

## **Rezension: Ein Flickenteppich mit Muster – Zum Anregungspotential des „Kompendiums Qualitative Unterrichtsforschung“ für die wissenschaftliche Musikpädagogik**

**Anne Niessen**

*Hochschule für Musik und Tanz Köln*

Proske, Matthias; Rabenstein, Kerstin (Hg.) (2018). Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 21,90 €.

### **1 Eine Systematisierung qualitativer Unterrichtsforschung**

Die qualitative Unterrichtsforschung der Erziehungswissenschaft und der Fachdidaktiken erlebte in den letzten Jahrzehnten einen bedeutenden Aufschwung. Zwar erreicht sie – gerade in der öffentlichen Diskussion über Schule – bei weitem nicht den Grad an Bekanntheit, wie ihn international vergleichende Schulleistungsstudien (wie PISA oder IGLU) oder auch Meta-Studien (wie z. B. die so genannte Hattie-Studie 2009) in der Regel erzielen, aber die Zahl der Forschungsarbeiten und die Breite der von ihnen behandelten Themen hat doch deutlich zugenommen. Von dieser Beobachtung gehen die beiden Herausgeber\_innen des „Kompendiums Qualitative Unterrichtsforschung“, Matthias Proske und Kerstin Rabenstein, aus (Proske & Rabenstein, 2018, S. 10–12), wenn sie in der Einleitung des Bandes der Frage nachgehen, warum trotz dieser erfreulichen Entwicklung bis zum heutigen Tag die Ergebnisse qualitativer Unterrichtsforschung nur in eingeschränktem Umfang und mit geringem Echo rezipiert werden. Ein Grund scheint ihnen darin zu bestehen, dass in der qualitativen Unterrichtsforschung besonders deutlich „... die Differenzen zwischen vorliegenden methodologischen und gegenstandsgegründeten Ansätzen ... betont“ werden (ebd., S. 13). Das wiederum habe mit einem starken Theorie- und Methodenbewusstsein der qualitativ arbeitenden Wissenschaftler\_innen zu tun, die eher die Abgrenzung der eigenen Arbeit zu anderen Ansätzen herausarbeiteten, als dass sie systematisch die Anschlussfähigkeit suchten. In der qualitativen Forschung gibt es sehr unterschiedliche „methodologische Paradigmen“ (ebd., S. 10), die zudem „unterschiedlichen Gegenstandskonstitutionen folgen“; in der Einführung des Bandes genannt werden u. a. sprach-, bildungsgang-, lernkultur- und kommunikationstheoretische Ansätze, die sich teilweise in sich auch wieder ausdifferenzieren (ebd., S. 11). Das vorliegende Kompendium tritt nun an, über die vorhandenen methodologischen Unterschiede hinweg „die vorliegenden empirischen Ergebnisse phänomenbezogen und systematisierend zusammenzutragen“ (ebd., S. 14), um auf diese Weise „nicht nur empirisch-deskriptive Ergebnisse zu liefern, sondern vor allem die Theorieentwicklung voranzubringen“ (ebd., S. 13). Schon im Vorwort des mit knapp 350 Seiten umfangreichen Bandes wird darauf hingewiesen, dass die Bitte an die Autor\_innen, in ihren Beiträgen nicht lediglich

den Forschungsstand zu referieren, sondern die Phänomene mit Hilfe qualitativer Forschungsergebnisse „aufzuschließen“ (ebd., S. 17), eine herausfordernde Aufgabe darstellte, die auf unterschiedliche Weise gelöst wurde.

## 2 Kritische Fragen

Bei einer Rezension des Bandes aus musikpädagogischer Perspektive stellt sich vor allem die Frage, was denn der Ertrag eines solchen Handbuchs für die Musikpädagogik sein kann – wo doch schon die Herausgeber\_innen als Desiderat u. a. das Fehlen „ästhetische[r] Praktiken als Elemente von Unterricht und als spezifische fachkulturelle Praktiken“ (Proske & Rabenstein, 2018, S. 15) benennen. Um diese Frage zu beantworten, ist zunächst ein Blick auf die Gliederung sinnvoll. Die Beiträge sind drei Bereichen zugeordnet: Im ersten Teil stehen Grundfragen zum „Unterrichtsbegriff in der qualitativen Unterrichtsforschung“ und zur „Methodologie qualitativer Unterrichtsforschung“ im Mittelpunkt. Im zweiten Teil werden verschiedene Unterrichtspraktiken bearbeitet, u. a. von Unterrichtsanfängen über Leistungsbewertung und Differenzierung bis zu Schülerpraktiken und Individualisierung. Im dritten Teil schließlich werden die Dimensionen Sprache, Medialität, Körper und Dinge thematisiert. Mit diesen Aspekten sind zweifellos zentrale Perspektiven auch auf schulischen Musikunterricht erfasst. Im letzten Teil fehlt allerdings, so merken die Herausgeber\_innen selbst an (ebd., S. 16), ein eigenes Kapitel zur Dimension der Zeit, die gerade für musikpädagogische qualitative Unterrichtsforschung bedeutsam sein könnte, weil Musik und Zeit untrennbar miteinander verbunden sind – und das mit Folgen für den Unterricht in diesem Fach. Vor dem Hintergrund dieser Beobachtungen sei die Frage des Nutzens für die Musikpädagogik vorläufig in vierfacher Weise beantwortet:

1. Eine stärkere Vernetzung zwischen Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft scheint mir für die Qualitätsentwicklung der entsprechenden Forschung sinnvoll und nötig zu sein: Mit dem vorliegenden Handbuch liegt nun erstmals auch für qualitativ forschende Musikpädagog\_innen ein Bezugswerk vor, in dem wichtige Elemente und Dimensionen von Unterricht, die im schulischen Musikunterricht genauso beobachtbar sind wie in anderem Fachunterricht, qualitativ modelliert werden. Das bisher virulente Problem, dass entsprechende Studien nur in einzelnen, verstreuten und kaum miteinander verbundenen Forschungsberichten der Erziehungswissenschaft und verschiedener Fachdidaktiken vorliegen, ist nun in großen Teilen gelöst.
2. Darüber hinaus sind die Herausgeber\_innen aber auch angetreten, die Ergebnisse qualitativer Unterrichtsforschung nicht nur zugänglich zu machen, sondern auf ihrer Basis eine theoretische Systematisierung zu erstellen – was auch für die Forschung in der Musikpädagogik eine gute Grundlage darstellen kann. Dieser Gewinn ist unschätzbar.
3. Ganz offensichtlich orientiert sich der Band schon in seiner Struktur an einem praxeologischen Zugriff, der in der Musikpädagogik erst zögerlich aufgegriffen wird.<sup>1</sup> Das Anregungspotential der Veröffentlichung für die Community dürfte also auch in dieser Hinsicht hoch sein.
4. Dennoch sind auch Grenzen des Nutzens zu konstatieren, denn natürlich ist zwar das meiste von dem, was Unterricht im Allgemeinen betrifft, auch im schulischen Musikunterricht von Bedeutung, aber umgekehrt geht die Vielfalt musikpädagogischer Situationen – beispielsweise beim Klassenmusizieren – weit über die Bilder schulischen Unterrichts

---

<sup>1</sup> Ausnahmen stellen bislang vor allem die Publikationen von Christopher Wallbaum und Christian Rolle (2018) sowie Samuel Campos (2015) dar.

hinaus, die im Handbuch repräsentiert ist. Das Fehlen der für Musikunterricht bedeutsamen Aspekte der Ästhetik und der Zeit wurde bereits angemerkt. Im weiteren Verlauf der Rezension wird nun besonders darauf zu achten sein, ob einzelne Kapitel auch oder sogar besonders für die oben angedeuteten musikpädagogische Situationen interessant sein könnten.

Und ein weiterer Aspekt sei schon vorab in kritischer Absicht angemerkt: Über den zuletzt angeführten Punkt hinaus stellt sich (mir als qualitativer Interviewforscherin in besonderer Weise) die Frage, wie zielführend eine von den Herausgeber\_innen gewählte „enge[] Auslegung“ des Begriffs der Unterrichtsforschung ist, die Interviews als alleinige Datenbasis explizit ausschließt: „Das heißt, dass über Primärdaten des sozialen Vollzugs<sup>2</sup> hinausgehende Interviews lediglich als Ergänzungen zweiter Ordnung einbezogen werden, insofern Befragungsformate in der Datengenerierung tendenziell in der Gefahr stehen, einem methodologischen Individualismus in der Gegenstandskonstruktion Vorschub zu leisten.“ (Proske & Rabenstein, 2018, S. 9) Dieser Gefahr zu entgehen, ist m. E. eher eine methodologische Frage als eine, die untrennbar mit einem bestimmten Datenerhebungsinstrument verbunden ist. Mit dem ambitionierten Begriff der „Perspektive“ im Sinne von Anselm Strauss, einem der Begründer der Grounded Theory Methodologie, existiert beispielsweise ein Konstrukt, das das ‚Problem‘ des individuellen Blicks in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rückt, systematisch in die Auswertung einbezieht und damit die vermeintliche Gefahr in einen Zuwachs von Differenziertheit und Erkenntnis umzudeuten vermag (Soeffner, 1991). Schon die Begründer der Grounded Theory Methodologie, aber auch Adele Clarke, die die an poststrukturalistischen Ansätzen orientierte Situationsanalyse entwickelte, verzichteten sinnvollerweise auf die Festlegung auf nur eine Datensorte, um die Komplexität von „Situationen“ (in dem dort entfalteten ambitionierten Verständnis) möglichst angemessen zu erfassen (Clarke, 2012, S. 65–67). Mit der Festlegung auf videographische bzw. Beobachtungsdaten werden m. E. Einblicke in wichtige Dimensionen des Unterrichts gerade in fachdidaktischer Perspektive von vorneherein aufgegeben. Außerdem ist zu fragen, wie qualitative Interviewstudien, die sich unmittelbar auf Unterricht beziehen, zu bezeichnen wären – wenn nicht als qualitative Unterrichtsforschung? Auch in dieser Hinsicht erscheint die kategorische Setzung in Verbindung mit dem gewählten Titel des Bandes nicht gänzlich plausibel. Bei einer genaueren Lektüre wird sehr vereinzelt dann doch ergänzend auf ‚reine‘ Interviewstudien hingewiesen, beispielsweise wenn es um die Perspektive der Lehrenden auf Bewertungspraktiken geht (Meister & Hollstein, 2018, S. 132–133). Verständlich wird die Entscheidung der Fokussierung auf videographie- bzw. beobachtungsbasierte Studien wieder im Blick auf das gesamte Kompendium, weil sich darin ein derart reichhaltiger Kosmos an entsprechenden Studien auftut, dass eine inhaltliche Ausweitung auf Interviewforschung den Rahmen gesprengt hätte. Dennoch bleibt die Frage, ob diese Verwendung der „engen Auslegung“ des Begriffs der Unterrichtsforschung in der Festlegung auf Beobachtungs- und Videodaten nicht auch im Titel einen Niederschlag hätte finden können – und ob sie für fachdidaktische Forschung in dieser Ausschließlichkeit sinnvoll erscheint. Aus pragmatischen Gründen folge ich aber im weiteren Verlauf der Rezension der Setzung der Herausgeber\_innen und verwende den Begriff der qualitativen Unterrichtsforschung in ihrer engen Definition.

---

<sup>2</sup> Mit „Primärdaten des sozialen Vollzugs“ sind videographische Daten, aber auch alle Arten von Beobachtungsdaten gemeint.

Trotz der kritisch angemerkten Aspekte steckt m.E. im Kompendium ein hohes theoretisches und empirisches Anregungspotential. Um den Leser\_innen einen Eindruck davon zu vermitteln, werden im Folgenden einzelne Kapitel und daraus wieder ausgesuchte Aspekte referiert, die insbesondere für musikpädagogische Studien bedeutsam sein könnten.

### **3 Zu den Inhalten**

#### **3.1 Grundfragen der qualitativen Unterrichtsforschung**

Wie verdientvoll das Unterfangen gerade in theoretischer Hinsicht nicht nur für die Erziehungswissenschaft, sondern auch für die fachdidaktische Forschung ist, zeigt sich gleich im ersten Kapitel, in dem Matthias Proske sich der Frage widmet, wie Unterricht in der qualitativen Unterrichtsforschung bestimmt wird, und als Erstes auf einen „methodologischen Konstruktivismus“ hinweist (Proske, 2018, S. 29), der in diesem Feld zu beobachten ist: Was Unterricht ist, wird durch die jeweils gewählten theoretischen und methodologischen Vorannahmen konstituiert; aber genau sie bestimmen auch, was im Rahmen der Forschung empirisch in den Blick gerät. Die Qualität der Forschung aber wird dann unter anderem am Gütekriterium der Gegenstandsangemessenheit gemessen, womit sich der Kreis schließt (ebd., S. 28-29). Ein bedeutsames Verhältnis zwischen verschiedenen Theorieebenen greift auch der folgende Abschnitt auf: Unterschieden werden hier „Sozialtheorien“ als „leitende Konzepte und methodologische Prämissen“ und „Gegenstandstheorien“, die sich auf die jeweils in den Fokus genommenen Elemente des Unterrichts beziehen. Proske vertritt die These, dass insbesondere die Sozialtheorien starken Einfluss auf die Gegenstandstheorien nehmen; Hinweise auf eine umgekehrte Wirkrichtung gebe es nur gelegentlich (ebd., S. 29–32). Vor diesem Hintergrund blättert er verschiedene Ansätze der qualitativen Unterrichtsforschung auf und gibt einen Überblick über „sprachtheoretisch“, „praxistheoretisch“ bzw. „systemtheoretisch fundierte“ sowie „wissenssoziologisch ausgerichtete Bestimmungen von Unterricht“ (ebd., S. 39–48). Abschließend stellt er fest, dass diese Bereiche sich teilweise überlappen, einander partiell ergänzen, sich aber auch in einzelnen Aspekten ausschließen (ebd., S. 51–55). Wie auch fast alle folgenden Kapitel bietet dieses eine sehr breite Literaturlage und eine unschätzbare Orientierung im Flickenteppich der qualitativen Unterrichtsforschung. Es hilft den Lesenden dabei, bereits rezipierte Ansätze in ihrem jeweiligen theoretischen Rahmen zu verorten und so besser zu verstehen. Besonders wertvoll erscheint die Bündelung und Systematisierung neuerer Studien – beispielsweise derer mit praxeologischem Theoriehintergrund.

Auch das zweite einleitende Kapitel von Sebastian Idel und Wolfgang Meseth erfüllt seine orientierende Funktion, indem es vier Forschungsansätze vorstellt (Konversationsanalyse, Objektive Hermeneutik, Ethnographie und Dokumentarische Methode) und anschließend Unterricht als Untersuchungsgegenstand aus Sicht dieser vier Methoden skizziert. Besonders aufschlussreich ist auch hier das Fazit, weil die Autoren drei Problemstellungen identifizieren, von denen qualitative Unterrichtsforschung gekennzeichnet ist: Als Erstes nennen sie eine abduktive Forschungslogik, die an „fallspezifische[n] Ausdrucksgestaltungen von Praxis“ ansetzt und „die Prinzipien und Mechanismen“ rekonstruiert, „die soziale Praxen hervorbringen“ (Idel & Meseth, 2018, S. 77). Weiterhin kennzeichnend für die vorgestellten Methoden qualitativer Unterrichtsforschung sei die Verweigerung „eine[r] einfachen Übernahme der normativen Selbstbeschreibung der pädagogischen Praxis“ (ebd., S. 77). Damit verbunden ist aber auch der „Verzicht, Überlegungen über die Motive, den Wissensstand oder die moralischen Haltungen der Interaktionspartner

anzustellen“ (ebd., S. 78). Die Verfasser schließen mit der offenen Frage danach, ob und in welcher Weise Studien, die den jeweiligen Methoden verpflichtet sind, einander ergänzen könnten, wo sie doch als drittes gemeinsames Merkmal „das Fundament der Rekonstruktionsmethodologie“ teilen (ebd., S. 78). Angesichts dieser Bestimmungen wird die Festlegung des Bandes auf Videographie und Beobachtung als Instrumente, die eben keine Einsichten in Intentionen und Bewertungen der Beteiligten erlauben, noch einmal plausibler.

### 3.2 Einzelaspekte

Im zweiten Teil des Bandes folgen nun Einblicke in die qualitative Erforschung verschiedener Elemente des Unterrichts, die hier nicht alle referiert werden können und sollen. Für die Darstellung ausgewählt wurden nur einige wenige Kapitel, die aus unterschiedlichen Gründen für musikpädagogische Situationen von Belang sein könnten:

- Koordination im Unterricht: Im Musikunterricht stellt sich häufig die Frage, die in diesem Kapitel fokussiert wird, nämlich „... wie es Interaktionsbeteiligten möglich ist, ihr Verhalten so zu koordinieren, dass Unterricht stattfinden kann“ (Herrle & Dinkelaker, 2018, S. 103). Denkt man an die Übergänge zwischen musikalisch-praktischer Gruppenarbeit und Klassengespräch, den Beginn eines Klassenmusizierens oder das Herstellen einer Situation, in der das hörende Verfolgen eines Musikstücks möglich ist, leuchtet die Relevanz des Themas für das Fach unmittelbar ein (ebd., S. 112–115). Dabei unterscheiden die Autoren, Matthias Herrle und Jörg Dinkelaker, zwei verschiedene Herangehensweisen: „Während in praxeologisch orientierten Untersuchungen gelingende Koordination als ein für die Geschehensbeteiligten selbstverständliches Moment der Praktiken verstanden wird, in die die Beteiligten eingebunden sind, behandeln ethnomethodologisch orientierte Studien Koordination als von Moment zu Moment neu situativ zu aktualisierenden, immer auch fragilen Prozess“ (ebd., S. 105). Auch hier wird deutlich, wie sehr die gewählte theoretische Brille den Blick lenkt und unterschiedliche Aspekte hervortreten lässt. Im Folgenden werden „zeitliche, soziale und inhaltliche Abstimmungsprozesse“ (ebd., S. 106) dargestellt. Für das Klassenmusizieren kann zusätzlich noch die Unterscheidung zwischen der „Anähnlichung“, wenn nämlich alle Beteiligten das Gleiche tun, und der „komplementären Entsprechung“ relevant sein (ebd., S. 107): Das Singen eines einstimmigen Liedes gestaltet sich ganz anders als das gemeinsame Musizieren eines ausdifferenzierten Arrangements. Auch die Aufmerksamkeit auf die „Koordination von Parallelaktivitäten in dezentrierten Settings“ (ebd., S. 109) bzw. „in zentrierten Settings“ (ebd., S. 111) ist gerade im Fach Musik ein lohnender Untersuchungsgegenstand.<sup>3</sup>
- Eine Frage, die für Lehrkräfte wie für Forschende gleichermaßen interessant erscheint, ist die, woran eigentlich Lernen im Fach Musik während des Unterrichts erkennbar wird. Unter der Überschrift „Lernen sichtbar machen“ widmet sich Petra Herzmann diesem Thema im Allgemeinen; auch hier können nur einige Aspekte der Thematik aufgegriffen werden: Trotz der Unsichtbarkeit von Lernen konstatiert Herzmann, dass „Lernen in der qualitativen Unterrichtsforschung weiterhin über den Vollzug von Tätigkeiten rekonstruiert“ wird (Herzmann, 2018, S. 172) – was schon „erahnen [lässt], wie theoretisch und methodisch anspruchsvoll das rekonstruktionslogische Forschungsparadigma zum Lernen ist“ (ebd., S. 173). Für die Musikpädagogik besonders interessant ist die Unterscheidung in „Wissen als Einsehen von Kenntnissen“ und „Können als Üben von Fertigkeiten“. Zum

---

<sup>3</sup> Musikpädagogisch befasst sich Bianca Hellberg (2018) mit der „videobasierten Analyse von Klang und Bewegung bei der Untersuchung gemeinsamen Musizierens im Unterricht“.

zweiten Aspekt wird das Üben als pädagogische Lernform thematisiert – wenn auch das musikalische Üben im engeren Sinne dabei ausgespart bleibt, das ja durchaus auch im schulischen Unterricht vorkommen kann (ebd., S. 177). In der abschließenden Zusammenfassung konstatiert Herzmann für diesen Bereich aber etwas, was wohl auch das Lernen in musikpädagogischen Situationen prägt, nämlich die „Kontingenz im Verhältnis von Lehren und Lernen“ (ebd., S. 184).<sup>4</sup>

- Mit „Differenzierungspraktiken im Unterricht“ wendet sich Jürgen Budde einem „unübersichtliche[n] Feld“ zu (Budde, 2018, S. 137), das unzweifelhaft auch und gerade im Musikunterricht eine wichtige Rolle spielt. Den forschenden Zugriff sieht er ermöglicht, wenn man Differenzierungen „als soziale Prozesse“ betrachtet, „die in und als Praktiken organisiert sind“ (ebd., S. 138). Vier Kennzeichen hebt er hervor: Differenzierungen sind immer nur zu denken als „relational im Verhältnis zu Homogenisierungen“, sie sind „je nach Kontext unterschiedlich konturiert“, sie „sind von Machtverhältnissen durchzogen“ und sie sind „eingespannt in ein antinomisches Spannungsfeld aus Universalität“ (die mit Hilfe der Pflicht sichergestellt wird), „Differenz und Individualität“ (ebd., S. 139). Anschließend wird ein Überblick gegeben über verschiedene Studien zu „Differenzierungen anhand von Geschlecht“, das häufig eher dramatisiert, „zu Milieuzugehörigkeit“, „Migrationshintergrund“ und „Dis/Ability“, die alle drei eher tabuisiert werden (ebd., S. 140–144). In nicht unwesentlichem Umfang werden Differenzen in Schule erst erzeugt, unter anderem in der „Verwobenheit von Differenz und Leistung“ in bestimmten Unterrichtsarrangements (ebd., S. 144–147). Wenn also über Leistung Differenz hergestellt wird, ist dieser Umstand auch für das Fach Musik von Belang, denn gerade hier verfügen die Schüler\_innen wegen des nur von einigen besuchten privaten Instrumentalunterrichts über sehr verschiedene Lernvoraussetzungen. Weil sich deshalb gerade im Fach Musik immer wieder die Frage stellt, wie eine angemessene Leistungsbewertung möglich ist, ist der Befund von Bedeutung und gleichzeitig verunsichernd, dass (auch) in anderen Fächern nicht nur der Lernstand für die Leistungsdifferenzierung ausschlaggebend ist: „Erfolgreiche Leistungskonstruktionen im Mathematikunterricht lassen sich stärker über die Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler erklären, die unterrichtlichen Regeln an Disziplin und Regelkonformität zu erkennen, als über ihre mathematischen Fähigkeiten“ (ebd., S. 145).<sup>5</sup>
- Nur randlich soll hier verwiesen werden auf das wichtige Kapitel „Entgrenzung“ von Andreas Wernet. Thematisiert wird hier verletzendes bzw. respektloses Verhalten von Lehrkräften gegenüber Schüler\_innen. Wernet konstatiert einen „Sog der Entgrenzung“ in der Unterrichtssituation, in der „einerseits die Überlegenheit des Lehrers systematisch eingerichtet ist, in der andererseits durch die Abwesenheit von anderen Erwachsenen eine reduzierte soziale Kontrolle erfolgt“ (Wernet, 2018, S. 240). Dem Kapitel ist anzumerken, dass es hier noch nicht so viele Studien gibt wie zu den oben angeführten Themen; das schmälert die Bedeutung des Themas aber in keiner Weise.

### 3.3 Soziale Konstitutionsbedingungen von Unterricht

Abschließend soll noch ein kleiner Eindruck vermittelt werden von zwei der vier abschließenden Kapitel, die sich systematisch der Sprache, der Medialität, den Körpern und den Dingen zu-

---

<sup>4</sup> Für Bezüge zur musikpädagogischen Diskussion um das Lernen sei hier verwiesen auf das soeben erschienene *Handbuch Musiklernen* (Gruhn & Rübke 2018).

<sup>5</sup> Vgl. in der Musikpädagogik u.a. Heberle & Kranefeld 2014.

wenden. Da die letzten beiden für Musikunterricht besondere Relevanz besitzen, soll ein Hinweis auf sie die Darstellung einzelner Inhalte des Kompendiums beschließen:

- Ähnlich wie in zuvor referierten Kapiteln beginnt auch das zu „Körperliche[r] Performanz im Unterricht“ von Bernd Hackl und Alois Stifter damit, dass die Autoren auf die Bedeutung des jeweils gewählten theoretischen Hintergrundes für die Forschung verweisen: Je nach Entscheidung der Forschenden nämlich betonen einige Studien „stärker den Aspekt der Anpassung an die gegebenen Bedingungen, einige stärker jenen der produktiven Hervorbringung stabilisierender Strukturen oder aber der Widerständigkeit gegen sie und der bisweilen gelingenden Verteidigung von Spiel- und Freiräumen durch und für die Heranwachsenden“ (Hackl & Stifter, 2018, S. 300). Die Autoren thematisieren die Positionierung der Körper, die bei den Schüler\_innen bestimmte Effekte hervorrufen soll: „Intellektualisierung als Körperarbeit: Sitzen, Schreiben, Denken“, ebenso wie sie darauf hinweisen, dass das Verhalten der Lehrenden in einer Spannung zwischen der Disziplinierung der Lernenden auf der einen Seite und der eigenen Vorbildhaftigkeit auf der anderen Seite eingespannt ist (ebd., S. 300–303). Zu beobachten sind aber in Bezug auf die Körper mannigfache „Widerstandsaktivitäten“ oder auch eine sich im Körperlichen widerspiegelnde „Langeweile“ auf Seiten der Schüler\_innen (ebd., S. 303). Aus diesem Kapitel sei noch ein Aspekt herausgegriffen, der für Musikunterricht eine Rolle spielt: Anknüpfend an praxeologische Studien (u.a. von Schindler, 2015), die auf die „Absonderung“ unterrichtlicher Praktiken von denen in realen Lebenszusammenhängen verweisen, folgen die Verfasser Dinkelaker und Herrle, die 2010 im Rahmen einer Studie zur Ausführung von Bewegungen konstatieren: „Nicht die Beteiligung an einer Praxis, sondern die Beteiligung an einer Simulation dieser Praxis ist der Modus, in dem sich das Lernen ereignet“ (Dinkelaker & Herrle, 2010, S. 195). Hier ergibt sich ein Anknüpfungspunkt an eine gerade beginnende Diskussion in der Musikpädagogik, in der es u. a. um die Frage geht, welche Rolle die Verschiedenartigkeit von musikalischen Praktiken innerhalb und außerhalb des Unterrichts spielt (vgl. Stroh, 2010 und Wallbaum & Rolle, 2018).
- Das letzte Kapitel, das hier genauer betrachtet werden soll, trägt den Titel „Zur sozio-materiellen Dimension von Unterricht“ (Rabenstein, 2018, S. 319). Kerstin Rabenstein verweist auf die Situierung dieses Themas in der Netzwerktheorie, in ethnomethodologischen Ansätzen und „semiotischen bzw. (post)phänomenologischen Theorien“ (ebd., S. 320–322). Auf dieser Grundlage identifiziert sie sechs aufschlussreiche „methodologische Weichenstellungen“, die den von ihr untersuchten Studien zugrunde liegen: Instabilität der „Bedeutungen von Dingen“ (1), die diese „in konkreten Umgebungen“ erst „entfalten“ (2) und die „im Gebrauch“ „entstehen“ (3). „Der Umgang mit den Dingen folgt Regeln“ (4), die aber für verschiedene Menschen verschieden aussehen und „zu differenzierten Positionierungen beitragen“ (5). Zudem hebt sie die Tatsache hervor, dass „... Materialitäten auch in ihrer Medialität und damit als Zeichenträger untersucht werden können“ (6) (ebd., S. 322–323). Besonders lohnend für die Musikpädagogik könnte es sein, in diesem Kontext die „Dinge des Lernens“ genauer in den Blick zu nehmen, vor allem also Musikinstrumente – seien es ‚herkömmliche‘ und auch außerhalb der Schule verwendete, oder solche, die speziell für den Musikunterricht entwickelt wurden. Hier könnte an Forschungen angeknüpft werden, auf die Rabenstein in großer Zahl verweist, die „solche materiellen Objekte [fokussieren], die im Zusammenhang von schüleraktivierenden Unterrichtsmethoden eingesetzt werden“ und einen hohen Grad an „Didaktisierung“ aufweisen (ebd., S. 328) – definitiv ein Thema im schulischen Musikunterricht, wenn man an die Fülle der Musikinstrumente speziell für den Schulunterricht denkt: vom Orffschen Instrumentarium bis hin zu Boomwhackers. Die Fülle der Untersuchungen aus anderen Fachdidaktiken bzw. aus den Erziehungswissenschaften, die Rabenstein anführt, bie-

tet fruchtbare Anknüpfungspunkte – vor allem in Bezug auf „die Differenz von didaktischem Anspruch und seiner Realisierung“ (ebd., S. 329). Von ähnlichem Interesse könnte die „Frage nach der Einschreibung didaktischer Funktionen in die Dinge“ sein (ebd., S. 330) oder die nach der Rolle der Dinge in der „soziale[n] Ordnungsbildung im Unterricht“ (ebd., S. 332).<sup>6</sup>

#### 4 Fazit

Das Kompendium *Qualitative Unterrichtsforschung* – so wurde in dem bisherigen Überblick hoffentlich deutlich – stellt in zweierlei Hinsicht eine auch für die Musikpädagogik wichtige Veröffentlichung dar: Zum einen bietet es einen äußerst hilfreichen Überblick über die zahlreichen in diesem Feld bereits entstandenen Untersuchungen der qualitativen Unterrichtsforschung in Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft. Zum anderen, und das scheint mir fast das noch größere Verdienst, werden die vorhandenen Studien nicht nur referiert, sondern auch theoretisch systematisiert und eingeordnet, so dass im Flickenteppich der Forschungslage wiederkehrende Muster hervortreten. Insofern geht der Band weit über eine Bestandsaufnahme hinaus, sondern wird sicherlich dazu beitragen, die qualitative Unterrichtsforschung im Sinne des Kompendiums weiter zu professionalisieren. In der Musikpädagogik wird die Unterrichtsforschung ambitioniert und im Sinne des Kompendiums bislang nur von wenigen Personen betrieben.<sup>7</sup> Es wäre wünschenswert, dass Zahl und Verbreitung dieser Studien zunehmen.

Häufig werden theoretische Weiterentwicklungen anderer Fachdidaktiken und der Erziehungswissenschaft in der musikpädagogischen Community nur vereinzelt oder mit Verspätung rezipiert. Der positive Aspekt an diesem Umstand ist, dass – wie hier – bereits Systematisierungen und Überblicksdarstellungen aus verwandten Disziplinen vorliegen, die hilfreiche Orientierung bieten können. Es wäre zu hoffen, dass das „Kompendium qualitative Unterrichtsforschung“ breit rezipiert wird und weitere Forschung in diesem Feld unter anderem in der Musikpädagogik anregt.

#### Literatur

- Budde, J. (2018). Differenzierungspraktiken im Unterricht. In M. Proske & K. Rabenstein (Eds.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung: Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 137–152). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Campos, S. (2015). Subjekte der Praxis – Praxis der Subjekte. Subjektivierung als Perspektive musikpädagogischer Unterrichtsforschung. In A. Niessen & J. Knigge (Eds.), *Musikpädagogische Forschung: Vol. 36. Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung: Theory framework and development in music education research* (S. 111–124). Münster: Waxmann.
- Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse: Grounded Theory nach dem postmodern turn. Interdisziplinäre Diskursforschung*. Wiesbaden: Springer VS. Retrieved from <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-531-17184-5>

---

<sup>6</sup> In der Musikpädagogik hat sich Marc Godau (2018) jüngst mit diesem Thema beschäftigt.

<sup>7</sup> Zu nennen sind hier vor allem die zahlreichen Studien, die an der Forschungsstelle für musikpädagogische Unterrichtsforschung und Evaluation an der TU Dortmund (unter Leitung von Ulrike Kranefeld) durchgeführt wurden: <https://www.musik.tu-dortmund.de/forschung/musikpaedagogische-forschungsstelle/publikationen/>



- Dinkelaker, J., & Herrle, M. (2010). Einfinden in Rhythmen – Rhythmen des Einfindens. Zum kursförmigen Erlernen von Bewegungsabläufen. In R. Egger & B. Hackl (Eds.), *Lernweltforschung: Vol. 4. Sinnliche Bildung? Pädagogische Prozesse zwischen vorprädikativer Situation und reflexivem Anspruch* (S. 195–216). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Godau, M. (2018). Wie kommen die Dinge in den Musikunterricht? Zur Materialität musikpädagogischer Praxis am Beispiel divergierender Orientierungen im Kontext unterrichtsbezogenen Handelns angehender Lehrkräfte. In: B Clausen und S. Dreßler (Eds.), *Soziale Aspekte des Musiklernens. Social Aspects of Music Learning* (S. 43–55). Münster: Waxmann.
- Hackl, B., & Stifter, A. (2018). In Bewegung. Körperliche Performanz im Unterricht. In M. Proske & K. Rabenstein (Eds.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung: Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 299–318). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, New York: Routledge.
- Hellberg, B. (2018). Zwischen klingenden Rohdaten und sprachlicher Transformation. Zur videobasierten Analyse von Klang und Bewegung bei der Untersuchung gemeinsamen Musizierens im Unterricht. In: C. Moritz & M. Corsten (Eds.), *Handbuch Qualitative Videoanalyse*. (S. 217–234). Wiesbaden: Springer VS.
- Heberle, K. & Kranefeld, U. (2014). Zur Konstruktion von Leistungsdifferenz im instrumentalen Gruppenunterricht. Theoretische Perspektiven und forschungspraktische Überlegungen. In B. Clausen (Eds.), *Teilhabe und Gerechtigkeit. Participation and Equity* (S. 41-56). Münster, New York: Waxmann.
- Herrle, M., & Dinkelaker, J. (2018). Koordination im Unterricht. In M. Proske & K. Rabenstein (Eds.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung: Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 103–122). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herzmann, S. (2018). Lernen sichtbar machen. In M. Proske & K. Rabenstein (Eds.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung: Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 171–188). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Idel, T.-S., & Meseth, W. (2018). Wie Unterricht verstehen? Zur Methodologie qualitativer Unterrichtsforschung. In M. Proske & K. Rabenstein (Eds.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung: Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 63–82). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meister, N., & Hollstein, O. (2018). Leistung bewerten. In M. Proske & K. Rabenstein (Eds.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung: Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 123–136). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Proske, M. (2018). Wie Unterricht bestimmen? Zum Unterrichtsbegriff in der qualitativen Unterrichtsforschung. In M. Proske & K. Rabenstein (Eds.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung: Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 27–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Proske, M., & Rabenstein, K. (2018). Stand und Perspektiven qualitativ sinnverstehender Unterrichtsforschung. Eine Einführung in das Kompendium. In M. Proske & K. Rabenstein (Eds.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung: Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 7–24). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rabenstein, K. (2018). Ding-Praktiken. Zur sozio-materiellen Dimension von Unterricht. In M. Proske & K. Rabenstein (Eds.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung: Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 319–347). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gruhn, W. & Rübke, P. (Eds.) (2018). *Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen*. Esslingen: Helbling.

- Schindler, L. (2015). Körper-Bildung: Wissensvermittlung in Bewegungstrainings. In T. Alkemeyer, H. Kalthoff, & M. Rieger-Ladich (Eds.), *Bildungspraxis: Körper, Räume, Objekte* (S. 89–110). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Soeffner, H.-G. (1991). „Trajectory“ - das geplante Fragment. Die Kritik der empirischen Vernunft bei Anselm Strauss. *BIOS. Zeitschrift Für Biographieforschung Und Oral History*, 4(1), 1–12.
- Stroh, W. M. (2010). Die tätigkeitstheoretische Perspektive. In C. Wallbaum (Ed.), *Perspektiven der Musikdidaktik: Drei Schulstunden im Licht der Theorien* (S. 261–282). Hildesheim: Olms.
- Wallbaum, C., & Rolle, C. (2018). Konstellationen von Praktiken in der Praxis des Musikunterrichts. Eine praxistheoretische Annäherung. In F. Heß, L. Oberhaus, & C. Rolle (Eds.), *Wissenschaftliche Musikpädagogik: Vol. 8. Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musik-pädagogischer Perspektive* (S. 75–97). Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/326548391\\_Konstellationen\\_von\\_Praktiken\\_in\\_der\\_Praxis\\_des\\_Musikunterrichts\\_Eine\\_praxistheoretische\\_Annäherung?enrichId=rgreq-545920ee38adc449abf341c48fe5dc17-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzMyNjU0ODM5MTtBUzo2NTc3Njg1NTM5MDYxODRAMTUzMzgZNTY1MjgwNA%3D%3D&el=1\\_x\\_3&\\_esc=publicationCoverPdf](https://www.researchgate.net/publication/326548391_Konstellationen_von_Praktiken_in_der_Praxis_des_Musikunterrichts_Eine_praxistheoretische_Annäherung?enrichId=rgreq-545920ee38adc449abf341c48fe5dc17-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzMyNjU0ODM5MTtBUzo2NTc3Njg1NTM5MDYxODRAMTUzMzgZNTY1MjgwNA%3D%3D&el=1_x_3&_esc=publicationCoverPdf)
- Wernet, A. (2018). Entgrenzung. In M. Proske & K. Rabenstein (Eds.), *Kompodium Qualitative Unterrichtsforschung: Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 240–256). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

**Anne Niessen**

Hochschule für Musik unter Tanz Köln  
Unter Krahenbäumen 87  
50688 Köln  
Email: [anne.niessen@hfmt-koeln.de](mailto:anne.niessen@hfmt-koeln.de)

Elektronische Version / Electronic Version:

<https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/165>

URN: urn:nbn:de:101:1-2018082818