

Musikpädagogische Perspektiven auf Lernen in Praktiken. Eine videographische Studie zu einem Workshop im Opernhaus

Zusammenfassung

Bei der Beobachtung eines videographierten Schüler*innenworkshops zum Musical *Anatevka*, der mit Methoden der Szenischen Interpretation gestaltet war, stellte sich die Frage, ob das Lernen, das laut Aussagen der Schüler*innen im Rahmen des Workshops stattgefunden hatte, mit Hilfe eines in praxeologischen Zusammenhängen entwickelten Lernbegriffs empirisch rekonstruiert werden könnte. In einem ersten Schritt wurden in der Auswertung der videographierten Daten auf Basis der Unterscheidung von Praktiken und Praxen nach Alkemeyer und Buschmann (2016) Spuren von Praktiken in den beobachteten Praxen aufgespürt. In einem zweiten Schritt wurde der praxeologische Lernbegriff von Bittner und Budde (2018) herangezogen: Lernen wird hier verstanden als Explizitmachen von implizitem Wissen und der gegenläufigen Bewegung vom expliziten zum impliziten Wissen. Mit Hilfe dieses Lernbegriffs gelang es, Lernprozesse in Praxen zu erschließen. Auf Basis der Auswertungsergebnisse wird eine geringfügige Erweiterung des Lernbegriffs von Bittner und Budde angeregt und dazu aufgefordert, stärker auf die Bedeutung des impliziten Wissens in Lernprozessen zu achten.

Schlagwörter: Praxeologie, Lernen, Szenische Interpretation, implizites Wissen, Musikpädagogik, Musical, qualitative Forschung, Videoanalyse

Music Pedagogical Perspectives on Learning in Practices. A Videographic Study of a Workshop in an Opera House

The study is based on video material of a student workshop using methods of dramatic interpretation and focusing on the musical *Anatevka*. During the video analysis the question arose whether the learning, which according to the students had taken place in the context of the workshop, could be empirically reconstructed with the help of a concept of learning developed in praxeological contexts. As a first step, traces of “Praktiken” in the observed “Praxen” were detected in the evaluation of the video data based on the distinction between “Praktiken” and “Praxen” according to Alkemeyer and Buschmann (2016). In a second step, Bittner and Budde’s (2018) praxeological concept of learning was used: learning is understood as the explicitation of implicit knowledge and the ‘transformation’ of explicit knowledge to implicit knowledge. Against this background, it was possible to elicit learning processes in practices. On the basis of our findings, we suggest a slight extension of Bittner and Budde’s concept of learning and call upon to pay more attention to the importance of implicit knowledge in learning processes.

Keywords: praxeology, learning, dramatic interpretation, implicit knowledge, music education, musical, qualitative research, video analysis

1 Forschungsprojekt und Fragestellung

Schüler*innen eines Oberstufenkurses Musik besuchten im Jahr 2018 einen halbtägigen Workshop zum Musical *Anatevka*. Der mit Methoden der Szenischen Interpretation¹ konzipierte Workshop fand in einem Opernhaus statt und wurde von uns zu Forschungszwecken videographiert. Während des Vormittages erfuhren die Schüler*innen einiges über die Handlung des Musicals, erhielten Rollen, in die sie sich mit Hilfe verschiedener Methoden ‚einfühlten‘, realisierten kleine Spielszenen auf einer improvisierten Bühne, entwickelten so genannte ‚Gehaltungen‘ zur Musik und sangen gemeinsam einzelne Songs. Der Workshopleiter regte am Ende des Workshops eine Feedbackrunde an. Mehrere Schüler*innen benannten darin ausdrücklich einen von ihnen wahrgenommenen Lernfortschritt, hier stellvertretend eine Äußerung: „... *hier hat man wirklich was für später, was man sich wirklich in seinem Kopf mitnimmt und auch (--) ja, nicht nur für dieses eine Musical, was man sich anguckt, sondern generell so'n bisschen. Dass man so'n bisschen Offenheit [hat].*“

In der Annäherung an die videographierten Daten richtete sich unsere forschende Aufmerksamkeit zunächst auf Aspekte wie Bewegungsrepertoire, Rolle des Publikums und Peer-Praktiken. In der genauen Betrachtung der Daten bemerkten wir aber immer wieder, wie sicher sich die Schüler*innen in verschiedensten Praxen bewegten. So versuchten wir mit Hilfe der offenen Herangehensweise der Grounded Theory Methodologie zu erschließen, woher das dafür nötige, nur teilweise explizit eingeführte, auch körperbezogene Wissen stammte und wann und wie es ‚gelernt‘ worden war. Im Versuch der Rekonstruktion dieser Prozesse erwies sich der Lernbegriff von Bittner und Budde als hilfreich: Zunächst führen wir deshalb im vorliegenden Beitrag knapp in diesen praxeologischen Lernbegriff ein und beschreiben anschließend unser Vorgehen und dessen Ergebnisse in Bezug auf die Identifizierung von Praktiken und Lernen in den videographierten Daten. Schließlich bilanzieren wir, inwieweit uns die Rekonstruktion von Lernprozessen am empirischen Material mit Hilfe des gewählten Lernbegriffs gelungen scheint.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Praxistheoretische Ansätze

„Die‘ Praxistheorie gibt es nicht; vielmehr lassen sich eine Fülle praxeologischer Ansätze ausmachen, deren Ursprünge aus der Soziologie stammen.² In der Pädagogik wurde

-
- 1 Die „Szenische Interpretation“ ist ein musikdidaktischer Ansatz mit theaterpädagogischen Wurzeln, der sich ursprünglich auf die Erarbeitung von Musiktheaterstücken bezog, mittlerweile aber auch als Szenische Interpretation von Musik sowohl in Schule als auch in Opernhäusern Verwendung findet. Literatur zu diesem Ansatz ist hier zu finden: <https://www.musiktheaterpaedagogik.de/2020/wissenschaft.html>
 - 2 Hier fehlt der Raum für eine detailliertere Darstellung der Genese und Besonderheiten dieses Theoriebündels. Es kann nur auf Überblicksdarstellungen verwiesen werden, zum Beispiel für die Soziologie Kneer und Schroer (2009), für die Pädagogik Bittner et al. (2018) oder Berdelmann et al. (2019) sowie für die Musikpädagogik Wallbaum und Rolle

aber bald schon der Kern praxeologischen Nachdenkens aufgegriffen und für theoretisches wie empirisches Forschen fruchtbar gemacht:

„Zentral für den Begriff der Praktiken ist ... die enge Verknüpfung von körperlichen Verhaltensmustern und implizitem Wissen, das in die meist routiniert ausgeführten Tätigkeiten eingelagert ist. Für die Konstitution dieser Tätigkeiten ist wiederum das Netzwerk von Sprache, Dingen, Zeit und Räumen kennzeichnend Soziale Ordnung entsteht in dieser Perspektive durch den Vollzug miteinander zusammenhängender Praktiken, bei der die beteiligten Akteure gleichzeitig in spezifische soziale Positionierungen eingerückt werden bzw. sich einrücken.“ (Prose 2018: 39-40)³

Die Begriffe Praxis und Praktik werden im Rahmen praxeologischer Theorie nicht immer konsistent und nicht immer trennscharf verwendet. Im Folgenden werden unter „Praktiken“ Muster des sozialen Handelns verstanden, wie sie oben von Matthias Prose zusammenfassend beschrieben wurden; „Praxis“ dagegen bezeichnet das real sich vollziehende Geschehen in dem Moment, in dem Praktiken performiert und ‚aufgeführt‘ werden (Alkemeyer & Buschmann 2016: 119).

Der Soziologe Thomas Alkemeyer, dessen Kooperationen und Forschungsprojekte in Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft hineinragen, beschäftigt sich im Rahmen der Praxistheorie, die ja zunächst einmal soziologische Muster in „Strukturen oder Systemen“ fokussiert (Alkemeyer & Buschmann 2016: 118), intensiv mit Subjektivierungsforschung, in der das Individuum in den Blick genommen wird. Vor diesem theoretischen Hintergrund entwickelte er gemeinsam mit Nikolaus Buschmann für die empirische Erforschung von Praktiken ein vielversprechendes Modell, das den folgenden Ausführungen zugrunde liegt. Für die empirische Erforschung von Praxen beschreiben Alkemeyer und Buschmann zwei idealtypische Perspektiven: zum einen die „Draufsicht einer Theaterperspektive“, die das gesamte Geschehen in den Blick nimmt und kollektive Handlungsmuster hervortreten lässt, zum anderen die Perspektive der „Teilnehmersicht“ im Sinne der „Über-die-Schulter-Einstellung“ einer Kamera, die das Agieren von Individuen in verschiedenen Praxen verfolgt und untersucht (Alkemeyer & Buschmann 2016: 125).

Mehrere Vorteile sind mit dieser Differenzierung in zwei Perspektiven verbunden: So wird vermieden, Individuen lediglich als bloße „Vollzugsgehilfen“ von Praktiken anzusehen – eine Perspektive, mit der sich insbesondere Pädagog*innen und Fachdidaktiker*innen schwertun. Zudem macht diese Unterscheidung den Beobachtungsstandpunkt sichtbar: „Ein soziales Geschehen liegt nicht einfach offen zu Tage, sondern muss durch die Einrichtung einer Analyse-Optik methodisch beobachtbar gemacht werden“ (Alkemeyer & Buschmann 2016: 127). Und schließlich ist es möglich, „jede Beobach-

(2018). Auf die Problematik einer Übertragung einer soziologischen Theorie auf erziehungswissenschaftliche Kontexte verweisen Bittner et al. (2018: 11-12).

3 Prose zählt als Schwerpunkte praxeologischer Forschung in der Erziehungswissenschaft die folgenden auf: „Leistungsdifferenzierung“, „das Verhalten gegenüber unterrichtlichen Anforderungen und Peer Kultur“, wie es insbesondere in ethnographischen Studien untersucht wurde, „Praktiken des Zeigens“, worunter er auch Adressierung als Dimension von Subjektivierung fasst, sowie die „wissensprozessierende Ordnung in schulischen Artefakten“ (2018: 40-42). Bittner et al. (2018) benennen als große Themen der erziehungswissenschaftlichen Praxeologie „Wissen“, „Materialität“ und „Subjektivierung“.

tung reflexiv auf die je andere Perspektive [zu beziehen]“ (Alkemeyer & Buschmann 2016: 127). Wir haben uns in der hier dokumentierten Studie dazu entschlossen, beide Perspektiven zu nutzen, also die „Theaterperspektive“ wie auch den Blick auf die Individuen und deren Agieren in beobachteten Handlungszusammenhängen, weil der Wechsel der Perspektiven unserer Einschätzung nach sowohl theoretisch überzeugend ist als auch für erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Forschung besonderes Potenzial bietet. Dabei „... sollten beide Perspektivierungen nicht gegeneinander ausgespielt werden. Wir schlagen vielmehr vor, sie so aufeinander zu beziehen, dass sie sich nicht nur komplementieren, indem sie jeweils unterschiedliche Aspekte sozialer Vorgänge scharf stellen, sondern auch gegenseitig relativieren, irritieren und stimulieren. Für jede der beiden Perspektiven bildet dann die jeweils andere einen Referenzrahmen der Beobachtung“ (Alkemeyer & Buschmann 2016: 127). Im vorliegenden Projekt wurden permanent die Perspektiven gewechselt, um die Besonderheit der jeweiligen Praxen quasi aus der Teilnehmerperspektive zu erschließen und gleichzeitig in der Theaterperspektive die dahinter erkennbaren Praktiken zu identifizieren.

Pädagogische Praktiken sind durch „eine notwendigerweise explizite Perspektive“ gekennzeichnet und kommen nicht umhin, „immer auch zu zeigen, zu benennen, zu erklären sowie zu reflektieren, um so als Veränderungs-, Verbesserungs- oder Vervollkommnungsprozesse gelten zu können“ (Bittner & Budde 2018: 45). Praxistheoretische Ansätze scheinen gut geeignet, die stattfindenden Prozesse in Schule und Unterricht differenziert und in kritischer Absicht zu beschreiben. Dabei geht der praxistheoretische Zugriff aber in der Regel „auf Distanz [...] zum normativen Selbstanspruch des Unterrichts, Lernen zu ermöglichen, und damit auch zu einer Modellierung, die sich – intentionalistisch verengt – primär für die didaktische Realisierung dieses Zweckes interessiert“ (Prose 2018: 42). Wir nutzen in unserem Projekt diese Möglichkeit zur Distanzierung, indem wir unsere Aufmerksamkeit weder darauf richten, welche ‚Auswirkungen‘ das Lehren auf das Lernen hat, noch darauf, welche Lernergebnisse erzielt werden. Wir interessieren uns vielmehr für *Lernprozesse in Praxen*, die wir anhand der vorliegenden Daten zu rekonstruieren versuchen. Lernen wird in praxistheoretischen Zusammenhängen klassischerweise im Prozess des Vertrautwerdens mit Praktiken verortet: „Lernen als Voraussetzung und als Form von sozialer Zugehörigkeit“ (Alkemeyer & Buschmann 2017: 277; vgl. auch Ricken 2019: 37). Hier spielt die in praxeologischer Theorie vorgenommene Unterscheidung von explizitem und implizitem Wissen (u. a. Hirschauer 2016) eine wichtige Rolle. Uns interessiert daher im Folgenden das Verhältnis von explizitem und implizitem Wissen im Kontext des Lernens.⁴

2.2 Praxistheoretische Dimensionierung von ‚Wissen‘ und ‚Lernen‘

Bei Martin Bittner und Jürgen Budde (2018) führt die Suche nach dem Lernen in praxistheoretischer Perspektivierung zu einer Reflexion des Impliziten und des Expliziten im Rahmen pädagogischer Praktiken und schließlich zu einer praxistheoretischen Bestimmung des Lernbegriffes. Aus praxistheoretischer Perspektive geht es nicht um

4 In diesem Dreieck spielt nach Norbert Ricken (2019: 37) das Zeigen eine wichtige Rolle, was aber hier nicht vertieft werden kann.

„das“ Wissen und auch nicht um implizites versus explizites Wissen, vielmehr steht die Tätigkeit ‚Wissen‘ im Zentrum, also: die „Praxis des Wissens“ (Bittner & Budde 2018: 42). Gekennzeichnet ist diese Praxis durch das Verstehen von Regeln, Ritualen oder Routinen und die Anerkennung ihrer Intelligibilität⁵ (Bittner & Budde 2018: 44-45). Bittner und Budde unterstreichen den hohen Stellenwert, den Wissen bei der Analyse von Praktiken einnimmt, denn Wissen ordnet Aktivitäten und verleiht ihnen Bedeutung. Gleichzeitig weisen sie aber darauf hin, dass weder explizitem noch implizitem Wissen dabei eine vorrangige Bedeutung zukommt. Die Tätigkeit ‚Wissen‘ sei hingegen zu verstehen als Bündel aus implizitem praktischem Verständnis, explizit formulierten Regeln sowie Zielgerichtetheit und Affektivität, durch die die Bedeutsamkeit einer Praxis ermesst werden kann (Bittner & Budde 2018: 45). In diesen vier Komponenten („Organisations-items“) ist also sowohl implizites als auch explizites Wissen über die Durchführung von Praktiken eingeschrieben (Bittner & Budde 2018: 45), oder anders formuliert: Lernen kann beschrieben werden als „implizite Erfahrung ..., jenes Wissen zur Anwendung zu bringen und zu explizieren, das in Bezug auf die soziale Ordnung als angemessene diskursive Praktik gelten kann“ (Bittner & Budde 2018: 46; vgl. auch die Ausführungen zum Begriff „Lernkultur“ von Kolbe et al. 2008: 130-135).

Lernen ist also die „Teilhabe an einer Praxis, wobei ... in unterschiedlicher Weise auf Explizites und Implizites von Praktiken Bezug genommen werden muss“ (Bittner & Budde 2018: 47). Bittner und Budde verdeutlichen dies am Beispiel des Schreiben-Lernens, wobei die verschiedenen (expliziten) Aspekte des Schreibens durch Übung nach und nach routinisiert und schließlich „vergessen“ werden, was letztlich zu einer „körperlichen Einschreibung“ führt und somit dazu, dass die Tätigkeit Schreiben ein Teil der Person wird (Bittner & Budde 2018: 47). Sie schließen ihre Ausführungen mit einem Definitionsvorschlag, der Lernen fasst als einen Prozess, „Ungewusstes explizit zu machen, um dann das explizite (Erfahrungs) Wissen in die Hervorbringung der Praktik einzubringen und es in der Wiederholung zu einem impliziten, verkörperten, in ‚Vergessenheit‘ geratene Praktik zu bringen (sic!)⁶ und so innerhalb der hervorzubringenden sozialen Ordnung zum kompetenten Mitspieler zu werden“ (Bittner & Budde 2018: 47). Lernen wird also als doppelte Bewegung verstanden: sowohl vom Impliziten zum Expliziten (bspw. Reflexionsprozesse, in denen Routinisiertes/ ‚Vergessenes‘ artikuliert wird) als auch vom Expliziten zum Impliziten (bspw. Übeprozesse, die schließlich zur körperlichen ‚Einschreibung‘ führen) – und beide Bewegungen erfolgen dabei immer in Relation zu den sie rahmenden und für sie relevanten Praktiken.

Für die Anwendung im Rahmen der Forschung zu Ansätzen szenischer Interpretation von Musik erscheint die skizzierte theoretische Perspektive in mehrerer Hinsicht geeignet: Betrachtet man die gängigen Methoden der Szenischen Interpretation,

-
- 5 Eigenschaft dieser Regeln, Rituale und Routinen ist, dass sie nicht sinnlich fassbar vorliegen, sondern nur über den Verstand zugänglich sind.
 - 6 Der Satz ist an dieser Stelle grammatikalisch – und vermutlich auch inhaltlich – fehlerhaft. Wir vermuten, dass er folgendermaßen hätte lauten sollen: „Ungewusstes explizit zu machen, um dann das explizite (Erfahrungs) Wissen in die Hervorbringung der Praktik einzubringen und es in der Wiederholung zu einem impliziten, verkörperten, in ‚Vergessenheit‘ geratene[n Wissen zu machen] und so innerhalb der hervorzubringenden sozialen Ordnung zum kompetenten Mitspieler zu werden.“

so wird schnell deutlich, dass hierbei sowohl Bewegungen vom Impliziten zum Expliziten (bspw. bei Rolleninterviews oder Feedback-Runden) als auch vom Expliziten zum Impliziten (bspw. Einübung von Rollencharakteristika, Bewegungsrepertoire etc., vgl. Brinkmann et al. 2001) eine zentrale Bedeutung haben und in verschiedenen Modi bzw. Materialitäten stattfinden (verbal, körperlich, mit Kostümen/Requisiten etc.). Auf übergeordneter lerntheoretischer Ebene fragen wir daher gleichzeitig danach, ob sich Prozesse empirisch untersuchen lassen, in denen Schüler*innen zu „kompetenten Mitspieler*innen“ (Bittner & Budde 2018: 47) einer bestimmten Praktik bzw. Praxis werden.

3 Zu Methode und Vorgehen

In unserem explorativen methodischen Vorgehen kombinierten wir die praxistheoretischen Anregungen der oben erwähnten „Kameraeinstellungen“ von Alkemeyer und Buschmann (2016: 125) mit Arbeitsweisen, die an die Kodiervverfahren und die Forschungshaltung der Grounded Theory Methodologie (= GTM) angelehnt sind.⁷ Zu Letzterer gehören insbesondere die Offenheit gegenüber dem Material wie auch die permanente zirkuläre Rückbindung der entstehenden Grounded Theory an die Daten (Strauss & Corbin 2003). Zusätzlich nahmen wir an einigen Stellen die erziehungswissenschaftlichen videographischen Analyseverfahren nach Jörg Dinkelaker und Matthias Herrle (2009) als Anregung auf. Insgesamt entwickelte sich unser Vorgehen in Orientierung an den sich im Laufe der Forschung verändernden Fragestellungen und an den Erkenntnissen, die die Datenanalyse bot. Es ergab sich eine Abfolge von Schritten, die hier zu den Kodierschritten der GTM parallel gesetzt wird, auch wenn jeweils spezifische Unterschiede zu erkennen sind:

1. Zu Beginn der empirischen Arbeit standen erste offene Durchgänge durch das Material – zu diesem Zeitpunkt noch ohne den praxeologischen Theoriehintergrund: Nach einer ersten Gesamtdurchsicht teilten wir in Anlehnung an die Methode der Segmentierung nach Dinkelaker und Herrle (2009: 54-64) den Workshop in verschiedene Phasen ein, die wir gesondert und vergleichend betrachteten. Wir ließen uns auf das Material ein, beobachteten Auffälligkeiten ebenso wie Entwicklungen und fanden schnell ein Thema, das uns über einen längeren Zeitraum beschäftigte: Deutlich sichtbar war, dass die Schüler*innen zwar einerseits die Aufgaben, die ihnen der Workshopleiter stellte, gewissenhaft und bereitwillig erfüllten, dass sie aber darunter, daneben und dazwischen durchaus rege miteinander kommunizierten: mit Blicken, Bemerkungen, Gesten und gezielten Bewegungen. Es lag nah, die faszinierende Verschränkung dieser doch sehr unterschiedlichen Ebenen genauer zu betrachten; die Konstrukte „Praktiken“ und „Praxen“ nach Alkemeyer und Busch-

7 Dabei orientieren wir uns an Jörg Strübing, der die These aufstellt und ausführlich diskutiert, „... dass in den Praxistheorien das Potential einer pragmatistischen Soziologie bei weitem noch nicht ausgeschöpft ist, dass umgekehrt aber letztere durch stärkere Bezugnahmen auf den practice turn ebenfalls noch an Erklärungskraft gewinnen kann“ (2017: 43).

mann (2016) boten dafür einen geeigneten theoretischen Anker: Wir verfolgten einzelne Personen durch bestimmte Szenen hindurch, wobei wir die bei Alkemeyer und Buschmann erwähnte „Über-die-Schulter-Perspektive“ einnahmen. Dabei konnten wir beobachten, wie sich einzelne Akteur*innen zeitgleich in Peer- und Workshop-Praxen bewegten. In der „Theaterperspektive“ nach Alkemeyer und Buschmann (2016) interessierte uns in dieser Arbeitsphase vor allem das Konstrukt des ‚Publikums‘, das uns auf verschiedenen Ebenen eine Rolle zu spielen schien und das wir am Videomaterial kodierten. Diese erste Forschungsphase wies Parallelen zum offenen Kodieren auf, weil sie davon geprägt war, dicht an den Daten ‚wichtige Themen‘ des Materials zu entdecken und zu erschließen (Strauss & Corbin 1996: 43-55).

2. Die zweite Phase des Vorgehens war durch zwei neue Impulse geprägt: Wir entschieden uns, durch eine Analyse der transkribierten ‚Feedbackrunde‘ am Schluss des Workshops Hinweise darauf zu gewinnen, wie die Schüler*innen ihr Erleben der gemeinsamen Arbeit darstellten. In der Tat ergab die Auswertung ihrer Äußerungen auf Basis der Kodierverfahren der GTM auf der einen Seite Hinweise auf Lernprozesse und auf der anderen Seite auf das Nachdenken der Schüler*innen über Praktiken. Diese Erkenntnis bestärkte uns darin, auch im weiteren Verlauf in der Forschungshaltung der Grounded Theory Methodologie Praxen zu rekonstruieren und dahinterliegende Praktiken zu identifizieren: Die „Mikroebene“ (Alkemeyer & Buschmann 2016: 118) fokussierten wir in der Analyse der Schlussrunde und im Verfolgen einzelner Schüler*innen bzw. Schülergruppen durch bestimmte videographierte Situationen hindurch. Auf der „Makroebene“ achteten wir nun auf identifizierbare Praktiken, die teilweise in Routinen zu finden waren, teilweise aber auch regelrecht ‚inszeniert‘ wurden: Hierzu zählten zum Beispiel (manchmal deutlich ‚dramatisierte‘) Regieanweisungen des Workshopleiters als Praktik aus dem Kontext (Musik-)Theater oder das ‚fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch‘ aus dem Kontext Schule, das der Workshopleiter wie selbstverständlich einsetzte. Wir wählten für eine vertiefte Analyse eine zusammenhängende Folge von vier durch Schüler*innen präsentierten Szenen aus *Anatevka*, in die der Workshopleiter teilweise Musik einspielte. Wir entschieden uns für diese Sequenz, weil darin zahlreiche Arbeitsmethoden des didaktischen Ansatzes der Szenischen Interpretation zum Einsatz kamen und sie besonders viele verschiedene Praktiken umfasste (u. a. Auftritt, Applaus, Feedback, Unterrichtsgespräch), und schließlich auch wegen der Musik, auf die die Schüler*innen spontan reagieren mussten, was uns musikpädagogisch besonders interessant erschien. Wir analysierten diesen 12-minütigen Ausschnitt aus dem Workshop intensiv, indem wir ihn in der Auswertungssoftware ATLAS.ti kodierten und zwar im Hinblick einerseits auf erkennbare Praktiken aus den Kontexten Theater und Schule und andererseits auf das Explizit-Machen von implizitem Wissen und umgekehrt das Einüben und Implizit-Machen von explizit Thematisiertem (vgl. Bittner & Budde 2018). Der Kodierprozess war dabei von dem genauen Betrachten der Daten ebenso geprägt wie von einer zunehmenden Orientierung an Theorie. Das Ergebnis dieser Arbeit war dem eines axialen Kodierprozesses nach der GTM vergleichbar: Wir hatten eine theoretische Orientierung gewonnen, die unser Kodieren und das Nachdenken strukturierte, wichtige Katego-

rien ausgemacht, die gleichermaßen vom theoretischen Hintergrund inspiriert wie im Material verankert waren, und wir steuerten bereits auf zentrale Themen der Auswertung zu (Strauss & Corbin 1996: 75-93).

3. Der letzte Schritt bestand schließlich darin, auf Basis einer Ausarbeitung der gewonnenen Kategorien zu theoretischen Aussagen zu gelangen. Dazu betrachteten wir die Szenen, die wir den Praktiken-Kategorien zugeordnet hatten, immer wieder und vor allem an ihren Rändern: Waren Übergänge erkennbar bzw. wodurch zeichneten sich diese aus? Wo überlagerten sich Praktiken in den Praxen? Wo und wie werden Praktiken mehr oder weniger deutlich ‚inszeniert‘? In welchem Verhältnis stehen sie zu Methoden der Szenischen Interpretation? Wo und in welcher Weise wird Lernen sichtbar? Häufig ließen sich Beispiele für das Explizit-Machen von implizitem Wissen finden; für die umgekehrte Richtung wählten wir zunächst eine übergreifende Perspektive auf den gesamten Ablauf des Workshops, aber zunehmend gelang es uns, das Wenden von Explizitem zum Impliziten auch in der Beobachtung einzelner Szenen zu erkennen. Diese Phase war – in Anlehnung an die GTM – also von Theoriebildung geprägt und wies insofern Ähnlichkeit mit der Phase des selektiven Kodierens auf, als auch hier die Kategorien der Praktiken und des Verhältnisses von Implizitem und Explizitem ausgearbeitet und zu theoretischen Aussagen auf Basis der Daten verdichtet wurden (Strauss & Corbin 1996: 94-117). Dabei entstand eine Kernkategorie (‚die Bedeutung des impliziten Wissens‘), die die nun folgende Ergebnisdarstellung inhaltlich grundiert.

4 Ergebnisse

In diesem Kapitel möchten wir ausgehend von einer Kernszene und mit Hilfe weiterer Beobachtungen aufzeigen, warum uns die Fokussierung auf die beiden Konstrukte ‚Praktiken‘ und ‚Lernen‘ in diesem musikpädagogischen Setting sinnvoll und fruchtbar erscheint. Dabei wird – besonders im Abschnitt „Lernen in Praxen“ (s. u.) – mehrfach auf den Zusammenhang zwischen den Konstrukten Praxen, Praktiken und Lernen Bezug genommen, wie er sich für uns in der Dateninterpretation darstellte. Immer wieder trat dabei ‚die Bedeutung des impliziten Wissens‘ hervor, so dass diese Kategorie schließlich den Kern der Auswertung bildete, von dem aus sich die Muster erschließen ließen, die wir im Folgenden rekonstruieren möchten. Mit dem (vorab oder im Workshop) eingelagerten impliziten Wissen wurde intensiv gearbeitet, indem es verbalisiert oder häufiger noch non-verbal ‚auf die Bühne gebracht‘ wurde.

4.1 ‚Praktiken‘ in Praxen

Zum Verständnis des Folgenden ist es nötig, die Kernszene, anhand derer wir die Relevanz der Konstrukte ‚Praktiken‘ und ‚Lernen‘ für eine fruchtbare Analyse der Daten vor allem zeigen möchten, kurz zu schildern: Die Schüler*innen hatten sich im Rahmen des Workshops schon anhand verschiedener Aufgaben lesend, sich austauschend, präsentierend und schauspielernd mit einzelnen Aspekten von *Anatevka* beschäftigt. In der Vorbereitung auf den Zeitabschnitt, der im Folgenden analysiert wird, erhielten sie in Kleingruppen einen

Dialogtext, den sie als Spielszene zur Aufführung bringen sollten. In einigen der Szenen, die anschließend vor den Mitschüler*innen präsentiert wurden, spielte der Workshopleiter dann Musik ein, auf die die Schüler*innen spontan reagieren sollten.

Verwendet man das Konstrukt Praktiken als theoretische ‚Brille‘ bei der Betrachtung dieser Spielszenen und ihrer Einbettung in den Workshop, lassen sich eine Reihe von Praktiken identifizieren, von denen hier beispielhaft einige genannt werden:

- Praktik Auftritt⁸: Sehr selbstverständlich realisierten die Schüler*innen die Elemente dieser Praktik auf der nur angedeuteten Bühne im Foyer des Opernhauses: Warten, bis der Auftritt beginnt, Betreten der Bühne bereits ‚in der Rolle‘, Agieren gemäß der Rolle, Verlassen der Rolle, Applaus der Mitschüler*innen.
- Praktik Waschen: In einer der Szenen wurde ein Gespräch zwischen drei Schwestern dargestellt und mit der Andeutung eines Waschvorgangs aus früheren Zeiten hinterlegt: Die drei Schüler*innen knieten nebeneinander und bearbeiteten während ihres Gesprächs mit beiden Händen ein imaginäres Wäschestück, indem sie es mit beiden Händen auf dem Boden (bzw. in einem imaginären Bottich) durchwalkten.
- Praktik Feedback: Am Ende jeder Spielszene wurde das ‚Publikum‘ aufgefordert, zu dem soeben beobachteten Spiel eine Rückmeldung zu geben. Die Schüler*innen realisierten dieses Feedback, indem sie sich einzeln meldeten wie im Schulunterricht und teils anerkennend und teils auch kritisch bestimmte Aspekte benannten.

Beobachtbar in einer Situation sind per definitionem nicht Praktiken (weil die ja idealtypische Muster darstellen), sondern Praxen, die in je besonderer Weise performiert werden. Die Praxen können aber auf Praktiken basieren, was in dem hier untersuchten Workshop – so die These – besonders deutlich erkennbar ist. Einige der Praktiken wurden von den Teilnehmenden so organisch aufgegriffen und performiert, dass davon auszugehen ist, dass die Schüler*innen selbstverständlich über das Wissen, das diesen Praktiken innewohnt, verfügten. Dabei ist der *Grad der Aktualisierung* unterschiedlich: Während die Praktik Feedback vollständig durchgeführt wurde, brach die Praktik Auftritt mit dem Applaus der Mitschüler*innen auf Seiten der Schauspieler*innen vorzeitig ab: Sie verbeugten sich nicht und strebten sofort von der Bühne weg. Am wenigsten konsequent ausgeführt wurde die Praktik des pantomimischen Waschens im Auftritt. Hier kann davon ausgegangen werden, dass die Schüler*innen nicht tatsächlich über das für diese (veraltete) Praktik nötige Detailwissen verfügten; vielmehr deuteten sie die Praktik nur an und ‚zitierten‘ sie – was für die Praktik Auftritt auch vollkommen ausreichte. Festhalten lässt sich also schon einmal, dass hinter den beobachtbaren Praxen

8 Das Wort Auftritt wird häufig umgangssprachlich für den Moment verwendet, in dem jemand – im wörtlichen oder übertragenen Sinne – eine Bühne betritt; mitgemeint sind dann häufig die Qualitäten dieses ‚Auftritts‘. Wir verwenden im vorliegenden Beitrag den Begriff Auftritt aber umfassender, nämlich im Sinne einer komplexen Praktik, wie sie im Theater beheimatet ist: Sie beginnt, wenn sich ein (noch so kleines) Publikum vor einer Bühne befindet; dort erscheinen dann Darsteller*innen, führen eine oder mehrere Szenen auf, beenden ihr Spiel, erhalten zwischendrin und/oder am Ende Applaus, verbeugen sich und gehen ab. Wichtig ist nicht, dass jedes Detail genauso abläuft wie hier beschrieben, sondern dass das Muster erkennbar ist, das als Praktik aus dem Theaterbereich vertraut ist.

durchaus Praktiken erkennbar waren – auch wenn diese nur mehr oder weniger deutlich aktualisiert wurden, teilweise an den Rändern ‚ausfransten‘ und einander überlagerten.

4.2 ‚Lernen‘ in Praxen

Bezieht man den Begriff des Lernens im praxeologischen Sinne Bittners und Buddes (2018) in die Analyse des Workshops ein, richtet sich die Aufmerksamkeit auf *die Frage, welche Rolle explizites und implizites Wissen spielen bzw. ob und wie sich die Praxen des Lernens durch Bewegungen zwischen implizitem und explizitem Wissen auszeichnen*. Hier lassen sich in Bezug auf den videographierten Workshop drei Varianten ausmachen, die wir mehrfach beobachten konnten. Zwei davon beziehen sich auf die Einlagerung von implizitem Wissen, und zwar (a) vor und (b) in der Lernsituation; einer beschreibt die gegenläufige Richtung, nämlich (c) das Explizitmachen von implizitem Wissen:⁹

- a) Wie an den eben beschriebenen Praxen mit Bezug auf dahinter liegende Praktiken schon deutlich wurde, kann das Einlagern von (praktikenbezogenem) Wissen im Impliziten schon lange vor der beobachteten Situation passiert sein. Das lässt sich gut an der Waschszene demonstrieren: Grundsätzlich ist schon einmal hervorzuheben, dass die Schüler*innen, die zusammen die drei Schwestern spielten, offenbar wussten, dass die Praktik des gemeinsamen Waschens zu den üblichen Tätigkeiten dreier Schwestern in der Zeit gehören konnte, in der das Musical *Anatevka* spielt. Nachdem sich die Schüler*innen in der Vorbereitung der Spielszene auf das Waschen als Tätigkeit geeinigt hatten (was sich im Video zwar nicht hören, aber gut beobachten lässt), realisierten sie diese Tätigkeit pantomimisch nicht in allen Hinsichten perfekt, aber doch so, dass sie für die Zuschauer*innen erkennbar wurde (s. Abb. 3).¹⁰ Ähnlich verhielt es sich mit den Praktiken Auftritt oder auch Feed-

9 Solch ein empirisch-analytischer Zugriff birgt potenziell die Gefahr, dass der Eindruck eines dualistischen Verständnisses der Komponenten ‚implizites‘ und ‚explizites Wissen‘ entstehen könnte. Ein solcher Dualismus ist jedoch weder im praxeologischen Theoriehintergrund angelegt (ganz im Gegenteil: Bittner und Budde grenzen sich mehrfach von einer wissenssoziologischen Tradition ab, in der „die Konstruktion von Wissen als Wissensbestände zentral gesetzt wird und dabei dieser Wissensbestand dichotom in explizites und implizites Wissen geteilt verstanden wird“, 2018: 42) noch wird er durch unsere Analysen gestützt (vgl. die folgenden Abschnitte). Vielmehr stimmen wir mit Bittner und Budde sowohl hinsichtlich ihres relationalen Begriffsverständnisses überein als auch dahingehend, dass es im Rahmen einer empirischer Analysearbeit teilweise unumgänglich ist, einzelne Komponenten zu fokussieren, auch wenn diese letztlich immer in Relation zu anderen Komponenten zu denken sind: „Die Analyse von Praktiken ist immer bereits eine Verhältnisbestimmung, in der weder dem expliziten noch dem impliziten Wissen Vorrang gegeben wird, sondern auf spezifische Entitäten geschaut wird“ (2018: 45).

10 Aus Platzgründen kann hier nicht auf weitere lohnende Untersuchungsaspekte eingegangen werden, die diese Szene in praxeologischer wie auch in pädagogischer Hinsicht anbietet: Neben der Reflexionsfolie der historischen Praxeologie wären vor allem Geschlechterstereotype zu nennen – und die Option, diese im Anschluss an die beschriebene Situation kritisch zu betrachten. In der Reflexion dieser Aspekte könnten dann auch Fragen der Normativität pädagogisch-praxeologischer Forschung diskutiert werden.

back: Ganz offensichtlich stand den Schüler*innen das in diesen Praktiken eingelagerte Wissen zumindest in Grundzügen unproblematisch zur Verfügung. Das Einlagern dieses Wissens lag zeitlich vor dem Workshop und bildete jetzt einen Teil des impliziten Wissens, auf das der Workshopleiter und auch die Teilnehmenden selbstverständlich zurückgriffen und das sie für die Arbeit nutzten.

Abbildung 1: Szene „drei waschende Schwestern“



- b) *Die Bewegung vom expliziten zum impliziten Wissen während des Workshops*, also während weniger Stunden, scheint zunächst nicht leicht zu beobachten zu sein. Bei genauerem Hinsehen aber fanden sich doch zumindest Hinweise darauf: Ein Beispiel dafür ist das so genannte ‚Einzählen‘, das der Workshopleiter vor Beginn der Rollenvorstellungen der Schüler*innen kurz erläuterte: „*Es gibt eine kleine Methode (...) Wir können eine kleine Einzählung machen, also 5, 4, 3, 2, 1 und dann geht's einfach los*“. Er stellte frei, das Einzählen zu nutzen, aber bereits nach den ersten Auftritten war es offenbar schon so selbstverständlich Teil der routinisierten Auftrittspraxis, dass der Workshopleiter immer seltener fragte, ob die einzelnen Schüler*innen es nutzen wollten. Manchmal fingen auch die Mitschüler*innen ohne Aufforderung an zu zählen; das explizit eingeführte Einzählen war im Verlauf des Workshops zum selbstverständlichen und ‚funktionierenden‘ Teil des Ablaufs und damit zum verkörperten Wissen geworden. Ein weiteres Beispiel: Beim Auftreten wurden die Spieler*innen aufgefordert, den imaginären Bühnenrand nicht zu übertreten und ihre Mitspieler*innen beim Auftreten angemessen zu beachten, was ebenfalls verinnerlicht und umgesetzt wurde. Neben diesen eher simplen Beispielen sei noch auf die letzte Spielszene verwiesen, in der die Teilnehmer*innen gebeten waren, sich zur Musik von *Anatevka* zu bewegen und dabei gleichzeitig ihre Gefühle

angesichts der Aussicht darzustellen, ihren Heimatort verlassen zu müssen. Höchst eindrucksvoll für die externen Beobachter*innen drückten die Schüler*innen mimisch und gestisch Bestürzung und Trauer aus – und zwar jeweils aus der Rolle heraus, in die sie sich im Verlauf des Tages eingefühlt hatten. Das explizite Wissen, das sie im Rahmen des Workshops über ihre Rolle und deren Situierung erworben hatten, betteten sie nun differenziert in die Spielhandlung ein – und zwar auf eine Weise, die nahelegt, dass das explizite Wissen zu einem impliziten, verkörperlichten Wissen geworden war oder anders gesagt: zu einem „Teil der Person“ (Bittner & Budde 2018: 47). Im Anschluss an Foucault (1991: 19) ließe sich dieses Wissen auch als das *verschwiegene Artikulieren des Expliziten* beschreiben.

- c) Gleichzeitig und an a) und b) anknüpfend geschah aber auch *ein verbales oder non-verbales Explizitmachen im Aufgreifen impliziten Wissens*. Es lässt sich erneut gut am Beispiel der Waschszenen zeigen: Das implizite Wissen um die Angemessenheit dieser Praktik in der dargestellten Situation und um deren Durchführung wurde in der Szene explizit gemacht, und zwar non-verbal (in der spielerischen Darstellung) und verbal (durch den Workshopleiter: „Tolle Idee, das mit dem Schrubben!“). Explizit wurde die Praktik auf diese Weise zum Thema. Implizites Wissen der Teilnehmenden wurde von diesen auch im Rahmen der Praktik ‚Auftritt‘ angewendet: In Bezug auf diese Praktik wurden explizit nur wenige Verabredungen getroffen; in erster Linie wurde das bereits dazu vorhandene Wissen genutzt, explizit gemacht, gezeigt und im buchstäblichen Sinne ‚auf die Bühne gebracht‘. Gerade in Bezug auf die Praktik Auftritt geschah das Explizitmachen fast ausschließlich in körperlichen Vollzügen und vorwiegend nonverbal. Verbal wurde das Explizitmachen von Implizitem dagegen in den Feedback-Situationen vollzogen: Hier wurden immer wieder einzelne Aspekte des Spiels angesprochen und auf diese Weise hervorgehoben, bewusst gemacht und bearbeitet. Wenn das Explizitmachen von etwas Implizitem im Modus des Verbales geschah, wurde es in dem beobachteten Workshop oft gerahmt durch typisch schulische Praktiken. Insgesamt lässt sich festhalten: Eine Besonderheit des Lernens in diesem Workshop bestand darin, dass es eine starke non-verbale Ebene beim Explizitmachen und immer wieder Verknüpfungen zwischen den Modi ‚verbal‘ und ‚non-verbal‘ gab. Das wurde zum Beispiel auch in der oben bereits erwähnten letzten Spielszene deutlich. Anders als bei den ‚Auftritten‘ im Workshop, bei denen das nonverbale Explizitmachen vor der ganzen Gruppe geschah, wies diese letzte Szene eine Besonderheit auf, denn die Schüler*innen gingen gleichzeitig im Raum umher, nahmen dabei ‚nur für sich‘ eine Haltung ein und konnten ihre Mitschüler*innen höchstens ausschnitthaft beobachten: Das Zeigen war hier eher ein Nebenprodukt – aber dennoch für uns Forschende gut beobachtbar – beim Explizitmachen impliziten Wissens, das erst im Laufe des Workshops entstanden war.

5 Fazit und Ausblick

Abschließend können wir die Frage, die sich uns im Laufe der Analyse stellte, positiv beantworten: Die wechselseitigen, ineinander verwobenen Prozesse von Implizierung und Explizierung, die Bittner und Budde (2018) nutzen, um Lernen aus praxeologischer

Perspektive zu beschreiben, lassen sich anhand unserer Daten empirisch rekonstruieren; sie treten in den beobachteten Praxen deutlich hervor. Zusätzlich liefern die Äußerungen der Schüler*innen während der Feedbackrunde einen Hinweis darauf, dass in dem videographierten Workshop aus ihrer Perspektive bedeutsames Lernen stattgefunden hat. Wir möchten in der Zusammenschau der Analyseergebnisse und des hier verwendeten Lernbegriffs drei Aspekte hervorheben, von denen der erste u. E. Anregungen für eine mögliche Erweiterung des Lernbegriffs von Bittner und Budde (2018) geben könnte:

- Während Bittner und Budde Lernen in nur zwei ‚Richtungen‘ beschreiben, nämlich als Explizitmachen von Implizitem in der Reflexion und im Einlagern von Explizitem in implizites Wissen im Üben (vgl. Bittner & Budde 2018: 47), schlagen wir auf Basis unserer Ergebnisse vor, die Bewegung von (praktikenbezogenem) Wissen ins Implizite in der Beobachtung zu differenzieren einerseits in das entsprechende Geschehen in der Lernsituation und andererseits in ein Einlagern oder Verkörpern, das schon vor der jeweils beobachteten Situation stattgefunden hat. Im beobachteten Workshop wurde derart intensiv an das bereits vorhandene implizite Wissen angeknüpft, dass diese wichtige Basis des Lernens u. E. eine deutliche Erwähnung verdient.
- Wie Bittner und Budde es ebenfalls beschreiben (2018: 47-48), schien auch uns im Schauspielen der Schüler*innen eine Gleichzeitigkeit des Einlagerns von explizitem in implizites Wissen und eines teilweise nonverbalen Explizitmachens von (zuvor gesammeltem) implizitem Wissen sichtbar zu werden – ein Hinweis auf die hohe Komplexität des Lernens.
- Der Vorläufer der Szenischen Interpretation, das Szenische Spiel, fußt auf der Grundidee, auch implizites Wissen, das in körperlichen Routinen eingelagert ist, für das gemeinsame Lernen fruchtbar zu machen und auf diese Weise auch Schüler*innen eine Beteiligung zu ermöglichen, deren besondere Stärken nicht in der Verbalisierung liegen (Scheller 1981: 62). In dem beobachteten Workshop konnten wir die immense Bedeutung des impliziten Wissens während der Szenengestaltung beobachten. Daran entzündeten sich für uns weitere Fragen: Welche Bedeutung hat die Qualität des vorab erworbenen impliziten Wissens für das Lernen in dieser Situation? Wie lässt sich das Verhältnis von körperlichem und implizitem Wissen im Hinblick auf das szenische Spiel genauer bestimmen?

An dieser Stelle konnte nicht zuletzt aus Platzgründen eine weitere wichtige Ebene der Reflexion nicht ausführlich genug berücksichtigt werden; dennoch sei wenigstens zusammenfassend unser Eindruck artikuliert, dass uns die im Forschungsprojekt angewendeten Methoden angesichts der vorliegenden Daten, des theoretischen Rahmens und der gewählten Fragestellung angemessen erschienen. Im explorativen Charakter unseres Vorgehens versuchten wir dem von Strübing et al. aufgestellten Qualitätskriterium der „Gegenstandsangemessenheit“ qualitativer Forschung zu entsprechen (Strübing et al. 2018: 86-88). Unsere Kernkategorie erwies sich als tragfähig, denn die Daten waren durchzogen von der Bedeutung des (vorab oder im Workshop) eingelagerten impliziten Wissens, mit dem im Workshop intensiv gearbeitet wurde, indem es verbalisiert oder – häufiger noch – non-verbal ‚aufgeführt‘ wurde.

Und zum Schluss im Sinne eines Ausblicks: Kann die Lerntheorie von Bittner und Budde auch dabei helfen, Lernen im Rahmen von Schule – z. B. im Musikunterricht – differenzierter zu beschreiben? Permanent wird ja auch in der Schule an das implizite Wissen der Schüler*innen angeknüpft. In jedem Fall hat uns das Projekt dazu veranlasst, dem impliziten Wissen mehr Aufmerksamkeit zu widmen. Und noch ein zweiter Aspekt erscheint abschließend erwähnenswert: Was bislang gar nicht thematisiert wurde, ist das Handeln der Lehrperson. Es wäre eine interessante Forschungsfrage, den Zusammenhang zwischen den verschiedenen Varianten des Lernens in der Verbindung von implizitem und explizitem Wissen mit den Anregungen des Workshopleiters in Beziehung zu setzen. So gibt es Hinweise, die die Vermutung stützen, dass das Explizieren von Implizitem in starkem Maße mit dem Eingreifen des Workshopleiters zusammenhängt und sich das Zeigen auch in diesem Sinne als ‚typische‘ Praktik der Schule identifizieren lässt. Anders als im Schulunterricht erfolgt dieses Explizieren hier allerdings nicht unbedingt verbal: Vielleicht liegt darin eine Chance – oder besser eine Erinnerung daran, auch nonverbale Formen von Lernen stärker wertzuschätzen – so wie die Schüler*innen des hier untersuchten Workshops es im Schlussfeedback explizit getan haben.

Autorenangaben

Prof. Dr. Jens Knigge
Faculty of Education and Arts
Nord University Levanger
Røstad, Høgskoleveien 27
7600 Levanger
Norwegen
E-Mail: jens.knigge@nord.no

Prof. Dr. Anne Niessen
Kölner Institut für musikpädagogische
Forschung
Hochschule für Musik und Tanz Köln
Krahenbäumen 87
50668 Köln
E-Mail: anne.niessen@hfmt-koeln.de

Literatur

- Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus (2016): Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: Transcript, S. 116-136.
- Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus (2017): Befähigen. Praxistheoretische Überlegungen zur Subjektivierung von Mitspielfähigkeit. In: Rieger-Ladich, Markus/Grabau, Christian (Hrsg.): Pierre Bourdieu. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 271-298.
- Berdelmann, Kathrin/Fritzsche, Bettina/Rabenstein, Kerstin/Scholz, Joachim (Hrsg.) (2019): Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Bittner, Martin/Bossen, Andrea/Budde, Jürgen/Rißler, Georg (2018): Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft. Eine Einleitung. In: Budde, Jürgen/Bittner, Martin/Bossen, Andrea/Rißler, Georg (Hrsg.): Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 9-17.
- Bittner, Martin/Budde, Jürgen (2018): Der Zusammenhang vom Impliziten und Expliziten in praxistheoretischer Perspektive. In: Budde, Jürgen/Bittner, Martin/Bossen, Andrea/Rißler,

- Georg (Hrsg.): Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 32-50.
- Brinkmann, Rainer O./Kosuch, Markus/Stroh, Wolfgang Martin (2001): *Methodenkatalog der Szenischen Interpretation von Musiktheater: Begründungen und Unterrichtsmaterialien*. Oldershausen: Lugert.
- Dinkelaker, Jörg/Herrle, Matthias (2009): *Erziehungswissenschaftliche Videographie: Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Foucault, Michel (1991): *Die Ordnung des Diskurses*. Inauguralvorlesung am Collège de France (2. Dezember 1970). Frankfurt/Main: Fischer.
- Hirschauer, Stefan (2016): Verhalten, Handeln, Interagieren. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: Transcript, S. 45-68.
- Kneer, Georg/Schroer, Markus (Hrsg.) (2009): *Handbuch soziologische Theorien*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2008): *Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, H. 11, S. 125–143.
- Proske, Matthias (2018): *Wie Unterricht bestimmen? Zum Unterrichtsbegriff in der qualitativen Unterrichtsforschung*. In: Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): *Kompodium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 27-62.
- Ricken, Norbert (2019): *Aspekte einer Praxeologie. Beiträge zu einem Gespräch*. In: Berdelmann, Kathrin/Fritzsche, Bettina/Rabenstein, Kerstin/Scholz, Joachim (Hrsg.): *Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 29-48.
- Scheller, Ingo (1981): *Erfahrungsbezogener Unterricht. Praxis, Planung, Theorie*. Königsstein, Taunus: Scriptor.
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz/Psychologie Verlags Union.
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet (2003): *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC/Boston: SAGE.
- Strübing, Jörg (2017): *Where is the Meat/d? Pragmatismus und Praxistheorien als reziprokes Ergänzungsverhältnis*. In: Dietz, Hella/Nungesser, Frithjof/Pettenkofer, Andreas (Hrsg.): *Pragmatismus und Theorien sozialer Praktiken. Vom Nutzen einer Theoriedifferenz*. Frankfurt/New York: Campus, S. 41-76.
- Strübing, Jörg/Hirschauer, Stefan/Ayaß, Ruth/Krähnke, Uwe/Scheffer, Thomas (2018): *Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß*. *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 47/ H.2, S. 83-100, online <http://www.degruyter.com/downloadpdf/j/zfsoz.2018.47.issue-2/zfsoz-2018-1006/zfsoz-2018-1006.xml>
- Wallbaum, Christopher/Rolle, Christian (2018): *Konstellationen von Praktiken in der Praxis des Musikunterrichts. Eine praxistheoretische Annäherung*. In: Heß, Frauke/Oberhaus, Lars/Rolle, Christian (Hrsg.): *Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive*. Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Berlin: LIT, S. 75-97.