

**„Was hat denn kein oder ’n abruptes Ende?“
Eine interaktionsanalytische Perspektive auf hochschuldidaktische Problemstellen bei der Irritation künstlerisch-ästhetischer Überzeugungen**

1. Einleitung: Zur Rolle künstlerisch-ästhetischer Überzeugungen in musikpädagogischen Situationen

Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrkräften wirken als „Filter, Brillen oder Linsen“ (Trautwein 2013, S. 4) und sind dafür verantwortlich, dass „identische Situationen bei unterschiedlichen Lehrpersonen unterschiedliche Reaktionen“ (ebd.) auslösen. Gerade aufgrund ihrer handlungsleitenden Funktion (Blömeke et al. 2012) widmen sich hochschuldidaktische Projekte vermehrt der Thematisierung und Veränderung berufsbezogener Überzeugungen im Rahmen der Lehramtsausbildung (Junker et al. 2020; Endres et al. 2020; für die Musikpädagogik Neuhaus 2020). Überzeugungen von Lehrkräften werden biografisch erworben und so bringen Musikstudierende bereits am Anfang ihres Studiums vielfältige Erfahrungen und Vorstellungen vom Musiklernen und -lehren mit. Diese sind „in der Regel durch eine langjährige und intensive Auseinandersetzung mit dem Gegenstand auch außerhalb der Schule“ (Neuhaus 2020, S. 227) entstanden. Musikstudierende bringen aber nicht nur pädagogische und fachdidaktische, sondern auch „künstlerisch-ästhetische Überzeugungen“ (Weber 2021, S. 150) mit, die sich aus den durch Sozialisation erworbenen musikalischen Präferenzen und Verhaltensweisen speisen, sowie aus dem Wissen über „musikalische [...] Formen, Normen, Bedeutungen und Funktionen“ (Olbertz 2018, S. 124). So geht Steinbach (2018, S. 230) davon aus, dass sich „Personen im Sozialisationsprozess spezifische musikbezogene Verhaltenscodes“ aneignen und „aufgrund von ästhetischen Normen bestimmte Bewertungskriterien für Musik“ übernehmen oder selbst entwickeln. Ausgehend von der Annahme, dass sich diese künstlerisch-ästhetischen und musikpädagogischen Überzeugungen auf die spätere Unterrichtspraxis auswirken und größtenteils auf einer impliziten Ebene wirkmächtig sind, scheint es sinnvoll, diese im Rahmen einer reflexiven Musiklehrer*innenbildung

(Höller et al. 2021) für die Studierenden sichtbar zu machen und einer Reflexion im Sinne eines Irritierens und In-Frage-Stellens zugänglich zu machen.

Eine musikpädagogische Handlungssituation, in der Überzeugungen von Lehrkräften besonders zutage treten und die sich deshalb besonders gut für das Offenlegen von Überzeugungen im Rahmen von Hochschullehre eignet, ist das Bewerten und Einschätzen von Schüler*innenkompositionen. So existiert in der Musikpädagogik kein Konsens über verbindliche Gütekriterien oder Maßstäbe einer gelungenen Schüler*innenkomposition, der für angehende Musiklehrkräfte als normativer Bezugsrahmen fungieren könnte. Stattdessen sind in der Literatur zum Musik-Erfinden (auch aus guten Gründen) divergierende und unterschiedlich scharf umrissene Gütemaßstäbe für eine gelungene Gruppenkomposition vorzufinden, etwa mit Bezug auf die Originalität (Weidner et al. 2019), die Kohärenz und Abwechslung (Paynter & Aston 1972) oder die Wiederholbarkeit und Präzision (Schneider 2000). Kompositionspädagog*innen formulieren auch das Ziel einer ästhetischen Anschlussfähigkeit an Neue Musik (Voit 2018; Friedrich 2011). Musiklehrkräfte (wie auch Musikstudierende) sind also auf ihre eigenen künstlerisch-ästhetischen sowie pädagogisch-fachdidaktischen Überzeugungen zurückverwiesen, wenn sie Rückmeldungen zu Schüler*innenkompositionen verfassen und dabei um Bezugsnormen ringen (Weber 2021, S. 150f.).

Vor diesem Hintergrund zielen wir auf die Entwicklung und Beforschung eines geeigneten Aufgabenformats, das bei den Studierenden ein Bewusstsein für die eigenen mitgebrachten Überzeugungen im Kontext von Rückmeldesituationen zu Schüler*innenkompositionen anbahnt.¹ In unserem Beitrag präsentieren wir erste fallanalytische Ergebnisse aus der Beforschung eines solchen Aufgabendesigns und ge-

¹ Das Aufgabenformat entsteht im Rahmen des Projekts „K4D“. Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA2001 gefördert. Leitung des Teilprojekts Musik: Ulrike Kranefeld, wissenschaftliche Mitarbeiterin: Katharina Höller.

hen spezifisch auf Problemstellen ein, die sich bei dem Versuch abzeichnen, Überzeugungen von Musikstudierenden offenzulegen und zu irritieren.

2. Musikbezogenes Fachwissen und künstlerisch-ästhetische Überzeugungen

Weber (2021) berichtet in ihrer Interviewstudie mit Komponist*innen in Kompositionsprojekten, dass die Interviewten bei der Frage nach der Bewertung von Stücken um Bezugsnormen ringen. Dabei scheinen „Diskrepanzen zwischen künstlerisch-ästhetischen und pädagogischen Überzeugungen“ (Weber 2021, S. 150) auf, wenn etwa die Komponist*innen aus pädagogischer Überzeugung gegenüber den Schüler*innenkompositionen Wertschätzung zeigen wollen, gleichzeitig aber vor dem Hintergrund künstlerisch-ästhetischer Überzeugungen voraussetzen, dass die Kompositionen auch einem künstlerischen Anspruch genügen sollen (ebd., S. 151). In Analogie dazu gehen wir ebenfalls davon aus, dass beim Einschätzen von Schüler*innenkompositionen nicht nur pädagogische und fachdidaktische Vorstellungen davon aktiviert werden, wie man eine Rückmeldung angemessen formuliert, sondern auch künstlerisch-ästhetische Positionen bedeutsam werden. Letztere werden in der späteren Fallanalyse ins Zentrum gerückt und im Hinblick auf das Verhältnis zum Fachwissen und auf ihre Genese und Stabilität näher beleuchtet.

Künstlerisch-ästhetische Überzeugungen sind fachbezogene Überzeugungen und Werthaltungen, in denen sich affektiv-motivationale Aspekte mit kognitiven Wissensbeständen vermischen (Blömeke et al. 2008, S. 220). Für künstlerisch-ästhetische Überzeugungen ist anzunehmen, dass neben musikalischen Präferenzen und Vorlieben auch das Fachwissen der Studierenden (als Teil des professionsbezogenen Wissens neben fachdidaktischem Wissen und pädagogischem Wissen) einen Einfluss auf die Einschätzung einer gelungenen Gruppenkomposition hat. So könnten etwa „Repertoirekenntnisse und Hintergrundwissen über Werke „klassischer“ Musik und Rock-/Popsongs“, die Puffer (2017, S. 312) zum grundlegenden Fachwissen von Musiklehrkräften zählt, für ästhetische Positionierungen bedeutsam werden. Möglicherweise wird auch ein darüber hinausgehendes kulturelles Wissen relevant, wie es Zembylas & Niederauer (2016) als Dimension

kompositorischer Praxis anführen. Dieses schließt nicht nur Repertoirekenntnisse historischer und gegenwärtiger Musikkulturen ein, sondern auch Kenntnisse um musiktheoretische Diskurse und um philosophische Grundgedanken und Stilelemente bestimmter Ästhetiken. Zu vermuten ist, dass insbesondere eine vielfältige Teilhabe an diesem kulturellen Wissen dazu führt, auch in Alternativen zu vermeintlich gesicherten ästhetischen Positionen denken und diese in Frage stellen zu können. Zudem ist bei dem Versuch, die künstlerisch-ästhetischen Überzeugungen von Studierenden offen zu legen, sicherlich bedeutend, welche Wissensausschnitte „in den subjektiven Überzeugungsstand“ (Blömeke et al. 2008, S. 219) der Studierenden Eingang finden und damit handlungsleitend werden können.

3. Veränderung von ästhetisch-künstlerischen Überzeugungen durch Reflexion

Bei der Entwicklung von Aufgabenformaten zur Irritation bestehender künstlerisch-ästhetischer Überzeugungen gehen wir davon aus, dass diese in der Sozialisation verankerte und somit relativ stabile Werthaltungen sind, die Musikstudierenden nicht immer auf expliziter Ebene zugänglich sind, sondern die überwiegend auf impliziter Ebene vorliegen. Nach Reusser & Pauli (2014, S. 645) lassen sich Überzeugungen „in der Regel nur gegen Widerstände, Druck und Krisen verändern“. Sie sehen in der Reflexion einen wichtigen methodischen Ansatzpunkt für eine bewusste Auseinandersetzung mit den häufig impliziten Vorstellungen. Vor diesem Hintergrund entwickeln wir ein reflexionsbezogenes Aufgabenformat, bei der die Selbstreflexion im Sinne einer Dekonstruktion „internalisierte[r] Deutungs- und Handlungsmuster“ (Combe & Kolbe 2008, S. 886) hochschuldidaktisch angebahnt werden soll (Häcker 2017; Höller et al. 2021).

Bei der Zielsetzung ist durchaus kritisch zu fragen, inwiefern Selbstreflexion hochschuldidaktisch – also von außen kommend – überhaupt initiiert werden kann, da diese voraussetzt, dass Studierende den Reflexionsanlass als sinnvoll wahrnehmen (Häcker 2017, S. 32) und an ihrer Professionalität arbeiten möchten (von Aufschnaiter et al. 2019, S. 148). Reflexionsorientierte Aufgabenformate sind also keine Garantien für die Initiierung von Reflexionsprozessen, sondern sind als Anlässe zu verstehen, die von den Studierenden aber nicht genutzt

werden müssen. Deshalb erscheint es uns sinnvoll, bei der Erforschung der initiierten Prozesse hochschuldidaktische Problemstellen in den Mittelpunkt zu stellen, denen zukünftig in Teilen durch Aufgabenentwicklung begegnet werden kann, die aber auch im Sinne „fachspezifischer Problemlagen“ (Pflugmacher 2015, S. 153) verstanden werden müssen.

Im Mittelpunkt unserer Aufgabenformate stehen interaktive Formate in Form studentischer Gruppengespräche, da wir davon ausgehen, dass im Aufeinandertreffen der unterschiedlichen künstlerisch-ästhetischen Vorstellungen der Studierenden Anlass zum ästhetischen Streit entsteht und somit unterschiedliche ästhetische Positionen sichtbar werden können. Diese Gruppengespräche werden zum Gegenstand der Forschung, um in ihnen Spuren reflexiver Praktiken zu rekonstruieren.

Neben der Frage nach der Gestaltung geeigneter Aufgabenformate, um künstlerisch-ästhetische Überzeugungen zu irritieren, steht die forschungsbezogene Frage:

Wie diskutieren Studierende künstlerisch-ästhetische Überzeugungen? Wo können bei dem Versuch, Irritation auszulösen, innerhalb der Studierendeninteraktion Problemstellen entstehen?

4. Methodisches Vorgehen

Um diese doppelte Fragestellung in den Blick nehmen zu können, orientieren wir uns am Forschungsrahmen der fachdidaktischen Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell (Prediger et al. 2012) und gestalten ein konkretes Aufgabendesign, das im Rahmen eines qualitativ-explorativen Vorgehens mittels zyklischer Designexperimente² in musikpädagogischen Hochschulseminaren entwickelt und beforscht wird. Die Seminarsitzungen wurden videografisch in einem Lehr-/Lernlabor aufgezeichnet. Aktuell umfasst das Entwicklungsforschungsprojekt sechs Erhebungen mit insgesamt 57 Musikstudierenden, in denen die Aufgabe eingesetzt wurde.

² Unter einer zyklischen Vorgehensweise werden die mehrmaligen Durchgänge von Erhebungen verstanden, die nach entsprechender Analyse die Überarbeitung des Aufgabenformats erlauben (Richter 2014).

Grundlage der Analyse sind Verfahren der musikpädagogischen Unterrichtsprozessforschung (Kranefeld 2017) auch auf Basis multimodaler Interaktionsanalysen (Schmitt 2015), die die Interaktionsbedingtheit fachlichen Lernens und den Einbezug von Gesten und Artefakten (Handy, Computer und Arbeitsmaterialien) in der Interaktion berücksichtigen. Darüber hinaus werden konversationsanalytische Überlegungen zu „interaktive[n] Verfahren der Wissensgenerierung“ (Bergmann & Quasthoff 2010, S. 21) berücksichtigt.

5. Aufgabendesign „Gegenbeispiele finden“

Das Aufgabendesign ist für eine Seminarsitzung konzipiert, kann in unterschiedlichen musikpädagogischen Seminaren eingesetzt werden und ist durch ein dreischrittiges Verfahren strukturiert. In einem ersten Schritt sichten die Studierenden zwei Videos von Situationen, in denen Schüler*innengruppen eigene Kompositionen präsentieren, und haben im Anschluss daran die Aufgabe, in Einzelarbeit eine Rückmeldung an die Gruppe zu verfassen, in der sie Anregungen zur Weiterarbeit geben sollen. Konkret zeigen die Videos Präsentationen eines Musikurses der 12. Klasse eines Gymnasiums. Die Schüler*innen hatten zuvor die Aufgabe innerhalb von 15 Minuten eine Gruppenkomposition zu dem Thema „Sonnenaufgang – Die Welt erwacht“ zu erstellen.³ Ein solcher Einsatz von videobasierten Unterrichtsvignetten soll gewährleisten, dass in einer möglichst handlungsnahen Situation Vorstellungen zu gelungenen Schüler*innenkompositionen aktiviert werden.

Der zweite Schritt der Aufgabe sieht vor, die Rückmeldungen anderer Studierender zu analysieren, indem die Studierenden die darin herangezogenen Gütekriterien für eine gelungene Schüler*innenkomposition herausarbeiten. Um im Anschluss daran diese Gütekriterien zu reflektieren, haben die Studierenden die Aufgabe, musikalische Gegenbeispiele zu finden, die eine Allgemeingültigkeit der identifizierten Gütekriterien in Frage stellen (vgl. Abb. 1). In einem dritten Schritt reflektieren die Studierenden ihre eigenen, zuvor formulierten Rückmeldungen, indem sie wie in Schritt 2 die Gütekriterien herausarbeiten

³ Weder in der Aufgabe noch in der unterrichtlichen Aufgabenbesprechung wurden weitere Kriterien, Hinweise oder Einschränkungen gegeben.

und nach musikalischen Gegenbeispielen suchen, die die herangezogenen Gütekriterien in Frage stellen.

Feedback von anderen Studierenden	Arbeiten Sie die Gütekriterien heraus, die hier für eine gelungene Komposition angeführt werden!	Diskussion der Norm: Finden Sie musikalische Gegenbeispiele, die zeigen, dass diese Norm keine allgemein gültige Norm ist.
Liebe Gruppe, ihr habt verschiedene Elemente für eure Komposition entwickelt. Dabei hat die Stimmung des Stücks das Thema gut getroffen, weil es fröhlich klingt. Ihr könntet euch noch überlegen, wie ihr ein bisschen Abwechslung in den Mittelteil bringt. Das Stück wirkte da noch zu monoton. Außerdem könntet ihr noch an dem Ende arbeiten. Das war noch sehr abrupt. Bitte achtet in Zukunft darauf, die Instrumente richtig zu bedienen. Es war zum Beispiel noch kein richtiger Gitarrenklang da. Insgesamt habt ihr die Instrumente aber gut eingesetzt.		

Abb. 1: Arbeitsblatt zur Arbeit an einem fremden Feedback

6. Fallanalyse: „Was hat denn kein oder ’n abruptes Ende?“

Insgesamt verfolgt die Analyse des Materials die Frage, inwieweit eine Irritation und Dekonstruktion *internalisierter Deutungs- und Handlungsmuster* (s.o.) in den Interaktionen sichtbar wird. Insbesondere die Phase der Suche nach Gegenbeispielen erscheint uns für die Frage nach der Relevanz künstlerisch-ästhetischer Überzeugungen als interessante Gelenkstelle. Vermutlich wird dabei auch das kulturelle Wissen im Hinblick auf historisches und zeitgenössisches Repertoire von Musikkultur(en) und den damit verbundenen ästhetischen Denkfiguren besonders relevant. Beim Einbringen, Diskutieren und Überprüfen von ästhetischen (Gegen)Positionen lassen sich – so die Annahme – sowohl die gewünschten reflexiven Praktiken als auch die

vermutlich stabilen Vorstellungen von (gültiger) Musik rekonstruieren. Die Analysen der Aufgabebearbeitungsprozesse der Studierenden sind explizit auf die Identifizierung von Problemstellen ausgerichtet, die das Erreichen des Ziels einer Irritation künstlerisch-ästhetischer Überzeugungen in Frage stellen können. Dabei konnten fallübergreifend drei Problemstellen beim Einbringen und Evaluieren ästhetischer Gegenpositionen identifiziert werden, die auch in folgender Fallanalyse relevant werden: eine mangelnde Vertiefung beim *Kramen im Repertoire* und bei dem damit verbundenen interaktiven Rekonstruieren von Wissen, eine *Pauschalität* der eingebrachten ästhetischen Gegenpositionen und ein *Distanz* markierendes Einbringen der ästhetischen Gegenpositionen.

Um diese Problemstellen exemplarisch zu zeigen, eignen sich Gesprächsausschnitte, die im Rahmen des Seminars „Einführung in die Musikpädagogik“ erhoben wurden. Das Seminar besuchten 21 Bachelorstudierende aller Lehramtsstudiengänge, vorwiegend aus den ersten Semestern. Das folgende Transkript dokumentiert die Arbeit einer Dreiergruppe, die gerade an dem fremden Feedback gearbeitet hat und nun ästhetische Gegenbeispiele sucht.

6.1 Problemstelle: Mangelnde Vertiefung beim interaktiven *Kramen im Repertoire*

In der gewählten Sequenz haben die Studierenden für die Aussage „Ihr könntet noch an dem Ende arbeiten. Das war noch zu abrupt“ als dahinterliegendes Gütekriterium „schönes Ende“ identifiziert und auf das Arbeitsblatt geschrieben. Nun suchen sie nach musikalischen Gegenbeispielen zu diesem Kriterium:

1. Ben: Schönes Ende/ Was hat denn kein oder 'n abruptes
2. Ende\ [...]
3. Carl: Aber sowas wie- ä:h- [...]
4. Carl: Wer hat nochmal diese ((unverständlich)
5. Atmosphäre) gemacht was wir lernen müssen-
6. Ben: Atmosphäris/
7. Carl: Ja- zum zu zum Dings Test- zum Aufnahmetest-
8. Ben: Äh-
9. Carl: Ich glaub- das war ein Franzose\

10. Ben: Ja- ich weiß was du meinst\
11. Carl: Weil da sind- werden ja auch nicht-
12. Ben: Warte- ich guck‘ jetzt mal eben\ ((schaut auf sein
13. Handy))
14. Ben: War das sowas/ (blicken auf das Handy)
15. Carl: Ah ja\ Ligeti\ Die haben ja auch kein schönes Ende in
16. dem Sinne- oder/ ((.)) Oder allgemein neue Musik
17. kann man auch fassen-
18. Ben: Ja-

Schon in dem initiierenden Impuls fällt auf, dass Ben vom eher unspezifischen und interpretationsbedürftigen Kriterium „schönes Ende“, das die Gruppe notiert hat und zu dem nun Gegenbeispiele gesucht werden sollen, Abstand nimmt. Stattdessen nutzt er die ursprüngliche kontrastierende Originalformulierung des abrupten Endes. Damit wird der Suchrahmen direkt zu Beginn auf das Kriterium der Abruptheit konkretisiert, allerdings ohne weiter zu klären, was mit diesem – musiktheoretisch betrachtet – durchaus komplexen Konstrukt gemeint sein könnte. Bei der Suche nach Beispielen für Werke mit ‚keinem oder einem abrupten Ende‘ zeigt sich dann das – auch fallübergreifend zu beobachtende – Aktivitätsmuster eines *Kramens im Repertoire*. Es zeichnet sich dadurch aus, dass die Studierenden ihr wissensbasiertes Repertoire (u. a. aus Werken, Komponist*innen und Stilistiken) auf der Suche nach musikalischen Gegenbeispielen durchsuchen. Dabei geht es oftmals nicht nur um ein Auffinden, sondern meist – wie in diesem Fall – auch um ein gemeinsames Rekonstruieren: Carl assoziiert sofort ein konkretes Stück (*Atmosphère*), sucht aber nach dem Namen des Komponisten. Sein Zusatz „was wir lernen müssen“ (Z. 5) ist konversationsanalytisch betrachtet Ausdruck eines dahinterliegenden „recipient design“ (Deppermann 2015, S. 7), also ein Hinweis auf die Erwartung eines geteilten Wissens innerhalb der Gruppe, das nun aktualisiert werden soll. Ben bestätigt dann später die Annahme einer geteilten Wissensbasis mit: „Ja ich weiß was du meinst“ (Z. 10). In diesem Fall suchen die Studierenden nach dem Stück *Atmosphère* von György Ligeti, das im verbindlichen Hörkanon der Universität für die Eignungsprüfung („Aufnahmetest“) genannt wird. Allerdings erscheint das Wissen nicht unmittelbar abrufbar, sondern bedarf weiterer Recherche, die die Gruppe hier gemeinsam vollzieht: Ben stellt

eine Hypothese auf („Ich glaub- das war ein Franzose“, (Z. 9)) und Carl sucht mit dem Handy (Z. 12-13) vermutlich nach dem Namen des Komponisten oder nach der im Netz hinterlegten Liste des Hörkanons. Das quasi gezwungenermaßen durch die Anforderung an die Eignungsprüfung geteilte Repertoirewissen ist also rekonstruktionsbedürftig. Allerdings ist diese Rekonstruktion mit der Nennung des Namens des Komponisten für die Gruppe dann bereits abgeschlossen (Carl: „Ah ja\ Ligeti!“ (Z. 15)) und kann notiert werden. Eine Evaluation der dahinterstehenden These, dass dieses Werk von Ligeti „kein schönes Ende“ hat, findet in der Gruppe nicht statt, obwohl die Studierenden ja auch die Möglichkeit hätten, sich das Stück über das Handy anzuhören. Während bei demjenigen, der den Vorschlag eingebracht hat, davon auszugehen ist, dass ihn eine bestimmte Vorstellung vom Stück zur exemplarischen Nennung bewogen hat, bleibt in der Situation offen, ob die Aktualisierung des Wissens bei den weiteren Mitgliedern der Gruppe nur in der Verknüpfung eines Werkes mit dem Namen eines Komponisten besteht oder ob darüberhinausgehende Vorstellungen zum Stück, etwa in Form einer Erinnerung an die strukturelle Beschaffenheit oder an einen Klangeindruck aufgerufen werden.

Interessant ist außerdem auch die materiale Qualität eines ins Netz ausgelagerten Repertoires: Das Internet wird in dieser Situation adressiert als Sammlung von Informationen, nicht als eine klingenden Materials. Auch wenn man hier vielleicht nicht unmittelbar von trägem Wissen (Hellmann 2019; Gruber et al. 2000) sprechen kann, weil durch die Verknüpfung von „kein schönes Ende“ und Ligetis Komposition eine Art assoziative ‚Anwendung‘ von Wissen stattfindet, bleibt der Zugriff auf das Repertoire allerdings ohne vertiefte Auseinandersetzung, weil die ästhetischen Implikationen der Gegenposition am konkreten Werk in der Interaktion der Gruppe nicht plausibilisiert werden. Unsere Kodierung dieses fallübergreifend zu beobachtenden Phänomens mit *Kramen im Repertoire* verweist hier sowohl auf dieses eher assoziative und unsystematische Suchen und Finden als auch mit dem Aktivitätsmuster des Rekonstruierens auf einen Prozess des Ausgrabens innerhalb einer eher ungeordneten Sammlung.

Neben der Problemstelle eines *Kramens im Repertoire* ohne eine innerhalb der Aufgabenkonstruktion angestrebte interaktive Vertiefung und Diskussion weisen die Prozesse der Studierenden zudem Tendenzen zum *Pauschalisieren* und *Distanzieren* auf.

6.2 Problemstelle: Pauschalität der eingebrachten ästhetischen Gegenpositionen

Die Formulierung „sowas wie“ in Zeile 3 verdeutlicht bereits, dass Carl möglicherweise ein repräsentatives Beispiel für eine ganze Gruppe von Komponist*innen oder für eine Stilistik sucht. Diese Exemplarität ist durch die Aufgabe *Gegenbeispiele* zu finden bereits vorgezeichnet. Allerdings ist der Suchmodus im Rahmen der Aufgabenbearbeitung dieser Gruppe mit sehr pauschalen Zuordnungen verbunden. Neben der eher globalen Evaluation des Vorschlags zu Ligetis *Atmosphères* (*Ah ja\ Ligeti\ Die haben ja auch kein schönes Ende in dem Sinne, oder/* (Z. 15-16)) erfährt dieser pauschalisierende Modus im Verlauf der Interaktion eine weitere Zuspitzung, wenn Carl die gesamte Neue Musik mit dem Merkmal ‚Stücke ohne schönes Ende‘ gleichsetzt: „Oder allgemein neue Musik kann man auch fassen-“ (Z.17-18).⁴

Diese verallgemeinernde und undifferenzierte Zuordnung eines zudem ungeklärten ästhetischen Merkmals zu einer Stil- oder Genrebezeichnung kennzeichnet das Einbringen von Wissen im Modus des Pauschalisierens. Damit kommt es zu einer Aufgabenbearbeitung, der

⁴ Diese Aussage ist in vielfacher Weise bemerkenswert. Denn Neue Musik versteht sich als „plurale Kategorie für die Musik und Musikgeschichte des 20. Jahrhunderts“ (Danuser 2016), die sich gerade einer terminologischen Definition entzieht und durch eine Vielgestaltigkeit auszeichnet. Dass aber Carl ein ästhetisches Charakteristikum der Neuen Musik zuordnet, mag auch Ausdruck einer möglicherweise vagen, undifferenzierten Vorstellung des Studierenden von Neuer Musik sein. Es zeigt sich in unserem Material fallübergreifend, dass viele Studierendengruppen Neue Musik als musikalisches Gegenbeispiel für ein bestimmtes ästhetisches Merkmal benennen. Neue Musik wird hier also als Containerbegriff verwendet, der für all das stehen kann, was mit ästhetischen Normen bricht. Damit lässt sich ein geteiltes, pauschales Verständnis von Neuer Musik als Gegenentwurf zu ästhetisch und historisch scheinbar gesicherten Normen rekonstruieren.

es an inhaltlicher Vertiefung mangelt und die damit dem Wahrnehmen und Überdenken von (eigenen) ästhetischen Positionen möglicherweise im Wege steht. Verschärft wird diese mangelnde inhaltliche Vertiefung zudem durch schnelle Zustimmungstendenzen innerhalb der Gruppe (Z. 13 und 15), die im Sinne Breidensteins (2006) als Ausdruck einer oberflächlichen und schnellen Aufgabenerledigung im Rahmen eines Studierendenjobs gedeutet werden können.

6.3 Problemstelle: *Distanz* markierendes Einbringen ästhetischer Gegenpositionen

Als weitere Problemstelle kann das Einbringen ästhetischer Gegenpositionen im Modus des Distanzierens identifiziert werden, das sich als Resistenz gegenüber der von uns im Aufgabenformat angestrebten Irritation deuten lässt. Dabei bringen die Studierenden zwar pflicht- und aufgabengemäß Beispiele in die Interaktion ein, werten diese aber gleichzeitig ab und nehmen damit eine implizit ablehnende bzw. relativierende Haltung gegenüber den ästhetischen Gegenpositionen ein. Dies zeigt sich in der folgenden Sequenz, in der die Studierenden nach Gegenbeispielen für das von ihnen so benannte Kriterium „korrekte Bedienung der Instrumente“ suchen.

19. Carl: Ähm:- ((...)) Korrekte Bedienung der Instrumente/
 20. ((lacht)) [...]
 21. Ben: Nein- ich mein- hier- es gibt doch diese Leute die das
 22. Klavier so missbrauchen- ((..))
 23. [Ben: So Sachen drauf legen ((unverständlich) und
 24. draufklopfen-)]
 19. [Carl: Ja- wäre das dann-wäre das dann]
 20. Carl: eine inkorrekte Bedienung/
 21. Ben: Ja- ((.)) Das ist nicht das was ((unverständlich)
 22. intendiert ist)\ Wie heißen die Leute-

In Zeile 17 aktualisiert Ben Wissen um Musikstücke, die eine unkonventionelle Spielweise der Instrumente erfordern. Vermutlich bezieht er sich auf Komponist*innen, die ein präpariertes Klavier einsetzen. Durch die konkrete Formulierung „die das Klavier so missbrauchen“ (Z. 21-22), wird aber recht drastisch eine Abwertung dieser künstlerischen Verfahren zum Ausdruck gebracht und im gleichen Atemzug

implizit die Anerkennung als gültige Gegenposition trotz der Nennung in Frage gestellt. Diese Form des Distanzierens drückt sich außerdem in der Aussage „Es gibt doch diese Leute“ (Z. 21) aus: Hier werden die Komponist*innen oder auch Interpret*innen allgemein als Gruppe von *Leuten* bezeichnet, denen aber kein Status als Musiker*innen zugesprochen wird. Außerdem kann die Verwendung des Pronomens „diese“ (Z. 21) auf eine Abgrenzung zu den Vertreter*innen dieser ästhetischen Gegenposition hinweisen.

Insgesamt zeigt diese Sequenz, dass die Aufgabe, musikalische Gegenbeispiele zu finden, nicht notwendigerweise zu einer Irritation der eigenen ästhetischen Positionen führen muss, sondern die Aufgabe auch im Modus des Reifizierens eigener Kriterien erfüllt werden kann. Das Distanzieren von eingebrachtem Wissen kann als Ausdruck der Persistenz der eigenen Kriterien verstanden werden. Die mitgebrachten ästhetischen Vorstellungen wären demnach so stabil, dass die Studierenden auch im Moment des Aktualisierens von widersprechenden Beispielen ihre ästhetischen Positionen nicht hinterfragen.

7. Fazit

Die Konzeption unseres Aufgabenformats setzt für die Möglichkeit der Relativierung des eigenen ästhetischen Standpunkts – im Format der Suche nach Gegenbeispielen – auf die Anwendung fachbezogenen Wissens. Gerade die von Puffer (2017, S. 312) als wichtigen Teil der fachwissenschaftlichen Kompetenz eines Musiklehrers betrachteten „Repertoirekenntnisse“ treten dabei in den Vordergrund. Unsere Fallanalyse und der beschriebene Extremfall eines *Kramens im Repertoire* werfen allerdings die für die Musikpädagogik noch nicht ausreichend geklärte Frage auf, auf welche Weise (produktive) Repertoirekenntnisse entstehen, wie Werke oder künstlerische Verfahren dort hinterlegt sind, in welchem Verhältnis sie zu den künstlerisch-ästhetischen Überzeugungen stehen und vor allem auch, wie auf diese angesichts unterschiedlicher Aufgabenformate jeweils zugegriffen werden kann.

Beim fallübergreifenden Blick auf unser Sample stellt sich zum Beispiel die Frage, ob sich unterschiedliche Grade der Vertiefung und Vernetztheit von Repertoirewissen systematisch unterscheiden lassen.

Beim nur mühsam rekonstruierten Zugriff auf den bekannten Pflichtkanon der Eignungsprüfung bleibt – auch durch die ausbleibende Evaluation – unklar, ob jenseits der Aktualisierung von Komponist und Titel bei den anderen Gruppenmitgliedern überhaupt ein geteiltes Wissen über strukturelle Eigenschaften und Besonderheiten des Musikstücks oder ein erinnertes Klangeindruck in der Interaktion aufgerufen wird.⁵ Fast entsteht der Eindruck, dass die Studierenden – im Sinne Taylors (2003)⁶ – auf ein vermeintliches *Archiv* hinterlegter und überdauernder Dokumente zurückgreifen, das sich zudem hier u. a. als Hörkanon oder auch im Wissenspeicher ‚Internet‘ materialisiert. Wenn im Gegensatz dazu in anderen Gruppen unseres Samples Repertoirewissen produktiv und evaluierend in die Interaktion eingebracht wird, dann häufig mit dem Verweis auf entsprechende eigene Musikpraxis, intensive Analyse oder eindruckliche Hörerlebnisse, dies auch unabhängig von einer geschmacklichen Präferenz. Solche variierenden Aneignungsbedingungen – hier zwischen einem erzwungenen Pflichtkanon und einer eigenen musikalischen Praxis mit einem Werk oder künstlerischen Verfahren – genauer in den Blick zu nehmen, erscheint als wichtige zukünftige Forschungsaufgabe. Zudem stellt sich die Frage, welchen Anteil gerade mit Blick auf die eigene performative Praxis ein praktisches, inkorporiertes Wissen hat, das nach Taylor konstitutiv für ein Repertoire im engeren Sinne ist (Taylor 2003, S. 19ff.).

Angesichts dieses hier angedeuteten Zusammenhangs zwischen Aneignungsformen und der Flexibilität im Zugriff auf fachwissenschaftliches Wissen in musikpädagogischen Anforderungssituationen lässt sich der Aufbau eines produktiven Repertoires als ein exemplarischer

⁵ Wobei das bloße Benennen von Namen und Titeln noch nichts über die Struktur des dahinterliegenden Wissens aussagt. Würden sich ausgesprochene Expert*innen unterhalten, die zudem gegenseitig von ihrem Expertentum im Sinne eines „recipient designs“ (Deppermann 2015, S. 7) ausgehen, kann ein ‚namedropping‘ bei diesen Interaktionspartner*innen ein geteiltes Wissen aufrufen, das nicht mehr expliziert werden muss.

⁶ Taylor unterscheidet zwischen „the archive of supposedly enduring materials (i.e., texts, documents, buildings, bones) and the so-called ephemeral repertoire of embodied practice/knowledge (i.e., spoken language, dance, sports, ritual)“ (Taylor 2003, S. 19).

Kristallisationspunkt einer kohärenten Musiklehrer*innenbildung (Buchborn et al. 2019) betrachten: Eine musikhistorische und musiktheoretische Ausbildung müsste auf vertieftes, vielfältiges und vernetztes Wissen ausgerichtet sein und Aneignungsformen anbieten, die eine intensive Beschäftigung ermöglichen. In Bezug auf unser Aufgabenformat und in Bezug auf die Möglichkeit zur Reflexion eigener künstlerisch-ästhetischer Überzeugungen wäre zudem eine explizite Thematisierung der Konstruiertheit und Historizität ästhetischer Denkfiguren hilfreich. Aber auch der musikpraktischen Ausbildung, etwa am Instrument, mit der Stimme oder in Ensembleleitung kommt eine wichtige Aufgabe zu. Hier ist der Ort der Aneignung praktischen, inkorporierten Wissens in Bezug auf das Repertoire im Sinne von Spielweisen, Interpretationsroutinen, künstlerischen Verfahren und Werkkenntnissen.

Unsere Befunde aus der Fallstudie verweisen aber noch auf eine weitere Facette des Repertoires, die den jeweiligen Zugriff darauf bestimmen kann: Welche Teile des Repertoires spielen bei der Ausbildung von Vorstellungen von ‚guter‘ oder ‚gültiger‘ Musik eine Rolle? Denn insgesamt steht und fällt der Versuch, künstlerisch-ästhetische Überzeugungen offen zu legen und zu irritieren, damit, auf welche Art und Weise die Studierenden ihre Wissensbestände um ästhetische Gegenpositionen in die Interaktion einbringen. Dabei verweist insbesondere das oben beschriebene Muster des Einbringens von Wissen im Modus des Distanzierens auf eine Resistenz gegenüber Irritation. So konnte gezeigt werden, wie Studierende den experimentellen Umgang mit Instrumenten abwerten und sprachlich eine Distanz zu entsprechenden künstlerischen Verfahren aufbauen. Das Aktualisieren und Evaluieren von Gegenbeispielen ist folglich nicht automatisch mit einer Dekonstruktion der künstlerisch-ästhetischen Positionen der Studierenden verbunden – sei die in ihr liegende Differenzenerfahrung noch so kalkuliert und absehbar. Eine Irritation eigener ästhetischer Positionen hängt somit auch davon ab, ob die Wissensbestände Eingang „in den subjektiven Überzeugungsstand“ (Blömeke et al. 2008, S. 219) der Studierenden gefunden haben, etwa in dem Sinne, dass die Studierenden Repertoirekenntnisse um ästhetische Gegenpositionen nicht nur aktualisieren, sondern tatsächlich auch als gültige Musik anerkennen.

Das Aufgabenformat setzt bei der Suche nach Gegenbeispielen auf eine Generierung und Aktualisierung von Wissen in der Interaktion und will reflexive Praktiken anregen. Allerdings zeigt der Blick ins Material, dass eine Problemstelle darin besteht, dass Vorschläge, die eingebracht werden, nicht immer vertieft evaluiert werden, sondern ihnen schnell, pauschal und ohne Prüfung zugestimmt wird. Das mag einerseits mit einem brüchigen fachwissenschaftlichen Fundament erklärbar sein, das aus Sicht der Interaktionsteilnehmer*innen womöglich einer argumentativen Validierung nicht standhalten könnte und das unsichtbar bleiben soll. Andererseits kann dies auch in Zusammenhang mit der Reflexionsbereitschaft (Göbel & Neuber 2019) der Studierenden stehen. Die geringe Neigung zur Reflexion könnte zum einen Ausdruck fehlender Erfahrungen mit reflexiven Praktiken sein, zum anderen aber auch von den Anforderungen des Aufgabenformats abhängig sein. So mag der Reflexionsimpuls den Studierenden möglicherweise zu eng und konstruiert erscheinen, sodass ihnen die Notwendigkeit einer ernsthaften und vertieften Auseinandersetzung angesichts einer allzu konstruierten Problemsituation nicht einleuchtet und sie mit einer oberflächlichen Aufgabenbearbeitung reagieren. Hier zeigen sich Ansatzpunkte für die weitere Aufgabenentwicklung. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass die Relativierung eigener künstlerisch-ästhetischer Überzeugungen als längerfristiger Prozess zu verstehen ist (vgl. hierzu Blömeke et al. 2008; Reusser & Pauli 2014; Biedermann & Krattenmacher 2012), für den sowohl die Entwicklung einer Reflexionsbereitschaft als auch der Aufbau individuell bedeutsamer, fachwissenschaftlicher Wissensbestände eine notwendige Voraussetzung darstellt.

Literatur

Aufschnaiter, Claudia von/Fraij, Amina/Kost, Daniel (2019): Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung, in: Herausforderung Lehrer_innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion 2/1, S. 144-159.

Bergmann, Jörg/Quasthoff, Uta (2010): Interaktive Verfahren der Wissensgenerierung: Methodische Problemfelder, in: Ulrich

Dausendschön-Gay/Christine Domke/Sören Ohlhus (Hg.): Wissen in (Inter-)Aktion. Verfahren der Wissensgenerierung in unterschiedlichen Praxisfeldern (=Linguistik – Impulse & Tendenzen), Berlin: Walter de Gruyter GmbH Co.KG, S. 21-34.

Biedermann, Horst/Krattenmacher, Samuel (2012): Lernangebote in der Lehrerbildung und Überzeugungen zum Lehren und Lernen, in: Zeitschrift für Pädagogik 58/4, 460-475.

Breidenstein, G. (2006). Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Bd. 24, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Blömeke, Sigrid/Stuhl, Ute/Döhrmann, Martina (2012): Zusammenfügen was zusammengehört, in: Zeitschrift für Pädagogik 58/4, S. 422-440.

Blömeke, Sigrid/Müller, Christiane/Felbrich, Anja/Kaiser, Gabriele (2008): Epistemologische Überzeugungen zur Mathematik, in: Sigrid Blömeke/Gabriele Kaiser/Rainer Lehmann (Hg.): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare, Münster: Waxmann, S. 219-246.

Buchborn, Thade/Brunner, Georg/Fiedler, Daniel/Balzer, Gert (2019): Kunst, Wissenschaft, Pädagogik: Kohärenz zwischen den Säulen der Musiklehrerbildung, in: Katharina Hellmann/Jessica Kreutz/Martin Schwichow/Katja Zaki (Hg.): Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 87-100.

Combe, Arno/Kolbe, Fritz-Ulrich (2008): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln, in: Werner Helsper/Jeanette Böhme (Hg.): Handbuch der Schulforschung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 857-875.

Danuser, Hermann (2016): Neue Musik. Einleitung, Allgemeines, Terminologisches, in: Laurenz Lütteken (Hg.): MGG Online, <https://www.mgg-online.com/mgg/stable/12957> (zuletzt geprüft 5.10.2021).

Deppermann, Arnulf (2015): Wissen im Gespräch: Voraussetzung und Produkt, Gegenstand und Ressource, in: InLiSt – Interaction and Linguistic Structures 57.

Endres, Annika/Risch, Björn/Schehl, Marie/Weinberger, Philip (2020): "Teachers' Beliefs": Inklusionsbezogene Überzeugungen von angehenden Lehrkräften hinsichtlich eines gemeinsamen Unterrichts, in: QfI – Qualifizierung für Inklusion 2/1.

Friedrich, Burkhard (2011): Klangradar 3000 – Komponieren und Neue Musik in allgemeinbildenden Schulen – Das Hamburger Modell, in: Philipp Vandr /Benjamin Lang (Hg.): Komponieren mit Schülern. Konzepte, Förderung, Ausbildung, Regensburg: ConBrio, S. 89-92.

Göbel, Kerstin/Neuber, Katharina (2019): Einstellungen zur Reflexion von angehenden und praktizierenden Lehrkräften, in: Empirische Pädagogik 34/1, S. 64-78.

Gruber, Hans/Mandl, Heinz/ Renkl, Alexander (2000): Was lernen wir in Schule und Hochschule: Tr ges Wissen?, in: Heinz Mandl/Jochen Gerstenmaier (Hg.): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze, Göttingen: Hogrefe, S. 139-156.

H cker, Thomas (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, in: Constanze Berndt/Thomas H cker/Tobias Leonhard (Hg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven (=Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung), Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 21-45.

Hellmann, Katharina (2019): Kohärenz in der Lehrerbildung – Theoretische Konzeptionalisierung, in: Katharina Hellmann/Jessica Kreutz/Martin Schwichow/Katja Zaki (Hg.): Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 9-30.

H ller, Katharina/Hildebrand, Thilo/Langner, Johanna/Kranefeld, Ulrike (2021, im Druck): Reflexionsanlässe schaffen. Einblicke in Dortmunder Entwicklungsforschungsprojekte zur Musiklehrer*innenbildung, in: Daniela Neuhaus/Christiane Lenord/Gabriele Puffer (Hg.):

Materialien zur Musiklehrer*innenbildung. Themenheft der Zeitschrift DiMawe – Die Materialwerkstatt.

Junker, Robin/Zeuch, Nina/Rott, David/Henke, Ina/Bartsch, Constanze/Kürten, Ronja (2020): Zur Veränderbarkeit von Heterogenitäts-Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden durch diversitätssensible hochschuldidaktische Lehre, in: Empirische Sonderpädagogik 12/1, S. 45-63.

Kranefeld, Ulrike (2017): Videobasierte Unterrichtsprozessforschung, in: Maria Luise Schulten/Kai Stefan Lothwesen (Hg.): Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik. Eine anwendungsbezogene Einführung, Münster, New York: Waxmann, S. 27-53.

Neuhaus, Daniela (2020): Reflexion fachspezifischer Beliefs. "Meine musikdidaktische Position", in: DiMawe. Die Materialwerkstatt - Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer*innenbildung und Unterricht 2/2, S. 32-39.

Olbertz, Franziska (2018): Sozialisationsakteur_innen, in: Jens Knigge/Anne Niessen/Friedrich Platz/Christine Stöger/Michael Dartsch (Hg.): Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse, Münster: Waxmann, S. 124-131.

Paynter, John/Aston, Peter/Saathen, Friedrich/Paynter-Aston (1972): Klang und Ausdruck. Modelle einer schöpferischen Schulmusikpraxis, Wien: Universal.

Pflugmacher, Torsten (2015): Verstehen verstehen – verstehen. Literaturpädagogische Professionalität als Herausforderung von Literaturdidaktik und Literaturvermittlung, in: Christoph Bräuer/Dorothee Wieser (Hg.): Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik, Wiesbaden: Springer VS, S. 131-158.

Prediger, Susanne/Link, Michael/Hinz, Renate/Hußmann, Stephan/Ralle, Bernd/Thiele Jörg (2012): Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen – Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell, in: Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht 65/8, S. 452-457.

Puffer, Gabriele (2017): FALKO-M: Ein Testinstrument zum domänenspezifischen Professionswissen von Musiklehrkräften, in: Alexander Cvetko/Christian Rolle (Hg.): Musikpädagogik und Kulturwissenschaft, Münster; New York: Waxmann, S. 309-328.

Reusser, Kurt/Pauli, Christine (2014): Berufsbezogene Überlegungen von Lehrerinnen und Lehrern, in: Ewald Terhart/Hedda Bennewitz/Martin Rothland (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster, New York: Waxmann, S. 642-661.

Richter, Vanessa (2014): Routen zum Begriff der linearen Funktion. Entwicklung und Beforschung eines kontextgestützten und darstellungsreichen Unterrichtsdesigns (=Dortmunder Beiträge zur Entwicklung und Erforschung des Mathematikunterrichts, 17), Wiesbaden: Springer Spektrum.

Schmitt, Reinhold (2015): Positionspapier: Multimodale Interaktionsanalyse, in: Ulrich Dausendschön-Gay/Elisabeth Gülich/Ulrich Krafft (Hg.): Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen (=Sozialtheorie), Bielefeld: transcript Verlag, S. 43-51.

Schneider, Hans (2000): „Lose Anweisungen für klare Klangkonstellationen“. Musiken und musikalische Phänomene des 20. Jahrhunderts; ihre Bedeutung für die Musikpädagogik, Saarbrücken: Pfau.

Steinbach, Anne (2018): Musikalische Sozialisation und soziale Dimensionen des Musikhernens, in: Jens Knigge/Anne Niessen/Friedrich Platz/Christine Stöger/Michael Dartsch (Hg.): Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse, Münster: Waxmann, S. 228-234.

Taylor, Diana (2003): The Archive and the Repertoire. Performing Cultural Memory in the Americas. Durham and London: Duke University Press.

Trautwein, Caroline (2013): Lehrerbezogene Überzeugungen – eine konzeptuelle Landkarte, in: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 8/3, S. 1-14.

Voit, Johannes (2018): Response. Ergebnisse einer Studie über musikalische Bezüge in Kompositionsprojekten an der Schnittstelle von Schule und Konzertbetrieb, in: Johannes Voit (Hg.): Zusammenspiel? Musikprojekte an der Schnittstelle von Kultur- und Bildungseinrichtungen (=Diskussion Musikpädagogik, 9), Hamburg: Hildegard-Junker-Verlag.

Weber, Julia (2021): Stimmigkeit und Dissonanz. Zum Zusammenhang zwischen Überzeugungen von Komponist*innen und ihrem kompositionspädagogischen Handeln (=Perspektiven musikpädagogischer Forschung, 13), Münster: Waxmann.

Weidner, Verena/Weber, Julia/Rolle, Christian (2019): Kompositionsprozesse in pädagogischer Praxis oder: Der „Spagat zwischen Freiheit, Laufenlassen und die Zügel in die Hand nehmen“, in: Joachim Ludwig/Helmut Ittner (Hg.): Künstlerisch-pädagogische Weiterbildungen für Kunst- und Kulturschaffende. Innovative Ansätze und Erkenntnisse, Wiesbaden: Springer VS, S. 73-96.

Zembylas, Tasos/Niederauer, Martin (2016): Praktiken des Komponierens. Soziologische, wissenstheoretische und musikwissenschaftliche Perspektiven, Wiesbaden: Springer Fachmedien.