standortgebundenheit als Forscher noch ein weitaus subtilerer und sehr persönlicher Prozess der Weiterentwicklung und Neuausrichtung: Mit zunehmender rekonstruktiver Durchdringung des Datenmaterials mittels der Dokumentarischen Methode veränderte sich meine eigene (Erwartungs-)Haltung gegenüber der improvisatorischen Praxis der Schüler:innen. Anstatt Akte der Distanzierung bspw. vorschnell als Indikator für Desinteresse oder eine prinzipielle Verweigerungshaltung der Schüler:innen gegenüber der Sache des Unterrichts zu werten, löste das rekonstruktiv gewonnene Wissen über die Eigenlogik der unterrichtlichen Praxis bei mir eine zunehmende Wertschätzung und einen geschärften Blick für den Eigensinn der improvisatorischen Praxis der Schüler:innen aus.

5 Dokumentarische Entwicklungsforschung in Personalunion und die Transformation der Standortgebundenheit

Auch wenn die in Abschnitt fünf gewählte Darstellung eine strenge Abgrenzung der einzelnen Forschungsphasen suggeriert, so gilt dies vor allem für die rekonstruktive Interpretationsarbeit nur in sehr eingeschränkter Form. Dieses Erkenntnis liegt nicht zuletzt in den elaborierten Verfahrensschritten der Dokumentarischen Methode begründet. Vor allem die komparative Analyse erfolgte mit fortschreitendem Projektverlauf parallel zu allen anderen Forschungsphasen und zyklusübergreifend (vgl. Buchborn 2022, S. 59-60). Nicht zuletzt deshalb

eröffnete die andauernde Auseinandersetzung mit der eigenen Standortgebundenheit im Rahmen des Interpretations- und Abstraktionsprozesses einen Lernprozess, der sich in der Rückschau auch als „Transformation der Standortgebundenheit des Forschenden“ beschreiben lässt. Die mit der Dokumentarischen Interpretation einhergehende Selbstreflexion auf den Common-Sense bzw. der Bruch mit eben jenem, ermöglichte in meinem Fall eine ansatzweise „Dekonstruktion der Hierarchisierung des Besserwissens“, die ganz wesentlich mit „der Anerkennung einer im handlungsleitenden Wissen der Erforschten und Evaluieren implizierten ‚praktischen Klugheit‘“ (Bohnsack 2017, S. 28) einhergeht.³ Die folgende Darstellung verdeutlicht nochmals schlagwortartig sämtliche Dimensionen der Standortgebundenheit des Forschenden bezogen auf die einzelnen Forschungsphasen.

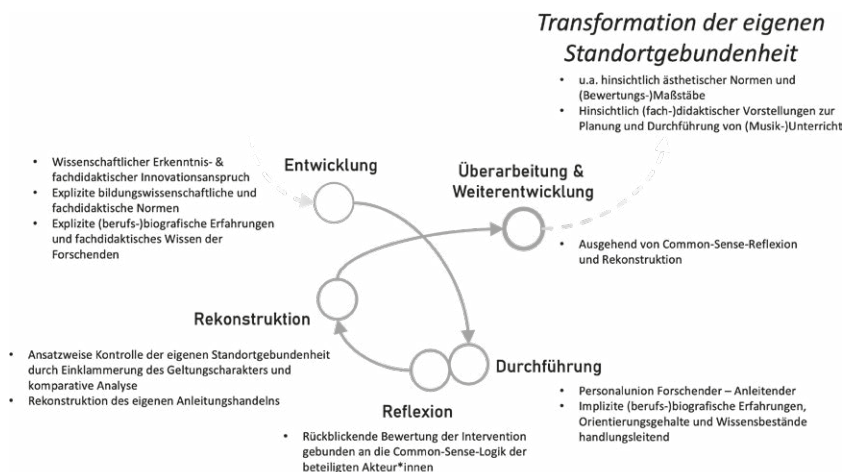


Abb. 2: Dimensionen der Standortgebundenheit entsprechend der unterschiedlichen Forschungsphasen

6 Zum Anforderungspotenzial Entwicklungsorientierter Forschung

Zusätzlich zu den aufgezeigten Dimensionen der Standortgebundenheit hat die detaillierte Beschreibung der einzelnen Forschungsphasen der DE deutlich gemacht, dass diese ein besonders hohes und breit gestreutes Anforderungs-

3 Bspw. hinsichtlich der im Rahmen des Musikstudiums etablierten ästhetischen Normen und Wertmaßstäbe musikalischer Interaktion und Improvisation aber auch hinsichtlich etablierter Vorstellungen zur (fach-)didaktischen Planung und Durchführung von (Musik-)Unterricht.

potenzial mit sich bringen (McKenney & Brand-Gruwel 2023). So sind im Bereich der (Weiter-)Entwicklung eines Unterrichtsdesigns fachwissenschaftliches und (fach-)didaktisches Wissen sowie unterrichtsmethodische Fähigkeiten und Erfahrungen unabdinglich. Im Rahmen der Durchführung selbst agieren Forschende dann meist als Mittler zwischen wissenschaftlicher Intervention und institutionell geprägter Unterrichtslogik. In meinem konkreten Fall brachte die Durchführung aufgrund der Tatsache, dass ich selbst anleitend tätig wurde, zudem nochmals eine Vielzahl an professionsspezifischen Herausforderungen mit sich (Anleitungskompetenzen, musikpraktische Fähigkeiten und Kompetenzen, Klassenführung, Zeitmanagement etc.). Während die bisher aufgeführten Aspekte generell auch als zentrale Anforderungen an Lehrkräfte gelesen werden können, verlangt die DE darüber hinaus auch ausgeprägte Fähigkeiten im Bereich der Forschungs- und Wissenschaftspraxis. Die kritisch-selbstreflexive Auseinandersetzung mit der individuellen Standortgebundenheit setzt schließlich eine grundlegende Bereitschaft voraus, überhaupt explizite und implizite Normen und Wertmaßstäbe zu hinterfragen und ggf. auch verändern zu wollen.

Mit der oben beschriebenen Möglichkeit der Transformation der individuellen Standortgebundenheit bietet die DE damit einerseits ein besonders hohes Potenzial für berufsbiografische Professionalisierungs- und Lernprozesse, wie sie auch im Rahmen der Lehrkräfte(weiter-)bildung initiiert werden könnten (z. B. in Form von entwicklungsorientierten Abschlussarbeiten oder auch im Rahmen von Forschendem Lernen in Praktikumsphasen). Gleichzeitig gilt es in dieser Hinsicht die Erwartungen zu dämpfen bzw. die mit einem derartigen Forschungsvorgehen verbundenen Herausforderungen nicht zu unterschätzen: McKenney und Brand-Gruwel (2023) weisen zu Recht daraufhin, dass das Potenzial entwicklungsorientierter Forschung allgemein und besonders die im Rahmen des vorliegenden Beitrags hervorgehobenen reflexiven Anteile nur dann fruchtbar gemacht werden können, wenn Nachwuchsforschenden genügend Gelegenheiten geboten und ausreichend Zeit eingeräumt werden, die dafür notwendige Fähigkeiten auch erlernen zu können.

7 Zusammenfassung und Ausblick

Im vorliegenden Beitrag wurde zunächst die Kombination eines entwicklungsorientierten und rekonstruktiv angelegten Forschungsvorgehens, wie es am Standort Freiburg mit der DE etabliert wurde, vorgestellt. Die konkrete Auseinandersetzung mit der damit einhergehenden Frage nach der eigenen Standortgebundenheit der Forschenden hat gezeigt, dass die DE eine solide und methodologisch fundierte Möglichkeit für einen konstruktiven Umgang mit dem Normproblem der erziehungswissenschaftlichen und besonders der

fachdidaktischen Forschung darstellt. Durch die konsequente Anwendung der Verfahrensschritte der Dokumentarischen Methode wird dabei neben der Rekonstruktion unterrichtlicher Praxis auch die Reflexion auf die eigene Standortgebundenheit der Forschenden ermöglicht. Handlungsleitende Wissensbestände und normative Werthaltungen lassen sich damit offenlegen und zumindest ansatzweise methodisch kontrollieren. Durch die Beschränkung auf ein abgeschlossenes Forschungsprojekt bilden die hier ausgeführten methodologischen Überlegungen zunächst nur den Ausgangspunkt und einen ersten Schritt in Richtung einer noch ausstehenden empirisch fundierten Auseinandersetzung mit der Frage der Standortgebundenheit im Rahmen der DE. Eine systematische Analyse des Verhältnisses von Habitus und Norm in den unterschiedlichen Phasen der DE bezüglich aller beteiligten Akteur:innen steht demzufolge noch aus. Doch bereits die im Rahmen des Beitrags vorgestellte Selbstreflexion auf die eigene Standortgebundenheit verweist darauf, dass eine systematische und empirisch fundierte Auseinandersetzung äußerst vielversprechend und erkenntnisreich für die methodologische Weiterentwicklung der DE erscheint.

Literatur

- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bakker, A. (Hrsg.). (2018). *Design research in education: A practical guide for early career researchers*. London & New York: Routledge.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: UTB und Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020a). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive: Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen & Toronto: UTB und Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020b). Qualitative Evaluationsforschung und dokumentarische Methode. In R. Bohnsack & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung: Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis* (S. 27-66). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen & 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. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32566-4> Zugriffen: 17.06.2025
- Buchborn, T., Schmid, S., Treß, J. & Völker, J. (2022). Mapping the field: Themengebiete und Forschungsvorgehen musikpädagogischer Design-Based Research Studien. In U. Konrad & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Musikunterricht durch Forschung verändern?* (S. 105-135). Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover.
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R. & Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32 (1), S. 9-13. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001009> Zugriffen: 17.06.2025
- Euler, D. & Sloane, P. F. E. (Hrsg.). (2014). *Design-Based Research*, Bd. 27. Stuttgart: Steiner.

- Hempel, C. (2025). Zwischen Zurückhaltung und Einmischung. Positionierungen in der Rekonstruktiven Begleitforschung. In diesem Band, S. 291-308.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*, Bd. 3895. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh.
- Mannheim, K. (2024). *Ideologie und Utopie: Neuausgabe der Originalfassung von 1929. Herausgegeben von Klaus Lichtblau*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-44333-7> Zugriffen: 17.06.2025
- McKenney, S. & Brand-Gruwel, S. (2023). Roles and Competencies of Educational Design Researchers: One Framework and Seven Guidelines. In J. M. Spector, B. B. Lockee & M. D. Childress (Hrsg.), *Learning, Design, and Technology* (S. 403-428). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-17461-7_123 Zugriffen: 17.06.2025
- McKenney, S. & Reeves, T. C. (2012). *Conducting educational design research*. London: Routledge.
- McKenney, S. & Reeves, T. C. (2014). Educational Design Research. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen & M. J. Bishop (Hrsg.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (S. 131-140). New York, Heidelberg, Dordrecht, London: Springer.
- Prediger, S., Gravemeijer, K. & Confrey, J. (2015). Design research with a focus on learning processes: An overview on achievements and challenges. *ZDM*, 47 (6), S. 877-891. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0722-3> Zugriffen: 17.06.2025
- Prediger, S. & Link, M. (2012). Fachdidaktische Entwicklungsforschung – Ein lernprozessfokussierendes Forschungsprogramm mit Verschränkung fachdidaktischer Arbeitsbereiche. In H. Bayrhuber (Hrsg.), *Formate fachdidaktischer Forschung* (S. 29-45). Münster, New York, München & Berlin: Waxmann.
- Prediger, S., Link, M., Hinz, R., Hußmann, S., Thiele, J. & Ralle, B. (2012). Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen: Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. *MNU Journal*, 8 (65), S. 1-9.
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft* 33, 1 (1), S. 52-69.
- Reinmann, G. (2014). Welchen Stellenwert hat die Entwicklung im Kontext von Design Research? Wie wird Entwicklung zu einem wissenschaftlichen Akt? In D. Euler & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research* (S. 63-78). Stuttgart: Steiner.
- Reinmann, G. (2017). Design-based Research. In D. Schemme & H. Novak (Hrsg.), *Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen* (S. 49-63). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB.
- Richter, C. & Allert, H. (2017). Design as critical engagement in and for education. *Educational Design Research*, 1 (1). <https://doi.org/10.15460/eder.1.1.1023> Zugriffen: 17.06.2025
- Sandoval, W. (2014). Conjecture Mapping: An Approach to Systematic Educational Design Research. *Journal of the Learning Sciences*, 23 (1), S. 18-36. <https://doi.org/10.1080/10508406.2013.778204>. Zugriffen: 17.06.2025
- Theisohn, E. (2022). *Kreieren—Kollaborieren—Komponieren: Empirische und didaktische Perspektiven auf das gemeinsame Komponieren im Musikunterricht*. Bielefeld: transcript.
- 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*, Bd. 31 (S. 271-292). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32566-4_15 Zugriffen: 17.06.2025
- Treß, J. (2022). *Zwischen Distanzierung und Kollektivierung: Gruppenimprovisation im Musikunterricht initiieren und rekonstruieren*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-39002-0> Zugriffen: 17.06.2025

- Treß, J. (2023). Anleiten, begleiten und leiten lassen – Rekonstruktion unterschiedlicher Modi des Anleitungshandelns beim Improvisieren im Musikunterricht. *Improvisieren – Potenziale für Kulturelle Bildung, Kubi-Online Dossier* (13. Tagung des Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung). <https://www.kubi-online.de/artikel/anleiten-begleiten-leitenlassen-rekonstruktion-unterschiedlicher-modi-des-Zugegriffen>: 17.06.2025
- Völker, J. (2023). „Als ob ein Deutscher sowas hört?!“ Orientierungen von Schülerinnen und Schülern im interkulturellen Musikunterricht. Baden-Baden: Olms.
- Werner, S. (2022). Dokumentarische Metaevaluation als empirischer Zugang zu einer Reflexion der Wissenschaftspraxis evidenzbasierter Bildungsforschung? Überlegungen am Beispiel der didaktischen Interventionsstudie Serelisk. *JDM – Jahrbuch Dokumentarische Methode*. <https://doi.org/10.21241/SSOAR.85962> Zugegriffen: 17.06.2025

Autor

Treß, Johannes, Jun.-Prof. Dr.

ORCID: 0009-0009-0653-0401

Juniorprofessor für Musik und ihre Didaktik, Pädagogische Hochschule Freiburg.

Arbeitsschwerpunkte: Postdigitalität, Critical-Ed-Tech-Forschung, KI in musisch-ästhetischer Bildung, Maker-Education, kreatives Handeln, Lehrkräftebildung, rekonstruktive Sozialforschung, entwicklungsorientierte Bildungsforschung.

johannes.tress@ph-freiburg.de