

UNIVERSITÄT FÜR MUSIK UND DARSTELLEND KUNST GRAZ

# Lernen und Forschen *in* der Musik –

## Perspektiven aus Musikpädagogik und Künstlerischer Forschung

*Bericht zur Zwischenevaluierung am 15.6.2020*

eingereicht

von

**Magdalena Steinmayr**

Stand: 10. 06. 2020

**Doktoratskomitee:** Bernhard Gritsch, Eveline Christof, Deniz Peters

## Einleitung – Abstract

Im Zentrum der vorliegenden Forschungsarbeit stehen künstlerische Forschungsprozesse, die als exemplarische Fallstudien verhandelt und auf einer Metaebene untersucht werden sollen. Es soll erfasst werden, wie künstlerisch Forschende a) die eigene und die musikalisch-künstlerische Praxis Mitforschender inszenieren und erforschen, b) welche Rolle dem Körper und der leiblichen Ko-Präsenz Mitforschender dabei zukommt und c) wie die zu erforschende bzw. die erforschte musikalisch-künstlerische Praxis „versprachlicht“ wird.

Die Ergebnisse sind vor dem Hintergrund zweier musikpädagogischer Konzepte von Interesse, mit denen sie in einem zweiten Schritt in Verbindung gebracht und für die sie genutzt werden sollen: der Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume (Rolle, 1999) und der Realisierung performativer Praxis (u. a. Krause-Benz, 2018) im Musikunterricht.

## Aktueller Forschungsstand

### **1. Kurzdarstellung der relevanten musikpädagogischen Konzepte**

#### 1.1 „Musikalisch-ästhetische Bildung“ (Rolle, 1999)

In seiner Dissertationsschrift widmet sich Christian Rolle der Frage „[w]ie [...] ästhetische Bildung“ (Rolle 1999, S. 3) auch in pädagogischen Kontexten realisiert werden kann. Er stellt sich damit gegen gängige Auffassungen, dass Kunst und ästhetische Erfahrungen sich letztlich nicht provozieren lassen und u.a. aufgrund dieser „Unplanbarkeit“ (ebd., S. 87) nicht mit einem strukturierten Schulkontext vereinbar sind.

Rolle erkennt den offenen Charakter der Kunst und ästhetischer Erfahrungen durchaus an, schlussfolgert aber, „[d]ass auch bedeutsame ästhetische Erfahrungen das Ergebnis erfolgreicher, und zwar: absichtsvoller unterrichtlicher Inszenierungen sein können [...]“ (ebd.). Auch wenn eine ästhetische Erfahrung *per se* sich im Vorhinein nicht planen oder gar definieren lässt, können Musiklehrende in ihrem Musikunterricht durchaus „Erfahrungsräume“ (ebd., S. 161) kreieren, „in denen ästhetische Erfahrungen möglich sind, angeregt und unterstützt werden“ (ebd., S. 11).

Eine grundlegende Rolle spielt dabei die musikalische Praxis der Schüler\_innen im Unterricht. So gehe es v.a. darum, „den Schülern die Chance einer eigenen Praxis zuzuspielen“ (ebd., S. 159; Rolle zitiert hier Duncker (1987)), denn:

[m]usikalisch-ästhetische Bildung findet statt, wenn Menschen in musikalischer Praxis ästhetische Erfahrungen machen, sodass sich ästhetische Rationalität verwirklicht (Rolle 1999, S. 11).

#### 1.2 „Die [musikpädagogische] Relevanz von Performativität“ (Krause-Benz 2013, S. 55)

Die Musikpädagogik verhandelt den Begriff der *Performativität* seit ungefähr einem Jahrzehnt. (vgl. Krause-Benz 2018, S. 31). Krause-Benz identifiziert den Versuch, musikbezogene Tätigkeiten im Musikunterricht durch eine performative „Brille“ zu betrachten bzw. ein performative „Lupe“ über selbige zu legen als wesentliche Chance

- a) musikbezogene Tätigkeiten als selbstständige, nicht-funktionalisierte<sup>1</sup> Inhalte des Musikunterrichts zu erkennen, zu beschreiben und zu erklären (vgl. Krause-Benz 2013, S. 56) und
- b) eine Begründung für musikbezogene Tätigkeiten im Unterricht zu liefern.

„Musikbezogene Tätigkeiten“ oder „Praktiken“ im Unterricht als performativen Akt zu interpretieren meint, diese als „Aufführung“ zu verstehen: Im Moment der Aufführung entsteht eine einmalige, nicht vorherbestimmbare und auch nicht reproduzierbare *Wirklichkeit*. Der Sinn und Zweck einer Aufführung liegt in dieser Wirklichkeit, die sich „im Moment des Aufführens [erfüllt]“ (ebd., S. 56) und somit eine selbstbezügliche ist. Wenn nun Schüler\_innen im Musikunterricht musikbezogene Tätigkeiten ausführen, kann eine einmalige, selbstbezügliche *musikalische* Wirklichkeit, ja Musik selbst entstehen: Krause-Benz verortet in diesem *wirklichkeitskonstituierenden* Charakter (vgl. Krause-Benz 2018) performativer Akte, ja in der „wirklichkeitskonstituierenden Kraft des performativen Akts“ (Krause-Benz 2013, S. 57) die Möglichkeit, musikbezogene Tätigkeiten (als *selbstständigen Unterrichtsinhalt*) „im Musikunterricht [zu legitimieren]“ (ebd.).

Die Einmaligkeit der Aufführung ist auch der körperlichen Anwesenheit von Akteur\_innen und Zuschauer\_innen geschuldet: Im Moment ihres leiblichen Aufeinandertreffens wird eine „Atmosphäre [erzeugt], die auch unter noch so festgesetzten Rahmenbedingungen nicht geplant werden kann“ (Krause-Benz 2018, S. 35). Krause-Benz greift hier den von Fischer-Lichte (2012) geprägten Begriff der „leiblichen Ko-Präsenz“ auf.

Aufführungen haftet also eine *Ereignishaftigkeit* an (vgl. Hirsch & Steiner 2014; Krause-Benz 2018), die diese von alltäglichen Handlungsroutinen unterscheidet: Ereignisse „können den Menschen aus der Fassung bringen, weil sie sein gewohntes Weltbild aus den Fugen heben“ (ebd., S. 36). Von besonderem Interesse ist für Krause-Benz (2018) der Zwischenraum<sup>2</sup>, in den das Subjekt durch das wahrgenommene Ereignis gestürzt wird, denn dieser fordert vom Subjekt eine „Veränderung bzw. Neuordnung von Wirklichkeit“ (ebd., S. 33). Dieses transformatorische Potential, das dem Ereignis – und damit auch performativen Akten, also im Kontext der Musikpädagogik auch ausgewählten Musiziersituationen im schulischen Unterricht – zugeschrieben wird, bringt Krause-Benz in aktuelleren Publikationen dazu, auch immer mehr auf das „Potential, welches eine performativitätstheoretische Fundierung des Musikunterrichts für musikbezogene Lern- und Bildungsprozesse haben kann“ (Krause-Benz 2018, S. 32) hinzuweisen.

## **2. Inwiefern kann die künstlerische Forschung dem musikpädagogischen Diskurs nun einen „neuen Aspekt hinzufüg[en] [...]“ (Hering & Schmidt 2014, S. 530)?**

Nachfolgend soll in drei Aspekte der vorgestellten Konzepte eingeführt werden, die aus momentaner Perspektive von einem Blick in die künstlerische Forschung profitieren und vorangetrieben werden könnten.

---

<sup>1</sup> Musikbezogene Tätigkeiten zu funktionalisieren meint, sie z. B. als Unterrichtsmethode einzusetzen (vgl. Krause 2010, S. 78) – Schüler\_innen musizieren, um ein „außerhalb“ liegendes Ziel, z. B. die Kenntnis eines Werkes, zu erreichen.)

<sup>2</sup> Dieser Zwischenraum wird auch als „liminale Phase“ bezeichnet. Dieser Begriff entstammt der ethnologischen Ritualanalyse (vgl. Hirsch & Steiner 2014, S. 321).

## 2.1 „das ‚Unvorhersehbare‘ vor die Anschauung bring[en]“ (Mersch 2015, S. 55)

Sowohl Rolle (1999) als auch Krause-Benz (2018) weisen darauf hin, dass sich die angestrebten *ästhetischen Erfahrungen* bzw. *Ereignisse* und *liminalen Phasen* per se – im Vorhinein „nicht wirklich planen“ (Krause-Benz 2018, S. 44) lassen. Rolles Forderung einer musikalisch-ästhetischen Bildung (Rolle 1999) wie auch Krause-Benz' Aufforderung „das Potential des Performativen im Musikunterricht anzuerkennen“ (Krause-Benz 2018, S. 45) stehen gleichermaßen dem Widerspruch gegenüber, „Unplanbares“, ja „Unverfügbares“ im Musikunterricht realisieren zu wollen.

Auch die künstlerische Forschung stellt die Frage, wie „das ‚Unvorhersehbare‘ vor die Anschauung [gebracht]“ (Mersch 2015, S. 55) werden kann. Beide Parteien kommen zum Schluss, dieses Paradoxon u. a. durch die **Inszenierung von (Erfahrungs-)räumen** (vgl. Rolle 1999) bzw. einer **„Statuierung von Ereignissen“** (vgl. Mersch 2015) aufzulösen.

Als praktizierende Musikpädagogin ergibt sich für mich hier eine erste zentrale Forschungsfrage: **Wie kann eine solche „Raumschaffung“ bzw. „Statuierung von Ereignissen“ in der konkreten Unterrichts- bzw. Forschungspraxis umgesetzt werden bzw. erfolgen?**

Die Musikpädagogik verfügt durchaus schon über Antworten auf die Frage, was Musiklehrkräfte hinsichtlich des vorliegenden Paradoxons „[...] überhaupt tun [können]“ (Krause-Benz 2016, S. 83) – nichtsdestotrotz verbleibt die Musiklehrkraft „diesbezüglich – in Anlehnung an eine Formulierung von Dieter Mersch“ (Hirsch & Steiner 2014, S. 338) ein doch nur vage erkennbarer „‘maître de paradoxe““ (ebd.).

Ausgehend von der Vermutung, dass die künstlerische Forschung mögliche, der Musikpädagogik noch unbekannte Strategien anzubieten hat, soll in Literatur und Fallstudien, die die Arbeit künstlerisch Forschender an der künstlerisch-wissenschaftlichen Doktoratschule der KUG begleiten werden, folgenden Fragen (näher) auf den Grund gegangen werden:

- Wie werden ästhetische Erfahrungen und performative Praxis in der künstlerischen Forschung inszeniert? Eine „Statuierung von Ereignissen“ (Mersch 2015, S. 55) bezeichnet nach Dieter Mersch nämlich „ein Geschehen, das sich in Form von Experimenten vollzieht“ (ebd.). Er verweist damit auf die zentrale Methode der künstlerischen Forschung, um ästhetische Erfahrungen und performative Praktiken zu inszenieren: das Experiment. Die künstlerische Forschung versucht dabei jene Art von Experimenten zu realisieren,

[...] von denen John Cage in seiner Lecture über *Experimental Music* von 1953 gesagt hat, dass sie kein eigentliches Resultat zeigten, sondern ein absichtsloses Spiel entfachen, das weder Ordnung ins Chaos bringen soll, noch der Erfindung einer unwahrscheinlichen Kreativität entspringt, sondern das ‚Unvorhersehbare‘ vor die Anschauung bringt. (Mersch 2015, S. 55)

Wie erfolgt eine entsprechende Planung und Durchführung solcher künstlerischer Experimente?

- Welche Rolle kommt im künstlerisch-wissenschaftlichen Doktoratsprogramm der KUG den Mentor\_innen und Betreuer\_innen des Doktoratsprojekts und den Doktorand\_innen zu? Wie äußert sich eine „Betreuung“ und „Evaluierung“ ästhetischer Erfahrungsräume bzw. performativer Szenarien?

- Wie werden Mitforschende bzw. an der Forschung beteiligte Personen im Rahmen der Forschungstätigkeit begleitet und betreut? Kann die Beziehung zwischen Musiklehrkräften und ihren Schüler\_innen mit der Beziehung zwischen Forscher\_innen und Mitforschenden verglichen werden? (Inwiefern) werden Mitforschende in die Planung, Durchführung und Nachbereitung von Experimenten einbezogen? (Inwieweit) werden Mitforschende bzw. Proband\_innen auf das künstlerische Experiment vorbereitet?

## 2.2 Leiblichkeit und leibliche Ko-Präsenz

Von besonderem Interesse für das vorliegende Forschungsvorhaben ist des Weiteren der Aspekt der „Leiblichkeit“ (Krause-Benz 2018, S. 35) bzw. der „leiblichen Ko-Präsenz<sup>3</sup>“, der im Kontext der Performativität explizit hervorgehoben wird.

Am Ende ihrer Reflexion über „Performativität im Kontext lern- und bildungstheoretischer Ansätze“ (ebd., S. 39) kommt Krause-Benz zum Schluss, dass genau der Aspekt der Leiblichkeit derjenige ist, der die Performativität von anderen lern- und bildungstheoretischen Ansätzen unterscheidet. Während diese „insgesamt primär [die] Veränderung *kognitiver* Schemata“ fokussieren (ebd., S. 42) „[...] impliziert [Performativität] aber mehr als kognitive Fähigkeiten und betont die Leiblichkeit des Subjekts“ (ebd.). Es gilt, die Schüler\_innen verstärkt als „[leibliche] Wesen“ (ebd.) wahrzunehmen, die in ihrem „körperliche[n] Spüren“ (ebd., S. 35) und „in ihrer Leiblichkeit [...] aufeinander reagieren“ (ebd.). Diese „leibliche Ko-Präsenz“ (ebd.) kann ferner dazu beitragen, dass Schüler\_innen einen „ereignishaft[e] Moment [...] besonders intensiv erfahren“ (ebd., S. 44).

Für mich, die ich auch als praktizierende Musikpädagogin in der Sekundarstufe tätig bin, stellt sich angesichts dieser Erkenntnisse jedoch die dringliche Frage, **was es denn nun eigentlich bedeuten kann, „die Leiblichkeit“ der SchülerInnen zu „betonen“** (ebd., S. 35). Es ist für mich (noch) unklar, wie sich der Aspekt der Leiblichkeit sowie der leiblichen Ko-Präsenz im schulischen Musikunterricht wahrnehmen, thematisieren, debattieren, ja: integrieren lässt.

Umso interessanter erscheint hier der Blick in die künstlerische Forschung, denn „[d]ie Frage, wie sich die Rolle des Körpers in Interaktions- und Erkenntnisprozessen aufwerten lässt“ (Stange 2018, S. 49) beschäftigt nicht nur die Musikpädagogik – auch in künstlerischen Forschungsprojekten an der künstlerisch-wissenschaftlichen Doktoratsschule Graz wird dem Körper, ja dem körperlichen Spüren und der leiblichen Ko-Präsenz Raum gegeben und nachgegangen. So macht sich die Doktorandin Jessica Kaiser in ihrem Projekt „Die musikalische Zweierbeziehung – zur Interaktion in Duo-Besetzungen“ auf die Suche nach einem „vollkommenen Miteinander“ (Kaiser 2020) in Duo-Besetzungen, von dem sie sich ein „besonders expressives Zusammenspiel“ verspricht. „Essenziell sind für dieses Vorhaben die Konzepte des Miteinanderhandeln und Miteinanderfühlen.“ (ebd.). Auch Doktorandin Faidra Chafta-Douka beschäftigt sich als Komponistin u. a. mit „Processes of Communication through (Inter)Action of Human Bodies“. (Chafta-Douka 2020) Sie interessiert sich dabei im Besonderen für „die Rolle des Zuschauers und seine Beziehung zur Performance“ und untersucht dabei u. a. „de[n] Körper in all seinen Zuständen (Stillstand, Aktion, Interaktion) [...]“ (ebd.)

---

<sup>3</sup> Krause-Benz verwendet hier einen von Fischer-Lichte (2012) geprägten Begriff.

Im Rahmen der geplanten Forschungsarbeit möchte ich die vorgestellten Projekte und die ausführenden Künstler\_innen begleiten und anhand der entstehenden Fallstudien die nachfolgenden Fragen klären: Durch die Auseinandersetzung mit künstlerischen Forschungsprojekten kann der musikpädagogischen Forschung so ein anregender, „neue[r] Aspekt hinzu[ge]fügt“ (Hering & Schmidt 2014, S. 530) werden:

- Welche Ziele verfolgen künstlerisch Forschende in ihrer Auseinandersetzung mit Leiblichkeit?
- Welche Ziele verfolgen künstlerisch Forschende in ihrer Auseinandersetzung mit leiblicher Ko-Präsenz?
- Welche Rolle spielen Leiblichkeit und leibliche Ko-Präsenz in den einzelnen Forschungsprojekten?
- Wie kann die individuelle Leiblichkeit der Forscher\_innen und der Forschungsteilnehmer\_innen in ihrer Flüchtigkeit wahrgenommen und erfasst werden?
- Wie kann die leibliche Ko-Präsenz der Forscher\_innen und der Forschungsteilnehmer\_innen in ihrer Flüchtigkeit wahrgenommen und erfasst werden? Wie werden „Mitforschende“ in die Forschungstätigkeit integriert?
- (Wie) werden Leiblichkeit und leibliche Ko-Präsenz „zum Thema gemacht“? Wie äußern sich Forscher\_innen und Forschungsteilnehmer\_innen (verbal?) über ihr leibliches Empfinden, Spüren,... und über diesbezügliche Veränderungen?
- Inwieweit prägen und beeinflussen leibliches Spüren und leibliche Ko-Präsenz den Fortschritt der Forschung?
- Wann und inwiefern werden leibliches Spüren und leibliche Ko-Präsenz zu einem relevanten Forschungsertrag?
- Wie wirkt sich Musik auf die Leiblichkeit und leibliche Ko-Präsenz – und wie wirkt sich Leiblichkeit und leibliche Ko-Präsenz auf die Musik aus?
- Inwieweit spielt im Kontext der Forschungsprojekte auch ein „verkörperte[s] Wissen“ (Borgdorff 2009, S. 40) eine Rolle? Wie wird dieses be- und verhandelt?

### 2.3 Die Rolle der Sprache

Im Laufe der bisherigen Forschungstätigkeit hat sich für mich eine dritte zentrale Forschungsfrage herauskristallisiert: ***Welche Rolle kommt der Sprache in Lern- und Forschungsprozessen in der Musik zu?***

Weder in der Musikpädagogik noch in der künstlerischen Forschung herrscht in der Beantwortung dieser Frage Einigkeit. Kritische Stimmen raten von einer Verbalisierung ästhetischer Erfahrungen oder performativer Praxis ab: Man befürchtet, dass „Sprache [...] bei der Beschäftigung mit Musik immer nur eine Krücke [ist], [...] das Wesentliche kann nicht zur Sprache kommen.“ (Rolle 1999, S. 162).

Rolle zeigt sich als Befürworter sprachlicher Äußerungen – es komme dabei jedoch „auf die Art und die Funktion des Sprechens“ (ebd.) an:

Eine Ehrenrettung der Sprache im Musikunterricht setzt allerdings voraus, dass ihre Funktion nicht als eine [...] Repräsentation musikalischer Bedeutung verkannt, sondern als eine [...] Transformation musikalisch-ästhetischer Erfahrung beschrieben wird (ebd., S. 162-163).

Im unterrichtlichen Kontext sieht Rolle den „Vorteil“ sprachlicher Äußerungen (v. a. „von *schriftlichen* Produkten“) darin, dass „[...] ihre Herstellung eine fruchtbare Verzögerung bedeutet, [...] und dass sie weniger flüchtig sind, also die nachträgliche Bezugnahme erleichtern“ (ebd., S. 163).

Im Zusammenhang mit dieser Forschungsfrage darf darauf hingewiesen werden, dass der Abschluss des künstlerisch-wissenschaftlichen Doktoratsstudiums an der Kunstuniversität Graz neben einem künstlerischen Teil u. a. auch die Abgabe einer schriftlichen Doktorarbeit verlangt<sup>4</sup>.

Abgeschlossene, zur Verfügung stehende Dissertationsarbeiten bieten sich also u. a. an, um folgenden Fragen nachzugehen:

- Warum wird eine Verschriftlichung der künstlerischen Forschungstätigkeit als notwendig empfunden?
- Welche Aspekte der Forschungstätigkeit werden verschriftlicht?
  - Wie und in welcher Form kann eine Versprachlichung / Verschriftlichung von teilweise „nicht-begriffliche[n], nicht-diskursiven[n] Inhalt[en]“ (Borgdorff 2009, S. 40) erfolgen? Schlussendlich charakterisiert sich die Kunstforschung u. a. „[...] in der charakteristischen Art und Weise, in der nicht-begriffliche[r], nicht-diskursiver[r] Inhalt artikuliert und kommuniziert wird. (ebd.)

### **3. Forschungsfragen und Forschungsmethodik**

#### 3.1 Forschungsfragen

Abschließend sollen noch einmal die drei zentralen Fragestellungen aufgelistet werden (siehe auch Kapitel 3), denen im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit in besonderer Weise nachgegangen werden soll:

- 1) *Wie kann eine „Raumschaffung“ bzw. „Statuierung von Ereignissen“ (Mersch 2015, S. 55) in der konkreten Unterrichts- bzw. Forschungspraxis erfolgen?***
- 2) *Wie kann sich eine „[Betonung]“ (Krause-Benz 2018, S. 35) der Leiblichkeit und der leiblichen Ko-Präsenz von Schüler\_innen im Unterrichtskontext äußern?***
- 3) *Welche Rolle kommt der Sprache in Lern- und Forschungsprozessen in der Musik zu?***

#### 3.2 Forschungsmethodik

Durch die künstlerisch-wissenschaftliche Doktoratsschule bietet sich mir als Forscherin die seltene Möglichkeit, künstlerisch forschendes Tun in einer „natürlichen Umgebung“ (Hering & Schmidt, 2014, S. 529) erleben und begleiten zu können. So konnte ich u. a. bereits an zwei Lehrveranstaltungen der künstlerisch-wissenschaftlichen Doktoratsschule teilnehmen und Einblicke in ausgewählte Projekte von Doktorand\_innen erhalten<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> [http://doctorartium.kug.ac.at/pdf/Ablauf\\_Abschluss\\_Dr\\_art.pdf](http://doctorartium.kug.ac.at/pdf/Ablauf_Abschluss_Dr_art.pdf), 03.04.2020

<sup>5</sup> Abstracts laufender Forschungsvorhaben sind unter folgendem Link einsehbar: <http://doctorartium.kug.ac.at/deutsch/projekte.html>, 26.02.2020

Um Forschungsprozesse *in* der Musik möglichst umfassend verstehen zu können, habe ich mich dafür entschieden, drei bis fünf Forschungsprozesse *in* der Kunst exemplarisch herauszugreifen und im Rahmen einer Fallstudie umfangreich zu dokumentieren und zu analysieren. Die ausgewählten Projekte oder „Fälle“ interessieren mich „in Bezug auf bestehende Theorien“ (Hering, Schmidt, 2014, S. 530) – ich vermute, dass diese Fälle für den musikpädagogischen „Diskurs von Interesse [sind], weil [sie] diesem einen neuen Aspekt [hinzufügen oder] bestehende Vorstellungen in Frage [stellen] [...]“ (ebd.). Die gewonnenen Daten sollen im Anschluss „zu bestehenden Theorien [...] in Beziehung gesetzt werden“ (ebd.).

Fallstudien ermöglichen den Forscher\_innen, einen „umfassenden Methoden-Mix“ (ebd., S. 534) anzuwenden, um ihren Forschungsfragen auf den Grund zu kommen. Hering und Schmidt schlagen für die Erhebung der Daten „u.a. Archivdaten [...], Dokumente [...], (nicht-)teilnehmende Beobachtung [...], qualitative Interviews [...], Statistiken [...], Umfragen [...] aber auch Bildungs- und Tonmaterialien [...] sowie Objekte aller Art [...] [als] mögliche Informationsquellen“ vor und empfehlen im Laufe des Datenerhebungsprozesses eine „Fallstudienbank“ (ebd., S. 535) anzulegen.

Im Kontext meiner konkreten Forschung erscheinen folgende Methoden zur Datenerhebung sinnvoll:

- Dokumentenanalyse: Neben einem Exposé zu Studienbeginn sind die Doktorand\_innen der künstlerisch-wissenschaftlichen Doktoratsschule angehalten, ihre Forschungsergebnisse auch im Rahmen einer schriftlichen Doktorarbeit festzuhalten. Diese schriftliche Basis bietet sich – wie auch Unterlagen durchgeführter Vorträge und Präsentationen – zu einer weiterführenden Analyse an.
- (Nicht-)teilnehmende Beobachtung: Soweit für die künstlerischen Forscher\_innen möglich, plane ich, der konkreten Forschungsarbeit beizuwohnen und diese auch per Video zu dokumentieren (u. a. für den Einsatz in *video-stimulated recall Interviews*).
- Qualitative Interviews: Mehrere, zeitlich versetzte Interviews mit den Studierenden, involvierten Mitforscher\_innen aber auch begleitenden Professor\_innen der künstlerischen Doktoratsschule werden die Grundpfeiler der Fallstudie darstellen. Angedacht sind u. a. *video-stimulated recall Interviews*.

In einer ersten Auswertung der Daten sind ForscherInnen noch relativ „frei“ – je nach Fall kann eine erste Analyse durch „qualitative Ansätze [...] und/oder quantitative Methoden“ erfolgen. Für eine zusammenführende „Arbeit am Material“ verweisen Hering und Schmidt auf Yin, der „fünf analytische Techniken vor[schlägt], welche dem Forscher bei der Ergründung seines Falles helfen können: *Musterabgleich, Erklärungsbildung, Zeitreihenanalyse [...], Aufstellen von Logikmodellen und Fallvergleich-Synthese*“ (ebd., S. 535).

#### **4. Ausblick**

In der nächsten Zeit steht eine Konkretisierung der Fallstudien im Zentrum: Der Kontakt zu Professor\_innen und Studierenden der künstlerisch-wissenschaftlichen Doktoratsschule soll intensiviert werden; Einblicke in mein Forschungsvorhaben sollen vermittelt werden.

Um die Datengenerierung und -analyse wissenschaftlich korrekt durchzuführen, werde ich u. a. im Sommersemester 2020 den Basisworkshop „Einführung in qualitative Erhebungsmethoden



(Interviews und Beobachtung)“ am Grazer Methodenkompetenzzentrum absolvieren. (Dieser Workshop musste aufgrund von Corona abgesagt werden; ein Nachfolgetermin ist in Planung).

## 5. Bibliographie & Internetquellen

Adorf, Sigrid (2015): Übersetzen, in: Badura, Jens; Dubach, Selma; Haarmann, Anke; Mersch, Dieter; Rey, Anton; Schenker, Christoph & Toro Pérez, Germán (Hg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich-Berlin: diaphenes (2. Auflage), S. 215-218.

Badura, Jens; Dubach, Selma; Haarmann, Anke; Mersch, Dieter; Rey, Anton; Schenker, Christoph & Toro Pérez, Germán (Hg.) (2015): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich-Berlin: diaphenes (2. Auflage).

Badura, Jens; Dubach, Selma & Haarman, Anke (2015): Vorweg. Warum ein Handbuch zur künstlerischen Forschung, in: Badura, Jens; Dubach, Selma; Haarmann, Anke; Mersch, Dieter; Rey, Anton; Schenker, Christoph & Toro Pérez, Germán (Hg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich-Berlin: diaphenes (2. Auflage), S. 9-16.

Bippus, Elke (Hg.) (2012): Kunst des Forschens. Praxis eines ästhetischen Denkens. Zürich-Berlin: diaphenes (2. Auflage).

Borgdorff, Henk (2009): Die Debatte über Forschung in der Kunst, in: Rey, Anton & Baecker, Dirk (2009): Künstlerische Forschung. Positionen und Perspektiven. subTexte 03. Zürich: Zürcher Hochschule der Künste, S. 23-51.

Borgdorff, Henk (2011): Wo stehen wir in der künstlerischen Forschung?, in: Ritterman, Janet; Bast, Gerald & Mittelstraß, Jürgen (Hg.): Kunst und Forschung. Können Künstler Forscher sein?. Wien: Springer Verlag, S. 29-55.

Duncker, Ludwig (1987): Musikkritik in Deutschland nach 1945: Inhaltliche und formale Tendenzen. Eine kritische Analyse. Frankfurt am Main: Lang.

Fischer-Lichte, Erika (2012): Performativität. Eine Einleitung. Bielefeld: transcript Verlag (3. Auflage).

Fuchs, Thomas (2015): Körper haben und Leib sein, in: Gesprächspsychotherapie und personenzentrierter Beratung 3. S. 147-153.

Hering, Linda & Schmidt, Robert J. (2014): Einzelfallanalyse, in: Baur, Nina & Blasius, Jörg (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 529-541.

Heß, Frauke; Oberhaus, Lars & Rolle, Christian (Hg.) (2018): Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive. Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Berlin: Lit Verlag Dr. W. Hopf.

Hirsch, Markus & Steiner, Johannes (2014): Musizieren und Unterrichten im Dazwischen. Überlegungen zur Bedeutung von Performativität für die Musikdidaktik, in: Hasitschka, Werner (Hg.): Performing Translation. Schnittstellen zwischen Kunst, Pädagogik und Wissenschaft. Wien: Löcker, S. 319-343.

Hirsch, Markus (Hg.) (2016): Musik(unterricht) angesichts von Ereignissen. wiener reihe musikpädagogik 1. Münster: Waxmann.

Koller, Hans-Christoph (2012). Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer

Krause, Martina (2010): Performative Akte als Momente der Inhaltskonstitution im Musikunterricht, in: Vogt, Jürgen; Rolle, Christian & Heß, Frauke (Hg.): Inhalte des Musikunterrichts. Sitzungsbericht 2009 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (= Wissenschaftliche Musikpädagogik 4). Berlin: LIT, S. 78 – 100.

Krause-Benz, Martina (2013): „Hier wird Musik gemacht!“. Reflexionen über das Musizieren im Musikunterricht, in: Diskussion Musikpädagogik 59. 2013: 55-59.

Krause-Benz, Martina (2016): Zur Bildungsrelevanz eines ereignisreichen Musikunterrichts, in: Hirsch, Markus (Hg.): Musik(unterricht) angesichts von Ereignissen. wiener reihe musikpädagogik 1. Münster: Waxmann, S. 69-86.

Krause-Benz, Martina (2018): Performativität beginnt, wenn der Performer nicht mehr über seine Performance verfügt – Verunsicherung als musikpädagogisch relevante Dimension des Performativen, in: Heß, Frauke; Oberhaus, Lars & Rolle, Christian (Hg.): Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive. Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Berlin: Lit Verlag Dr. W. Hopf, S. 31-48.

Mersch, Dieter (2015): Rezeptionsästhetik/ Produktionsästhetik/ Ereignisästhetik, in: Badura, Jens; Dubach, Selma; Haarmann, Anke; Mersch, Dieter; Rey, Anton; Schenker, Christoph & Toro Pérez, Germán (Hg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich-Berlin: diaphenes (2. Auflage), S. 49-57.

Pérez Royo, Victoria; Sánchez, José A. & Blanco, Cristina (2013): In-definitions. Forschung in den performativen Künsten, in: Peters, Sibylle (Hg.): Das Forschen aller. Artistic Research als Wissensproduktion zwischen Kunst, Wissenschaft und Gesellschaft. Bielefeld: transcript Verlag, S. 23-45.

Peters, Sibylle (Hg.) (2013): Das Forschen aller. Artistic Research als Wissensproduktion zwischen Kunst, Wissenschaft und Gesellschaft. Bielefeld: transcript Verlag.

Rolle, Christian (1999): Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse. Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, Bd. 24. Kassel: Bosse

Stange, Christoph (2018): Verkörperung – Schwierigkeiten mit einem schillernden Begriff, in: Heß, Frauke; Oberhaus, Lars & Rolle, Christian (Hg.): Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive. Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Berlin: Lit Verlag Dr. W. Hopf, S. 49-74.

Steiner, Johannes (2016): Das Ereignis in der Praxis des Musikunterrichts, in: Hirsch, Markus (Hg.): Musik(unterricht) angesichts von Ereignissen. wiener reihe musikpädagogik 1. Münster: Waxmann, S. 101-108.

Venus, Dankmar (1984): Unterweisung im Musikhören. Wilhelmshaven: Noetzel Verlag.

Vogt, Jürgen (2014): Musikalische Bildung – ein lexikalischer Versuch, in: Vogt, Jürgen; Heß, Frauke & Brenk, Markus (Hg.): (Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch. Sitzungsbericht 2013 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Berlin: Lit Verlag Dr. W. Hopf, S. 37-63.

Vogt, Jürgen; Heß, Frauke & Brenk, Markus (Hg.) (2014): (Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch. Sitzungsbericht 2013 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Berlin: Lit Verlag Dr. W. Hopf.

Wulf, Christoph & Zirfas, Jörg (2007): Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung, in: Wulf, Christoph & Zirfas, Jörg (Hg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz, S. 7-40.

Wulf, Christoph & Zirfas, Jörg (Hg.) (2007): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz.

#### Internetquellen:

[http://doctorartium.kug.ac.at/deutsch/index\\_de.html](http://doctorartium.kug.ac.at/deutsch/index_de.html), 26.08.2019.

<http://doctorartium.kug.ac.at/deutsch/projekte.html>, 30.03.2020.

Kaiser, Jessica (2020): <http://doctorartium.kug.ac.at/deutsch/projekte.html>, 07.04.2020

Chafta-Douka, Faidra (2020): <http://doctorartium.kug.ac.at/deutsch/projekte.html>, 07.04.2020

<https://www1.kug.ac.at/kunst-wissenschaft/kunst-wissenschaft/doktoratsprogramme/kuenstlerisch-wissenschaftliches-doktorat.html>, 01.04.2020.