

*Michael Göllner, Johann Honnens, Valerie Krupp,
Lina Oravec, Silke Schmid (Hrsg.)*

44. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung

**44th Yearbook of the German Association
for Research in Music Education**

Musikpädagogische Forschung Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF)

Band 44

Yearbook of the German Association for
Research in Music Education

Michael Göllner, Johann Honnens, Valerie Krupp,
Lina Oravec, Silke Schmid (Hrsg.)

44. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung

44th Yearbook of the German
Association for Research in Music
Education



Waxmann 2023

Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

**Musikpädagogische Forschung, Band 44
Research in Music Education, vol. 44**

ISSN 0937-3993

Print-ISBN 978-3-8309-4764-6

E-Book-ISBN 978-3-8309-9764-1

<https://doi.org/10.31244/9783830997641>

Open Access: CC BY-NC-SA 4.0



Waxmann Verlag GmbH, 2023
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach,
Münster Satz: MTS. Satz & Layout, Münster

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet
werden.

Inhalt

*Michael Göllner, Johann Honnens, Valerie Krupp,
Lina Oravec & Silke Schmid*

Vorwort 11

Editors' Note

Eva-Maria Tralle

Schulische Musiklehrkräfte im Interkulturalitätsdispositiv 15

Interculturality as a Dispositive –

A Dispositivist Perspective of Music Teachers' Biographical Self-Presentations

Anne Bubinger

Zur Permeabilität von Grenzen

Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung zum Nachdenken

von Lehrkräften über Interkulturalität im Musikunterricht 31

The Permeability of Boundaries. Results of a Qualitative Study of Teachers'

Reflections on Interculturality in Music Education

Melanie Herzog

Die Normativität des musikpädagogischen Inklusionsdiskurses und
ihre Folgen

Problematisierungen und Alternativen auf Grundlage einer

ambivalenztheoretischen Perspektive auf Inklusion 47

Normativity of the Discourse on Inclusion in Music Education.

Problematic Aspects and Alternatives Based on an

Ambivalence-Theoretical Perspective

Joana Grow & Anna Theresa Roth

Rückmeldesituationen und Doing Gender

Eine Videostudie zu Differenzkonstruktionen von

Lehrkräften im Musikunterricht 65

Feedback Situations and Doing Gender. A Video Study on

Teachers' Constructions of Difference in Music Lessons

Anne Günster

Singende Subjekte und ihre Führung

Eine diskursanalytische Untersuchung von

Regierungspraktiken in musikdidaktischen Zeitschriftenartikeln

über das Singen im Musikunterricht 81

Singing Subjects and Their Governmentality: A Discourse Analysis of

Regulative Practices in Didactic Journal Articles About Singing in the

General Music Classroom

Mario Frei, Gabriele Puffer, Sven Hilbert & Bernhard Hofmann

Merkmale guten Erklärens im Musikunterricht

Eine Frage der Perspektive? 99

Characteristics of "Good Explaining" in Music Lessons.

A Matter of Perspective?

Jonathan Granzow

„Und erst am Ende wollten wir irgendwie die

Aufgabenstellung auch übertreffen“

Eine Rekonstruktion der Perspektiven von Lernenden auf

die Vorgaben einer musikbezogenen Gestaltungsaufgabe 121

"And Only at the End, We also Wanted to Somehow Exceed the Task."

Reconstructing Learners' Perspectives on Specifications of a Structured

Compositional Task

Elisabeth Theisohn

Eine wissenssoziologische Perspektive auf Musik-Lernen

Zur Rekonstruktion musikbezogener Lernprozesse beim

gemeinsamen Komponieren mit Hilfe der Dokumentarischen Methode 139

A Sociological Perspective on Music Learning. Reconstruction of

Music-Related Learning Processes in Joint Composing

Johannes Treß

Die Vulnerabilität improvisatorischer Praxis

Rekonstruktion einer Interaktionsphasentypik des

improvisatorischen Handelns im Musikunterricht 157

The Vulnerability of Improvisational Practice. Reconstructing a

Typology of Interaction Phases of Improvisational Practice in Music Classrooms

<i>Benjamin Eibach, Erik M. Kirchgäßner & Alexander J. Cvetko</i> „... wenn alles dilettantisch ist, die Musik und die Pädagogik, dann möchte man wünschen, dass kein Musikunterricht stattfände.“ Idealvorstellungen und Realitäten der Musiklehrerausbildung und des Musikunterrichts zur Weimarer Zeit	177
<i>“... if everything is amateurish, the music and the pedagogy, one would rather wish there were no music lessons at all.” Ideals and Realities of Music Teacher Training and Music Lessons During the Time of the Weimar Republic</i>	
<i>Irena Müller-Brozović</i> Resonanzaffine Musikvermittlung Ein dynamisches Modell für starke Musikerlebnisse	195
<i>Resonance-Oriented Music Education. A Dynamic Model for Strong Music Experiences</i>	
<i>Valerie Krupp & Johannes Hasselhorn</i> Musical Participation and Personality Development An Exploratory Longitudinal Study on Causal Inferences Between Musical Participation and the Big Five Personality Domains	213
<i>Teilhabe an Musikkultur und Persönlichkeitsentwicklung. Eine explorative Längsschnittstudie zu Zusammenhängen zwischen Teilhabe an Musikkultur und den Big-Five-Persönlichkeitsmerkmalen</i>	
<i>Miriam Eisinger, Daniel Fiedler & Daniel Müllensiefen</i> Der Einfluss von subjektiven Theorien über Musikalität auf die Entwicklung der musikalischen Aktivität von Schüler*innen	231
<i>The Impact of Mindsets of Musicality on the Development of Students' Musical Activity</i>	
<i>Julius Kopp & Andreas Lehmann-Wermser</i> Lebensstile und musikalische Praxen in ländlichen Räumen Perspektiven von Kindern und Jugendlichen auf musikalische Angebote	251
<i>Young People's Perceptions on Traditional Amateur Orchestra in Rural Areas</i>	

<i>Verena Bons, Johanna Borchert, Thade Buchborn & Wolfgang Lessing</i>	
„Traumhafte Vorstellung“ oder „totale Katastrophe“?	
Perspektiven von Musikvereinen auf	
Kooperationsbeziehungen in Bläserklassenprojekten	269
<i>“Dreamlike Vision” or “Total Catastrophe”?</i>	
<i>Perspectives of Musikvereine (Amateur Wind Orchestras) on</i>	
<i>Cooperative Relationships in Wind-Band Projects</i>	
 <i>Anna Rizzi</i>	
Versiert, tangiert, zentriert	
Subjekte und Affektivität in der Pop-Chor-Praxis	287
<i>Well-Versed, Touched, Centered. Subjects and Affectivity in the Pop Choir</i>	
 <i>Matthias Haenisch, Marc Godau, Julia Barreiro,</i>	
<i>Dominik Maxelon & Timo Neuhausen</i>	
Die Plattformisierung des Songwritings	
Musik erfinden unter Bedingungen des <i>short video turn</i> am	
Beispiel von TikTok	305
<i>The Platformization of Songwriting. Creating Music Under the</i>	
<i>Conditions of the Short Video Turn Using the Example of TikTok</i>	
 <i>Matthias Krebs</i>	
Körperlichkeit in digitalen Musikpraktiken mit Apps	
Beitrag zur Entwicklung einer technologiesensiblen Theorie	
musikalisch-ästhetischer Bildung	323
<i>Physicality in Digital Music Making Practices With Mobile Apps.</i>	
<i>A Contribution to the Development of a Technology-Sensitive Theory of</i>	
<i>Musical-Aesthetic Education</i>	
 <i>Chris Kattenbeck</i>	
„Beatmaker haben ja nicht den Luxus, auch Musiker zu sein.“	
Zur Notwendigkeit, die westliche Kunstmusik in der	
Musiklehrer*innenausbildung zu provinzialisieren	347
<i>“Beatmakers Don’t Have the Luxury of Also Being Musicians.”</i>	
<i>On the Need to Provincialize Western Art Music in Music-Teacher Training</i>	

Irena Müller-Brozović

Enabling Performers

Wie kreative Praktiken Musikstudierende in
ihrer künstlerischen Entwicklung befähigen 365

Enabling Performers. How Creative Practices Empower

Music Students in Their Artistic Development

Berichte

Sabine Schneider-Binkl, Lukas Bugiel, Anna Immerz & Eva-Maria Tralle

Bericht zum Symposium „Biografien in musikpädagogischer Forschung“ .. 383

Report on the Symposium “Biographies in Music Education Research”

Dorothee Barth & Annette Ziegenmeyer

Bericht zum Forum „Wissenschaftskommunikation“ mit
der Referentin Beatrice Lugger 387

Report on the Forum “Science Communication”

With Speaker Beatrice Lugger

Michael Göllner, Anne Günster, Anne Niessen & Christian Rolle

Bericht über das Forum „Forschungsperspektiven im Dialog:
Diskursforschung und qualitative Forschung“ 391

Report on the Forum “Research Perspectives in Dialogue:

Discourse Analysis and Qualitative Research”

Georg Brunner, Gabriele Schellberg, Ilona Weyrauch,

Andreas Bernhofer & Sabine Mommartz

Bericht zur „Zukunftswerkstatt zur digitalen Hochschullehre 2.0:
Musik(pädagogik) digital lehren und lernen“ 395

Report on the “Future Lab on Digital University Teaching 2.0:

Digital Teaching and Learning of and in Music (Education)”

Johann Honnens

Bericht zum Forum „Diversitätsorientierte Organisationsentwicklung“
mit dem Referenten Andrés Nader 399

Report on the Forum “Diversity-Oriented Organisational Development”

With Speaker Andrés Nader

*Michael Göllner, Johann Honnens, Valerie Krupp,
Lina Oravec & Silke Schmid*

Vorwort

Editors' Note

Im September 2022 fand nach zwei Jahren, in denen der Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung aufgrund der Coronapandemie lediglich Onlinetagungen durchführen konnte, wieder eine Präsenztagung in den Räumlichkeiten der Universität Augsburg statt. Nachdem sich bei der zweiten Onlinetagung im Jahr 2021 eine gewisse Sättigung mit digitalen Vernetzungsformaten wie *Wonder.me* und *Zoom-Speeddatings* abgezeichnet hatte, erhielten die persönlichen Gespräche in den zeitversetzten Foren, den verlängerten Pausen und den Diskussionen nach den Vorträgen eine neue, nicht selbstverständliche Bedeutung. Viele Kolleg*innen begegneten sich nach drei Jahren erstmals wieder real, und auch das Ausmaß der Beteiligung und persönlichen Erstbegegnungen war außergewöhnlich hoch. Die hohe Zahl der angemeldeten Teilnehmer*innen, darunter auch viele Promovierende, brachte eine ebenso hohe Anzahl an qualitativ hochwertigen Einzelbeiträgen, Postern, Symposien und Foren mit sich, was sich auch im vorliegenden umfangreichen Tagungsband spiegelt.

Die Tagung wurde eröffnet mit einer Keynote von Prof. Dr. Reiner Keller (Universität Augsburg) zur wissenssoziologischen Diskursanalyse und einer Reflexion der Potenziale ebendieser für die musikpädagogische Forschung. Die über 30 Einzelvorträge, 12 Poster und 2 Symposien wurden ergänzt durch vier diskursive Foren und zeugten von den vielfältigen Themengebieten und Forschungsansätzen, die die musikpädagogische Forschungslandschaft mittlerweile prägen. Die Beiträge des vorliegenden Bandes können in mehrere Cluster untergliedert werden:

Die Beiträge des ersten Clusters befassen sich, mitunter aus machtkritischer Perspektive, mit für die Musikpädagogik relevanten Normen und Dispositiven sowie Praktiken von Ein- und Ausschluss. Ausgehend von einer biographieanalytischen Studie zu handlungsleitenden Orientierungen von Musiklehrkräften in Bezug auf Interkulturalität geht EVA-MARIA TRALLE in ihrem Beitrag der Frage nach, inwieweit diese Orientierungen als Effekte eines Interkulturalitätsdispositivs verstanden werden können. Um das Thema Grenzziehungen im interkulturellen Nachdenken von Musiklehrkräften geht es in dem qualita-

tiv-empirischen Beitrag von ANNE BUBINGER. MELANIE HERZOG zeigt in ihrem theoretischen Beitrag Ambivalenzen auf, die das Themenfeld Inklusion prägen und stellt deren Bedeutung für den musikpädagogischen Diskurs heraus. JOANA GROW und ANNA THERESA ROTH rekonstruieren schließlich mittels dokumentarischer Videoanalyse die Herstellung von Differenz, insbesondere von Geschlechterunterschieden, durch Lehrkräfte im schulischen Musikunterricht.

Das zweite thematische Cluster bündelt Beiträge, die sich in einem weiten Sinne den Bereichen der Unterrichtsforschung und Musikvermittlung zuordnen lassen: ANNE GÜNSTER beschäftigt sich aus diskursanalytischer Perspektive mit Wissensordnungen des Singens und Regierungspraktiken in fachdidaktischen Zeitschriften. MARIO FREI, GABRIELE PUFFER, SVEN HILBERT und BERNHARD HOFMANN präsentieren Ergebnisse aus der Studie *FALKE-q-Mu*, die Merkmale guten Erklärens im schulischen Musikunterricht anhand von Videobewertungen untersuchte. Im Rahmen einer Design-Based-Research-Studie wendet sich JONATHAN GRANZOW den Perspektiven von Schüler*innen auf musikbezogene Gestaltungsaufgaben zu und zeigt, inwiefern Aufgabenformulierungen von Lernenden sowohl als (einschränkende) Hindernisse oder als (Kreativität anregende) Spielregeln interpretiert werden können. Auch ELISABETH THEISOHN widmet sich dem Komponieren im schulischen Musikunterricht, wendet die Thematik in ihrem methodischen Beitrag jedoch soziologisch und legt ihrer Studie, die nach der Dokumentarischen Methode vorgeht, einen praxeologischen Lernbegriff zugrunde. JOHANNES TRESS untersucht mit Gruppenimprovisationsprozessen ebenfalls ein wichtiges Feld des schulischen Musikunterrichts. Seine Interaktionsphasentypik macht wichtige Etappen des Improvisationsprozesses sichtbar und deutet das Handeln von Schüler*innen als vulnerable Praxis. BENJAMIN EIBACH, ERIK M. KIRCHGÄSSNER und ALEXANDER J. CVETKO nähern sich der Realität des Musikunterrichts an höheren Schulen zur Weimarer Zeit aus historischer Perspektive und diagnostizieren auf der Basis historischer Dokumente eine deutliche Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit. IRENA MÜLLER-BROZOVIĆ entwickelt in ihrem theoretischen Beitrag im Rückgriff auf Hartmut Rosas Resonanztheorie ein Modell für die Analyse und Planung von musikpädagogischen Situationen mit Blick auf ein musikalisches Involviertsein und starke Musikerlebnisse.

Dieser Artikel markiert den Übergang zu einem nächsten Cluster, dessen Beiträge sich in einem weiten Sinne mit schulischer und außerschulischer musikkultureller Teilhabe befassen. VALERIE KRUPP und JOHANNES HASSELHORN präsentieren Ergebnisse aus der Studie *Musik und Persönlichkeit*. Sie untersuchen das Zusammenspiel von Teilhabe an Musikkultur und der Persönlichkeitsentwicklung (Big Five) im Rahmen von Längsschnittanalysen und diskutieren kausale Zusammenhänge zwischen den beiden Phänomenen. MIRIAM EISINGER, DANIEL FIEDLER und DANIEL MÜLLENSIEFEN erforschen aus musikpsychologischer Perspektive, inwiefern stabile und dynamische subjektive Theorien über Musikalität eigene musikalische Aktivitäten beeinflussen und reflektieren die

Relevanz ihrer Ergebnisse ihrer Studie für die musikpädagogische Praxis. JULIUS KOPP und ANDREAS LEHMANN-WERMSEER lenken den Blick auf Musikvereine und Amateurorchester in ländlichen Räumen. Anhand der Perspektiven von Kindern und Jugendlichen gehen die Autoren Zusammenhängen zwischen Lebensstilen und musikalischen Praxen nach und stoßen ein Nachdenken über mögliche, bisher unentdeckte Barrieren musikkultureller Teilhabe an. AUCH VERENA BONS, JOHANNA BORCHERT, THADE BUCHBORN und WOLFGANG LESSING erforschen mit Blasmusikvereinen Institutionen, die bislang kaum im Fokus musikpädagogischer Forschung standen. Sie rekonstruieren handlungsleitende Orientierungen der Mitglieder hinsichtlich der Kooperation mit schulischen Bläserklassenprojekten und diskutieren die identifizierten Schwerpunkte hinsichtlich der Mitgliederengewinnung und der Erhaltung der Vereine.

Am Übergang zum letzten Cluster des Bandes steht der Beitrag von ANNA RIZZI, der sich der Praxis des Chorsingens zuwendet. Sie diskutiert das musikpädagogisch bislang ebenfalls wenig erforschte Thema Emotionalität aus einer praxeologischen Perspektive und arbeitet Beziehungen zwischen Affektpraktiken und den Beteiligten heraus. Auch die folgenden beiden Beiträge nehmen eine praxeologische Perspektive ein, befassen sich aber insbesondere mit digitalen Musikpraxen. MATTHIAS HAENISCH, MARC GODAU, JULIA BARREIRO, DOMINIK MAXELON und TIMO NEUHAUSEN untersuchen auf der Basis ihrer Interviewauswertungen postdigitale Praktiken des Songwritings auf der Plattform *TikTok*. MATTHIAS KREBS setzt sich mit informellen Appmusikpraktiken und deren Potenzial für die musikalisch-ästhetische Bildung auseinander, indem er entsprechende sensomotorische Musizierhandlungen in YouTube-Videos analysiert und damit Einblicke in soziotechnische Aspekte einer sich rasant verändernden Medienlandschaft bietet.

Der Band schließt mit zwei Beiträgen zur künstlerischen Ausbildung angehender Musiker*innen und Musiklehrer*innen: CHRIS KATTENBECK nimmt die bestehenden Anforderungen der Eignungsprüfung anhand des Vergleichs von Bewerbungsvorbereitungen eines Pianisten und einer Beatmakerin hegemoniekritisch unter die Lupe, während IRENA MÜLLER-BROZOVIĆ vor dem Hintergrund einer zu aktualisierenden Ausbildungspraxis an Hochschulen ko-kreative intermediale Praktiken im Sinne eines *Enabling* der künstlerischen Entwicklung von Musikstudierenden untersucht.

Der vorliegende Band präsentiert auffallend deutlich die sich verändernden Sichtweisen auf unser Fach und auf Bildung insgesamt in Zeiten gesellschaftlicher Disruption. Dies zeigt sich nicht nur durch eine Ausweitung der beforschten Gegenstände und die Verbreiterung der inhaltlichen und methodischen Perspektiven, sondern auch in zunehmend selbstkritischen Analysen der dem Fach Musik eigenen pädagogischen und wissenschaftlichen Praktiken und Strukturen. So gewinnen über alle Beiträge hinweg übergeordnete Fragen an Präsenz: Dazu zählen u. a. diversitäts- und machtkritische Fragestellungen, die v. a. aus praxeologischer Perspektive sowie methodologisch und methodisch mithilfe

wissenssoziologischer Diskursanalysen und der Dokumentarischen Methode bearbeitet werden. Mit diesen wissenschaftlichen Perspektiven verbunden sind grundsätzliche strukturelle und normative Fragen an das Schulfach Musik ebenso wie an außerschulische musikpädagogische Handlungsfelder, an schulische und hochschulische Curricula sowie an die Musiker*innen- und Musiklehrer*innenbildung. Die hier präsentierten Erkenntnisse bilden wichtige Grundlagen für Reformen etwa von Eignungsprüfungen und Studiengangcurricula sowie für eine stärker diversitätsreflektierte Forschung, Lehre und Vereinsarbeit. Verbunden ist dies zunehmend mit dem Anspruch einer angemessenen Wissenschaftskommunikation.

Die Überschriften der vier Tagungsforen zeugen von dem Anliegen, einige der o. g. Themen auch dialogisch auszuhandeln. Diskutiert wurde über *Diskursanalyse im Dialog mit qualitativer Forschung*, *Diversitätsorientierte Organisationsentwicklung*, *Wissenschaftskommunikation* und *Digitale Hochschullehre 2.0*. Die vier Berichte zu den Foren bilden neben dem Bericht zum Symposium *Biografien in musikpädagogischer Forschung* den Schluss dieses Bandes.

Insgesamt scheint die kritische Betrachtung von Normen und Hierarchien in der eigenen Disziplin derzeit den musikpädagogischen Diskurs in besonderem Maße zu prägen. Wir sind gespannt, inwiefern sich daraus tatsächlich strukturelle Weiterentwicklungen des Faches ergeben, und ob und in welcher Weise diese Perspektiven ggf. auch auf künftigen Tagungen und in den Tagungsbänden des AMPF aufgegriffen und weiter vertieft werden.

Juni 2023

Michael Göllner, Johann Honnens,
Valerie Krupp, Lina Oravec & Silke Schmid

Eva-Maria Tralle

Schulische Musiklehrkräfte im Interkulturalitätsdispositiv

Interculturality as a Dispositive – A Dispositivist Perspective of Music Teachers' Biographical Self-Presentations

This article explores the analytical potential of Foucault's concept of dispositive, which has not yet received specific attention in music education. It focuses on the results of an empirical study on music teachers' understandings of interculturality and its biographical genesis. Based on empirical observations, I show to what extent the self-presentations of the music teachers can be understood as effects of interculturality as a dispositive. According to Foucault, such a dispositive always responds to a social emergency. Interculturality as a dispositive refers thus to a socio-historical situation in which affiliations have become uncertain and identities fluid. Furthermore the reconstructions point as well to the strategic function of the dispositive: making unquestioned assumptions about the homogeneity of society plausible and maintaining power imbalances.

1. Einleitung

Im Zentrum dieses Beitrags steht mit dem Dispositivbegriff ein in der Musikpädagogik bislang kaum beachtetes Analysekonzept aus Michel Foucaults ‚Werkzeugkiste‘. Während diskursanalytische Ansätze für die musikpädagogische Forschung bereits als „vielversprechend“ (Rolle, 2018, S. 438) wahrgenommen und zunehmend auch verfolgt werden (vgl. u. a. Bugiel, 2015; Huber, 2016; Günter, 2023), ist der sich in den Sozialwissenschaften abzeichnende „dispositive turn“ (Bührmann & Schneider, 2013, S. 23) in der Musikpädagogik bislang noch nicht zu beobachten. Entlang von empirischen Ergebnissen meiner Dissertation zu Handlungsorientierungen von schulischen Musiklehrkräften in Bezug auf Interkulturalität (Tralle, i. V.) begründe ich in diesem Beitrag die Herrschaft eines Dispositivs der Interkulturalität und zeige daran auf, wie das Dispositiv bzw. ein dispositivanalytischer Ansatz eine für die Musikpädagogik durchaus ertragreiche Forschungsperspektive darstellen kann.

Damit verortet sich der Beitrag im musikpädagogischen Diskurs zum Themenfeld Interkulturalität. Dieser zeichnete sich in den vergangenen Jahren durch eine verstärkte Hinwendung zu empirischen Fragestellungen aus (vgl. u. a. Bubinger, 2021; Buchborn, 2020; Honnens, 2017; Sakai, 2014; Schmidt, 2015; Tralle, 2020; Völker, 2020) und reagierte damit auf ein Desiderat einer „über weite Strecken fehlenden empirischen Gründung“ (vgl. Knigge, 2012, S. 53). Demgegenüber ist der Beobachtung, dass parallel auch ein entsprechender theoretischer Diskurs „relativ überschaubar“ (Knigge, 2012, S. 53) bleibt, auch zehn Jahre später noch zuzustimmen. Der vorliegende Text knüpft hier an, indem er in einer machttheoretischen Ausrichtung mithilfe des Dispositivs das Ziel verfolgt, einen Beitrag zu der geforderten Etablierung und Ausweitung eines Diskurses zu den theoretischen Grundlangen der Interkulturellen Musikpädagogik (vgl. Knigge, 2012, S. 53) zu leisten.

Dafür werde ich zunächst Forschungsbeispiele aus benachbarten Disziplinen anführen, die im Zeichen des „dispositive turn“ (Bührmann & Schneider, 2013, S. 23) stehen und anschlussfähig für meine empirischen Beobachtungen eines Interkulturalitätsdispositivs sind (2). Daraufhin entwickle ich ausgehend von einer vielzitierten Begriffsdefinition Foucaults eine analytische Stoßrichtung des Dispositivkonzepts, welche meinen empirischen Analysen zugrunde liegt (3). Ausgehend davon gebe ich einen Einblick in meine empirischen Beobachtungen (4), vor deren Hintergrund ich abschließend das Interkulturalitätsdispositiv begründe und musikpädagogische Implikationen skizziere (5).

2. Forschungsanschlüsse

Ausgehend von Foucaults Prägung des Dispositivbegriffs am Übergang von seiner archäologischen hin zu seiner genealogischen Schaffensperiode (vgl. Hertel, 2021, S. 25), ist der Begriff in den 1970er-Jahren zunächst vor allem in den Medienwissenschaften rezipiert worden (vgl. Othmer, 2015, S. 13). In Jean-Louis Baudrys (1975/1994) Überlegungen zum Kino als einem Dispositiv finden sich zwar keine expliziten Verweise zu Foucault, seine Ausführungen zur technisch-räumlichen Anordnung von Filmvorführungen und deren spezifischen Auswirkungen auf das Subjekt-Sein geben aber durchaus eine Nähe zu Foucaults machtanalytischem Denken zu erkennen (vgl. Gnosa, 2016, S. 196). Im Zuge der Rezeption der Gouvernementalitätsstudien hat das Dispositivkonzept schließlich auch in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften an Bedeutung gewonnen (vgl. Schneider, 2015, S. 22). So legt Ludwig Pongratz (1990) etwa dar, wie die Institution Schule als ein Dispositiv der Macht zu verstehen ist. Und Norbert Ricken (2008) hat mit der Formulierung eines Bildungsdispositivs auf das dispositivtheoretische Potenzial für die Bildungswissenschaften aufmerksam gemacht. Er identifiziert „Bildung als eine spezifische Subjektivationsform und -praxis [...], die Ideen und Diskurse wie auch Praktiken, Verordnungen

und Institutionalisierungsprozesse umgreift und aufeinander bezieht“ (Ricken, 2008, S. 17) und damit Mechanismen gouvernementaler Selbstregulierung entspricht.

Ursprünglich von Foucault untersucht in seiner Funktion als Herrschaftsinstrument, ist es nicht verwunderlich, dass das Dispositivkonzept insbesondere in differenztheoretischen Forschungsfeldern rezipiert worden ist. So zeigt Bührmann (1998) beispielsweise, wie im Geschlechterdispositiv die diskursive Konstruktion von Geschlecht unter bestimmten gegebenen gesellschaftshistorischen Bedingungen als Strategie zur reglementierenden Praxis von Geschlechternormen stattfindet, abgewehrt oder gehindert wird (vgl. Bührmann, 1998, S. 78). Thomas Höhne (2001) arbeitet heraus, dass Diskurse um und über Kultur vor allem durch die Pole des Eigenen und des Fremden geprägt sind (vgl. Höhne, 2001, S. 199) und erkennt darin eine zentrale Bedingung für den Fortbestand eines Kulturdispositivs:

„Kultur als Differenzierungskategorie konstruiert auf diesem Weg die ‚Fremden‘ in Wirklichkeit, die zu ‚Ent-Fremden‘ Interkulturelle Didaktik vorgibt; ein Paradox, das sich bis heute gehalten hat und Ausdruck eines Kulturdispositivs ist, in dem Rollen und Definitionsmacht eindeutig verteilt sind.“ (Höhne, 2001, S. 208)

Im vierten Teil meines Beitrags wird deutlich werden, dass sich diese von Höhne benannte paradoxe Struktur auch in meinen empirischen Rekonstruktionen wiederfindet. Mit Dominic Buschs (2013) Begründung von Interkultureller Kommunikation als einem Dispositiv liegt eine weitere zentrale Referenz für meine These eines Interkulturalitätsdispositivs vor. Seine Analysen der bisherigen Forschungsansätze Interkultureller Kommunikation, „als einer Suche nach Wegen konstruktiven globalen Zusammenlebens“, machen deutlich, dass diese „in ihrer Effektivität auf diese Zielstellungen hin nur einen geringen Beitrag leisten können, bzw. dass eine effektive Zielverfolgung oft sogar systematisch unterbunden wird“ (Busch, 2013, S. 422). In dispositivtheoretischer Lesart liegt der (Re-)Produktion von solchen Widersprüchen immer eine strategische Funktion zugrunde, die auf einen gesellschaftlichen Notstand reagiert (vgl. Bührmann & Schneider, 2007, S. 21). Paul Mecheril und Bernhard Rigelsky (2007) erkennen im Ausländerdispositiv beispielsweise eine Antwort auf einen „strategischen Regelungsbedarf“ (Mecheril & Rigelsky, 2007, S. 66) angesichts einer Krise, in der die Vorstellung eines nationalen ‚Wir‘ legitimationsbedürftig geworden ist:

„[...] sei dies nun eine durch die mediale Inszenierung der sogenannten Globalisierung nahegelegte Krise oder eine die aus der öffentlichen Thematisierung dessen erfolgt, dass als fremd geltende Menschen und ihre Lebensweisen sich dauerhaft in dem Raum niederlassen, der als eigener beansprucht und phantasiert wird.“ (Mecheril & Rigelsky, 2007, S. 66)

Die Parallelität eines bipolaren Fremd-Eigen-Paradigmas in den Dispositiven von Kultur und Ausländer¹ und deren ähnliche Funktionsweise machen deutlich, dass es sich bei Dispositiven nicht um abgeschlossene Einheiten handelt, sondern vielmehr um dynamische Gebilde, deren Inhalte und Diskurse in mehreren Dispositiven relevant sein können. Gerade das Changieren und der Transfer von Problemgegenständen bzw. Themen zwischen den Disziplinen bestätigt den strategischen Charakter eines zu untersuchenden Dispositivs. Der Mehrwert einer analytischen Annäherung an den Dispositivcharakter eines bestimmten Begriffs oder Themengebietes besteht also in der „Einschätzung der Relevanz und des Stellenwertes eines ausgewählten Themas für die Gestaltung gesellschaftlicher Machtstrukturen“ (Busch, 2013, S. 191). Um der Konjunktur von (musik-)pädagogischen Schlagwörtern wie Interkulturalität, Teilhabe, Inklusion usw. in ihrer Verstrickung mit Macht analytisch nachzugehen, bietet sich die Dispositivanalyse demnach geradezu an.

Im aktuellen *Handbuch Musikpädagogik* hat das Dispositiv als analytisches Konzept zwar noch keine Berücksichtigung gefunden, jedoch hat der Dispositivbegriff in musikpädagogischen Publikationen jüngst an Aufmerksamkeit gewonnen: In Samuel Campos' (2019) Arbeit zur musikpädagogischen Relevanz von praktiken- und subjekttheoretischen Ansätzen stellt der Dispositivbegriff einen wichtigen Bezugspunkt bei der Skizzierung eines dezentrierten Subjektverständnisses dar (vgl. Campos, 2019, S. 81–91). Campos arbeitet heraus, wie mithilfe eines dezentrierten Subjektverständnisses neue Perspektiven auf Musikunterricht gewonnen werden können und illustriert den Ertrag beispielhaft an videografierten Unterrichtssequenzen. In einer Fußnote verweist er dabei auch auf das dispositivanalytische Potenzial von musikpädagogischen Diskursen, welches ich mit vorliegendem Beitrag aufgreife (vgl. Campos, 2019, S. 123). Malte Sachsse (2020) bestätigt in seiner Erörterung des musikpädagogischen Diskurses zum Musik-Erfinden die Herrschaft des von Reckwitz formulierten Kreativitätsdispositivs und eröffnet interessante Perspektiven auf dessen fachspezifische Wirkungsweisen. Ergänzend zu diesen – zugegebenermaßen recht knappen – musikpädagogischen Bezugnahmen auf das Dispositivkonzept, gibt auch Jürgen Vogts (1993) Berücksichtigung des Dispositivbegriffs im Zusammenhang mit seinen *Anmerkungen zur möglichen Bedeutung der Diskursanalyse für die Musikpädagogik* Anlass zur Hoffnung, dass dispositivanalytische Forschungsansätze in der deutschsprachigen Musikpädagogik zukünftig aufgegriffen werden.

1 An anderer Stelle entwirft Mecheril weitgehend parallel zur Argumentation des Ausländerdispositivs Integration als ein Dispositiv (vgl. Mecheril, 2011).

3. Das Dispositiv als Forschungsperspektive

Der Dispositivbegriff ist eng mit den erkenntnistheoretischen Grundlagen des Diskursbegriffs verbunden. Während es in der Foucault-Forschungslandschaft eine „weitgehende Übereinstimmung“ (Bührmann & Schneider, 2008, S. 23) in Bezug auf den Diskursbegriff gibt, lässt sich eine solche für den Dispositivbegriff hingegen nicht ausmachen. Selbst Foucault offenbart in einem Interview, dass er „was das Dispositiv anbetrifft, vor einem Problem [steht], aus dem [er] noch nicht ganz raus [ist]“ (Foucault, 1978, S. 122). Im Folgenden soll trotz der begrifflichen Unschärfe, dafür jedoch ganz im Sinne der Werkzeugkastenmetapher (vgl. Boutin, 2015), ausgehend von Foucaults Dispositivdefinition, ein analytischer Rahmen entwickelt werden, der die biografieanalytische Anlage meines empirischen Forschungsprojektes (vgl. Tralle, i. V.) mit einer dispositiv-analytischen Forschungsperspektive verbindet.

Foucault versteht das Dispositiv als ein „entschieden heterogenes Ensemble, das [...] Gesagtes ebensowohl Ungesagtes umfaßt“ (Foucault, 1978, S. 119). Es beschreibt also einen übersituativen strukturellen Rahmen, in dem sich Diskurse und Praktiken über den Diskurs hinaus institutionalisiert haben. Das heißt, das Dispositiv umfasst neben Diskursen, Wissen und Handeln auch wissenschaftliche Aussagen, Lehrmeinungen, Gesetze, Institutionen u. v. m. und beschreibt „das Netz, das zwischen diesen Elementen geknüpft werden kann“ (Foucault, 1978, S. 120). Mit dem Ziel, „gerade die Natur der Verbindung deutlich [zu] machen“ (Foucault, 1978, S. 120), ist die Anordnung der Elemente eines Dispositivs als dynamisch zu verstehen: „Kurz gesagt gibt es zwischen diesen Elementen, ob diskursiv oder nicht, ein Spiel von Positionswechseln und Funktionsveränderungen“ (Foucault, 1978, S. 120). Schließlich haben Dispositive ähnlich wie Diskurse, eine ordnende Funktion. Das heißt die aus dem Dispositiv hervorgehenden Anordnungen sind nicht zufällig, sondern insofern strategisch, als sie immer auf eine bestimmte gesellschaftshistorische Bedarfslage reagieren. Es handelt sich um „eine Art [...] Formation, deren Hauptfunktion zu einem gegebenen historischen Zeitpunkt darin bestanden hat, auf einen Notstand (urgence) zu antworten“ (Foucault, 1978, S. 120).

In diesem Zusammenhang ist auch die produktive Funktionsweise von Dispositiven zu betonen. Sie bezieht sich nicht allein auf die Hervorbringung von „materialen Vergegenständlichungen, Objektivationen diskursiver Prozesse (als festgefügte und objektivierte Regelwerke, Rituale, Artefakte, Gebäude, usw.)“ (Bührmann & Schneider, 2007, S. 22), sondern vor allem auf die Hervorbringung von Subjekten (vgl. Bührmann & Schneider, 2007, S. 22). Giorgio Agamben (2008) hebt in seiner Annäherung an den Dispositivbegriff diesen Aspekt hervor, wenn er als Dispositiv all das bezeichnet, „was irgendwie dazu imstande ist, die Gesten, das Betragen, die Meinungen und die Reden der Lebewesen zu ergreifen, zu lenken, zu bestimmen, zu hemmen, zu formen, zu kontrollieren und zu sichern“ (Agamben, 2008, S. 26), um schließlich das Dispositiv als eine

„Maschine“ zu bezeichnen, „die Subjektivierungen produziert“ (Agamben, 2008, S. 35).

Mit Blick auf diese subjektivierenden Effekte birgt das Dispositiv analytisches Potenzial an der Schnittstelle von Diskurs- und Biografieforschung, dem ich mich in meiner empirischen Forschung zu biographischen Erfahrungen von schulischen Musiklehrkräften mit Interkulturalität gewidmet habe. Insbesondere hat mich dabei interessiert, welche normierenden Wissensordnungen in den Lebenserzählungen rekonstruierbar sind und wie die Musiklehrkräfte dieses Wissen in den Selbstpräsentationen im Sinne von Subjektivierungsweisen auf sich selbst anwenden. Zur Bearbeitung einer solchen Fragestellung habe ich mich an dem von Bührmann und Schneider (2008) entwickelten Ansatz der Dispositivanalyse orientiert. Mit ihrem Vorschlag zur forschungspraktischen Handhabung des Dispositivbegriffs haben sie einen methodologischen Pfad geebnet, um die Diskursforschung mit der Biografieforschung in einen „fruchtbaren Dialog“ zu bringen (vgl. Bührmann & Schneider, 2007, S. 42). Im Vordergrund steht dabei die empirische Untersuchung von „Wechselwirkungen zwischen vorherrschenden Wissensordnungen, diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken (im Alltag), ihre symbolischen wie materialen Objektivationen sowie die damit verbundenen Subjektivationen /Subjektivierungen“ (Bührmann & Schneider, 2008, S. 111) und deren (macht- und herrschaftstheoretischen) Deutungen. Ähnlich wie bei der Diskursanalyse handelt es sich bei der Dispositivanalyse nicht um eine Methode, sondern um eine Forschungsperspektive, der bestimmte erkenntnistheoretische Prämissen und Interessen zugrunde liegen. So lese ich etwa die biographischen Einzelinterviews weniger als Repräsentationen eines gelebten Lebens, sondern in erster Linie als „Präsentationen von in der Interviewsituation interaktiv hergestellten Selbstdeutungen und -wahrnehmungen“ (Bührmann & Schneider, 2007, S. 42). Im Zentrum steht für mich die Frage danach, ob und inwiefern diese Selbstdeutungen als machtvolle Effekte diskursiv vermittelter Wissensordnungen verstanden werden und auch auf diese zurückwirken können.

Im Folgenden vollziehe ich eine solche Analyseperspektive an ausgewählten Textstellen am empirischen Material nach. Bei den zugrundeliegenden Daten handelt es sich um Auszüge aus biographisch-narrativen Interviews mit Musiklehrkräften zu deren biographischen Erfahrungen mit Interkulturalität, die ich im Rahmen meines Promotionsprojektes im Frühjahr 2018 in Berlin erhoben habe. Der methodische Zugriff auf das Datenmaterial erfolgt mithilfe der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2017) und ist insofern ertragreich für eine dispositivanalytische Forschungsperspektive, als dass hier „eine Differenzierung zwischen übersubjektiven Wissensordnungen und die Alltagspraxis orientierenden kollektiven Wissensstrukturen“ (Geimer, 2017, S. 3) grundlagentheoretisch verankert ist.

4. Empirische Beobachtungen

Mit der Erzählaufforderung ‚die eigene Lebensgeschichte mit all den Erfahrungen, Erlebnissen und Ereignissen zu erzählen, die die Befragten persönlich mit Interkulturalität in Verbindung bringen‘, zielte das Forschungsinteresse auf die diskursive Herstellung von Interkulturalität in der Interviewsituation. Als ein zentrales Ergebnis ist dabei beobachtet worden, dass die befragten Musiklehrkräfte in ihren selbstläufigen Erzählungen insbesondere auf Handlungs- und Erfahrungskontexte Bezug nehmen, in denen ethno-nationale Zugehörigkeit als zentrales Differenzkriterium (re-)produziert wird. Welche diskursiven Anforderungsprofile sich dabei rekonstruieren lassen und wie die Befragten sich zu diesen positionieren, wird im Folgenden exemplarisch entlang der rekonstruierten thematisch unterscheidbaren Erfahrungs- und Handlungskontexte Ausland und Migration veranschaulicht.

4.1 Ausland

Ausgehend von dem o. g. Erzählimpuls zur Generierung möglichst selbstläufiger Erzählungen, beginnt Cm (*1983) seine Erzählung wie folgt:

„also (2) ich hab da auch im Vorfeld nach- drüber nachgedacht und = ich f:ind = das gar nicht so einfach da chronologisch vor- vorzugehen; //mhm// weil ich keine Ahnung habe wo das quasi irgendwie das begonnen hat ich weiß nur dass ich sehr viel ähm (.) mittlerweile mit (.) (un)ter- interkulturellen Kontexten zu tun habe aber ich habe k:keine Ahnung woher das kommt //mhm// also wo das wohl begonnen haben mag, ähm also das wichtigste ist dass ich n Jahr in Ghana gelebt habe direkt nach der Schule.“ (Cm, Z. 61-72)

Der Einstieg in eine solche Erzählung fällt Cm offensichtlich schwer. Aber nicht weil er nichts zu sagen hätte, sondern im Gegenteil aufgrund einer Erfahrungsfülle, die einen Einstieg in eine solche biographische Erzählung erschwert. Damit übererfüllt er hier gewissermaßen die implizite Voraussetzung des Gesprächsimpulses, über biographische Erfahrungen im Zusammenhang mit Interkulturalität zu verfügen und davon zu erzählen. In dem Erfahrungsreichtum markiert er schließlich den Aufenthalt in Ghana als einen zentralen Anker. Auch im weiteren Verlauf seiner lebensgeschichtlichen Erzählung nimmt er immer wieder und umfänglich Bezug auf Auslandsaufenthalte und -reisen. Im Sinne einer Fokussierungsmetapher zu Beginn der selbstläufigen Erzählung verweist der Ghana-Aufenthalt also darauf, dass aus Cms Perspektive Erfahrungen im Ausland eine relevante Größe im Kontext der Interviewsituation sind.

Die Selbstpräsentation von Hm (*1980) ist durchzogen von einer Orientierung an der Erfahrung des Eingeschränkt-Seins. So ist auch die erste explizite

Bezugnahme auf Interkulturalität durch die Beschreibung eines Negativhorizontes geprägt:

„ähm ja Interkulturalität und und DDR, (2) das ist ja, (.) wir durften nicht reisen; ja das hab ich dann immer mitgekriegt und wir durften nicht reisen, als kleines Kind und wir durften nicht ins westliche Ausland reisen weil Polen und Tschechei das war ja in Ordnung //mhm// als Ostblockstaat ne was man so als kleines Kind mitkriegt.“ (Hm, Z. 32–37)

Implizit offenbart Hm hier mit dem Verweis auf die politisch bedingte Einschränkung von Reisemöglichkeiten zu Zeiten der DDR ein Wissen darüber, dass das Wahrnehmen von Reisemöglichkeiten (und zwar ins westliche Ausland) zu einer Lebensgeschichte im Kontext von Interkulturalität dazugehört. Im weiteren Verlauf des Interviews präsentiert er dann die biographische Einlösung dieser als Anforderung wahrgenommenen normativen Wissensordnung:

„und dann war ich ab 1990 bis 2005 in Irland in (.) in Kanada, in in Frankreich in Polen mehrmals //mhm// das waren (.) meine (.) so Erlebnisse dann war (ja) in den großen Ferien dann eigentlich in der Regel.“ (Hm, Z. 113–116)

Durch die Aufzählung seiner diversen Reisedestinationen nach der Wende bestätigt und reproduziert er ein Wissen, demzufolge Auslandsreisen im Kontext des Gesprächsthemas eine Rolle spielen. Interessant ist die Beobachtung, dass Polen hier in dieser letzten Passage als Auslands- bzw. Reisedestination anerkannt zu sein scheint und auf einem Positivhorizont verortet wird, während es zu Zeiten des Ostblocks als Negativhorizont gegenüber Reisen ins westliche Ausland diente. Ergänzend zu den bisherigen Interpretationen lese ich eine solche Verschiebung als einen Hinweis darauf, dass insbesondere national-staatliche Grenzüberschreitungen für die Befragten in der Interviewsituation einen normativen Aufforderungscharakter haben. Exemplarisch ist deutlich geworden, dass die Befragten dieser Aufforderung durchaus nachkommen, indem sie daran orientiert sind, sich mit einer Fülle an Auslandserfahrungen zu präsentieren.

Dass eine solche Anforderung in der Interviewsituation disponierenden Charakter hat und damit machtvoll auf die Befragten einwirkt, zeigt sich auch daran, dass nicht nur diejenigen, die sich als Expert*innen in puncto Auslandserfahrungen begreifen, sich selbst in Bezug zu einer solchen Norm deuten, sondern dass auch diejenigen, die aus ihrer Selbstsicht keine oder wenig diesbezügliche Erfahrungen haben, sich dieser Norm in der Selbstpräsentation unterwerfen:

Beispielhaft möchte ich das an einer Passage aus dem Interview mit Lf (*1989) illustrieren. Sie nimmt darin Bezug auf die Erfahrung eines Trommelworkshops im Rahmen ihres kürzlich absolvierten Lehramtsstudiums, und be-

schreibt diese als nicht nachhaltig für ihre jetzige Tätigkeit als Musiklehrerin und setzt dann fort:

„also eigentlich müsste man da eben richtig eintauchen und die Zeit hab ich mir auch nie so genommen, also äh wahrscheinlich war da auch das Interesse einfach nicht ausgeprägt genug so war immer sehr fokussiert auf so ne relativ (.) gradlinige hä auf so nem geradlinigen Weg Abi machen, dann studieren und dann anfangen zu arbeiten, also da gabs gar nicht war auch nicht im Ausland //mhm// zum Beispiel also solche (.) Umwege habe ich mir irgendwie auch nicht erlaubt, //mhm// ähm (.) genau also von daher ist es relativ überschaubar was so: (in) Richtung Interkulturalität geht.“ (Lf, Z. 168–174)

Die Gründe dafür, dass sie die angebotenen Inhalte des Workshops nicht weiter verfolgt hat, sucht sie ausschließlich bei sich selbst: Zum einen identifiziert sie eine zeitliche Depriorisierung und sie vermutet auch ihr mangelndes Interesse. Es deutet sich darin eine latente defizitorientierte Selbstpräsentation an, die für den Fall Lf insgesamt charakteristisch ist (vgl. Tralle, i. V.). So präsentiert sie ihre eigene Zielstrebigkeit als Gegenhorizonte zu Werten, die hier zwar nicht explizit werden, aber auf die mit der Metapher des „Umwegs“ implizit dennoch verwiesen wird. Die Bezugnahme auf Auslandsaufenthalte geschieht hier schließlich unter negativen Vorzeichen und fügt sich so in die defizitäre Selbstpräsentation ein, die im weiteren Verlauf in folgendes Resümee mündet:

„Das ist bis jetzt auch so ein Thema mit dem hab ich mich nicht wirklich bewusst vorher befasst so; und deshalb war ich jetzt auch gespannt @.@ auf unser Treffen heute weil ich so dachte naja ähm ist ja auch gut darüber mal nachzudenken so unter dem Fokus ja.“ (Lf, Z. 256–260).

Dass Lf trotz oder gerade wegen ihrer defizitären Selbsteinschätzung im Zusammenhang mit Interkulturalität sich zu dem Interview bereiterklärt hat, legt nahe, dass sie das Themenfeld als eine beruflich relevante Größe durchaus anzuerkennen scheint. Am Beispiel dieser Passagen aus dem Interview mit Lf zeigt sich, dass sich auch in solchen defizitären Selbstdeutungen Hinweise auf die Wirkmacht diskursiver Anforderungsprofile finden lassen.

Als ein Zwischenfazit ist festzuhalten, dass Auslandserfahrungen eine der zentralen Bezugsgrößen darstellen, auf die sich die Befragten in ihren Selbstpräsentationen entweder erfahrungsgesättigt oder distanziert berufen. Gemeinsam ist diesen beiden Modi der Bezugnahme eine grundsätzliche Anerkennung von Ausland als ein relevanter Faktor im Themenfeld Interkulturalität.

4.2 Migration

Neben Ausland lässt sich ein weiteres thematisches Feld identifizieren, welches die Selbstpräsentationen dominiert. An den folgenden Transkriptausschnitten

möchte ich spezifische Beobachtungen dazu illustrieren, wie die Befragten auf das Themenfeld Bezug nehmen. Cm (*1983) berichtet in einer Passage über seine eigene Schulzeit Folgendes:

„ich hatte auch durchaus in meiner Klasse dann auch andere Kulturen aber das ist mir eigentlich gar nicht so richtig aufgefallen also warum ich jetzt auch (.) wenn man sich trifft als Ehemaliger dann irgendwie auf einmal rausfindet ahja stimmt die hat irgendw- Wurzeln in (.) keine Ahnung in Kroatien oder so aber das war jetzt irgendwie nicht so richtig groß spürbar.“ (Cm, Z. 61–72)

Zum einen ist hier eine implizite Gleichsetzung von Kultur mit nationalstaatlicher Zugehörigkeit zu beobachten. Weiterhin wird der national-kulturellen Zugehörigkeit von Mitschüler*innen implizit eine Relevanz im Kontext der Gesprächssituation zugewiesen, die auf expliziter Ebene allerdings als irrelevant markiert wird („das ist mir eigentlich gar nicht so richtig aufgefallen“). Hier tut sich also ein Widerspruch auf. Das Dispositiv ist als ein Modell bezeichnet worden, „dessen An/Ordnungen auf Widersprüche reagieren, selbst also widersprechen“ (Paech, 1997, S. 408), insofern können umgekehrt auch Widersprüche als Hinweise auf die strategische Wirkmacht von Dispositiven gelesen werden, sodass wir es hier ggf. mit einem empirischen Indiz für die Wirkmacht eines Dispositivs zu tun haben.

Auseinandersetzungen mit der national-kulturellen Zugehörigkeit von Mitschüler*innen in der eigenen Schulzeit, aber auch von Schüler*innen an den Schulen, an denen die Befragten als Musiklehrkräfte tätig sind, ist ein wiederkehrendes Motiv, auf welches alle Befragten von sich aus wiederholt Bezug nehmen. So auch Tm (*1967), der über die Tätigkeit an seiner Schule folgende Anekdote erzählt:

„also Probleme der Migration könnte es geben oder hats einmal gegeben äh durch ähm einen sag ich mal durch durch ja es gibt ich weiß nicht kennen sie den Kanon CAFFEE //mhm// ja genau ne ja und die Textstellen mit dem Muselman und so weiter da gabs mal kurz n Aufschrei aber der Aufschrei ging von deutschen Eltern aus sodass äh (ihr habt) doch da n Kind aus einer türkischen Familie wie könnt ihr sowas singen und die Eltern des türkischen Kindes fanden das aber überhaupt nicht so schlimm und was weiß ich also die das ist alles ich hab eher das Gefühl dass die äh, dass die äh Eltern bei uns n ähm also sehr offen sind für viele Dinge (.) aber dat ist auch gut so klar logisch, sehr tolerant, aber manchmal (gehen) die Dinge auch n bisschen überinterpretiert eher gehts in die Richtung.“ (Tm, Z. 642–655)

Die Formulierung des ‚Aufschreis‘ in Zusammenhang mit der latenten Unterstellung von Überreiztheit macht deutlich, dass Tm die hervorgebrachte Kritik durch die Eltern nicht recht ernst zu nehmen scheint. Damit untergräbt er implizit auch die Relevanz des von ihm selbst auf expliziter Ebene angeführten Themenfeldes „Probleme der Migration“. Besonders interessant ist die implizite Begründungsfigur dahinter: Eben weil es deutsche Eltern sind, die Kritik daran

üben, dass der textlich umstrittene Kanon im Musikunterricht gesungen wird, scheint die Kritik aus Tms Sicht nicht gerechtfertigt. Dahinter steckt eine Logik, derzufolge Kritik nur von Diskriminierung direkt Betroffenen gerechtfertigt ist. Eine solche Logik übersieht zum einen die ungleichen Machtpositionen, von denen aus Kritik geübt werden kann. Zum anderen wird unterschlagen, dass Diskriminierungsbewusstsein durchaus von allen artikuliert werden kann.

Der disponierende Charakter des Themenfeldes Migration bzw. dessen machtvolle diskursive Anwesenheit in der Interviewsituation lässt sich in besonderer Weise an einer Passage aus dem Interview mit Hf (*1956) nachvollziehen. Die Sprecherin steigt hier überraschend plötzlich aus einer bisher weitgehend chronologischen Erzählpassage über ihre erste Stelle als Musiklehrerin an einer Oberschule in Ost-Berlin im Jahr 1977 zugunsten des folgenden Einwurfs aus:

„und ähm ja ich muss doch nochmal einen Schritt zurück gehen; mir fällt noch etwas ein, äh also dort in ORTSNAME waren auch viele Kuba:ner (.) // ah // die dort gearbeitet haben //mhm// genau, ähm und (.) äh es war ja immer auch alles organisiert und vorgegeben man äh und ich weiß wir sind mit unserm äh Chor an der Schule, mh (2) mal in ein Wohnheim dieser Kubaner, gegangen und wir haben dort den Kubanern vorgesungen und die haben uns (.) ja äh ja uns auch Programm (.) vorgestellt es hatte damals der Herr NAME der dann später auch viele CDs (war dort) auch äh so organisiert gehabt. //mhm// Also auch unter diesen (ich) denke schon unter dem Aspekt einfach auch mal n bisschen über den Gartenzaun äh zu gucken; also das war son Erlebnis an das ich mich doch noch sehr erinnere. Kubanische //mhm// (.) äh kubanische Musik. (3) So das fiel mir also noch ein //ja// °es geht jetzt ziemlich @durcheinander@° @2@.“ (Hf, Z. 221–240)

An dem plötzlichen Ausstieg wird deutlich, das Hf weniger in einen biographischen Erinnerungsstrom verstrickt ist, sondern vielmehr an den diskursiv anwesenden Anforderungen der Gesprächssituation orientiert ist und eine aus ihrer Sicht thematisch relevante Erinnerung (der Besuch im Wohnheim von sog. Vertragsarbeiter*innen aus Kuba) aus einer früheren biographischen Lebensphase gewissermaßen ‚nachliefert‘. Ein weiteres Indiz dafür, dass nicht nur die Interviewte, sondern auch ich als Interviewerin als Disponierte im machtvollen Netz des Dispositivs gelten muss, ist die Beobachtung des Hörersignals „ah“ infolge der Information über die „Kubaner“. Gegenüber dem den weiteren Gesprächsverlauf dominierenden und weitgehend unbewussten Hörersignal „mhm“ hat das „ah“ hier aufhorchenden Charakter und vermittelt der Sprecherin möglicherweise eine Zustimmung, dass es sich hierbei auch aus Sicht der Interviewerin um eine Information mit besonderer Relevanz handelt. Neben der Beobachtung, dass Akteure zum einen als Disponierte (also passiv Erleidende) begriffen werden können, zeigt sich hierin ansatzweise aber auch ihre Potenzialität als Disponierende – also als aktiv Handelnde zugunsten der Auf-

rechterhaltung und Reproduktion eines diskursiven Wissen-Macht-Komplexes (vgl. Bührmann & Schneider, 2008, S. 155).

Unter Berücksichtigung zahlreicher weiterer Passagen ist Migration als ein zweiter thematischer Erfahrungs- bzw. Handlungskontext im Zusammenhang mit Interkulturalität rekonstruiert worden. Dabei hat sich hier in Ansätzen ein paradoxes Muster abgezeichnet, welches an Höhnes (2001) Beobachtungen zum Kulturdispositiv erinnert: Einerseits wird Migration als eine relevante Erfahrungsdimension von Interkulturalität von den Befragten immer wieder herangezogen, andererseits werden die genannten Erfahrungen zugunsten einer Normalisierung von Vielfalt als irrelevant abgetan. Die bereits angedeutete machttheoretische Rahmung, die empirischen Beobachtungen als Effekte eines Dispositivs der Interkulturalität zu deuten, wird im folgenden Teil zusammenfassend ausgeführt.

5. Das Interkulturalitätsdispositiv

Die konsequente Bezugnahme der Befragten auf die thematischen Kontexte Ausland und Migration hat sich als handlungsleitende Orientierung in den Selbstdeutungen erwiesen. Indem die Befragten diese Kontexte im Sprechen über Interkulturalität implizit immer wieder (re-)produzieren, verweist diese Praktik auf die soziale Komponente eines Dispositivs (vgl. Reckwitz, 2012, S. 49). Es ist deutlich geworden, dass beiden thematischen Kontexten die Konstruktion ethno-nationaler Differenz konstitutiv und handlungsleitend zugrunde liegt. Ähnlich wie im Kulturdispositiv (vgl. Höhne, 2001) werden damit Verhältnisse von Fremdheit organisiert und reifiziert. Die auf der Ebene des expliziten Wissens rekonstruierte Orientierung an der Betonung einer Wertschätzung gegenüber einer Vielfalt an ethno-nationalen Kontexten und Musikbezügen kann demgegenüber als eine Strategie zur Herstellung einer symmetrischen kulturellen Differenz verstanden werden (vgl. Höhne, 2000, S. 37), in deren Hintergrund die Idee einer Differenz von Eigenem und Fremden aber immer wieder zitiert und stabilisiert wird.

Neben diesen beobachteten Effekten in den Selbstpräsentationen der Musiklehrkräfte gibt darüber hinaus die hartnäckige Omnipräsenz des Schlagwortes Interkulturalität z. B. in schulischen Lehrplänen für den Musikunterricht (vgl. Buchborn et al., 2021), Jugend-Musiziert-Kategorien² oder als Schwerpunktthema beim Bundeskongress Musikunterricht³ Anlass zur These, dass wir es hier mit einem strategischen Bündel an Maßnahmen, Subjektivierungen und Vorkehrungen im Sinne eines Dispositivs zu tun haben. Solange es notwendig

2 Vgl. https://www.landesmusikrat-berlin.de/fileadmin/projekte/jumu/Jumu-Land/Ausschreibung/Ausschreibungen/Zusatzausschreibung_JuMu_2023_InterPerk.pdf (zuletzt abgerufen am 30.12.2022).

3 Vgl. Programmheft des 5. Bundeskongress Musikunterricht 2022.

scheint, „Interkulturalität [...] als universelle[n] Beitrag zu einer friedlichen Lösung von Konflikten [zu begreifen] und zugleich als eine individuelle Schlüsselkompetenz [zu preisen], die wirtschaftlichen, sozialen und pädagogischen Nutzen bringen soll“ (Gürses, 2008, S. 5), befinden wir uns Foucault zufolge in einer gesellschaftlichen Notlage. Folgt man der dispositivanalytischen Lesart meiner Rekonstruktionen der biographischen Selbstentwürfe der Musiklehrkräfte, antwortet das Interkulturalitätsdispositiv auf eine gesellschaftshistorische Konstellation, in der Zugehörigkeiten ungewiss und Identitäten fluide geworden sind. Seine strategische Funktion besteht folglich darin, vormals unhinterfragte Homogenitätsprämissen zu plausibilisieren und Machtungleichgewichte aufrechtzuerhalten.

Foucault hat das Dispositiv auch als „Strategien von Kräfteverhältnissen“ bezeichnet, „die Typen von Wissen stützen und von diesen gestützt werden“ (Foucault, 1978, S. 123). Es ist deutlich geworden, dass sich die Befragten bei der diskursiven Herstellung von Interkulturalität in ihren biographischen Selbstentwürfen als Disponierte dem Zugriff bestimmter Wissensordnungen nicht entziehen können und gleichzeitig als Disponierende diesen Wissensordnungen (re-)produzierend zuarbeiten. Die Unmöglichkeit, hinter das Interkulturalitätsdispositiv zurückzutreten, muss folglich auch für die Interviewerin und Forschende gelten, indem die Gesprächssituation der Datenerhebung selbst zum Forschungsgegenstand gemacht wird. Vor dem Hintergrund einer solch dispositivtheoretischen Rahmung sind es also nicht nur die Forschenden, die durch ihre Machtposition in der Interviewsituation „die Befragten durch ihre Rolle in ihren Denk- und Handlungsweisen steuern“ (Bubinger, 2021, S. 15) und damit soziale Grenzziehungen im Kontext von Interkulturalität und Musikunterricht verstärken, sondern die Forschenden müssen selbst als in einem Netz von Wissen und Macht verstrickte Akteure verstanden werden, in dem auch ihre eigenen Denk- und Handlungsweisen nicht als vollständig autonom gelten können.

Angeichts eines Wissens um die Wirkmacht eines Dispositivs der Interkulturalität scheint es angebracht, dem Schlagwort Interkulturalität und dessen Diskursivierung in musikpädagogischen Kontexten skeptischer zu begegnen als bisher. Der deklarative Eingang des Schlagwortes in Curricula, Fortbildungsangebote und Kooperationsprojekte wäre beispielsweise auf performatorische Folgen hin kritischer zu betrachten. Und die Musiklehrer*innenbildung ist aufgefordert, solche Strukturen aufzubauen, in denen eine Reflexion von Ambiguitäten und ein produktiver Umgang damit einen festen Platz haben.

Literatur

- Agamben, G. (2008). *Was ist ein Dispositiv?* Diaphanes.
- Baudry, J.-L. (1975/1994). Das Dispositiv. Metapsychologische Betrachtungen des Realitätseindrucks. *Psyche*, 48(1994), 1047–1074.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Barbara Budrich/UTB.
- Boutin, S. (2015). Die Dramatisierung der Macht. Zur Genealogie von Foucaults Metapher der Werkzeugkiste. *Le foucaldien*, 1(1). <https://dx.doi.org/10.16995/lefou.10>
- Bubinger, A. (2021). Die Macht der Grenzen. Migrationsbezogene und postkoloniale Perspektiven auf Grenzen und ihre Bedeutung für den Diskurs der Interkulturellen Musikpädagogik. *Polarizing Interpretations of Society as a Challenge for Music Education. Polarisierende Deutungen von Gesellschaft als Herausforderung für die Musikpädagogik. Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, Sonderedition 5, 97–113.
- Buchborn, T. (2020). Interkulturalität, Migration und Musikunterricht. Spannungsfelder zwischen Schulpraxis und Theorie und daraus resultierende Herausforderungen für Musikdidaktik, Lehrer*innenbildung und Forschung. In T. Buchborn, E.-M. Tralle & J. Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (S. 9–32). Olms.
- Buchborn, T., Schmauder, H., Tralle, E.-M. & Völker, J. (2021). Hegemony in German School Music Education and Music Teacher Training? An Analysis of Current Curricula. In C. Heß & J. Honnens (Hrsg.), *Polarizing Interpretations of Society as a Challenge for Music Education. Zeitschrift für kritische Musikpädagogik (ZfKM)*, Sonderedition 5, 35–60.
- Bugiel, L. (2015). Wenn man von der Krise spricht. Diskursanalytische Untersuchung zur ‚Krise des Konzerts‘ in Musik- und musikpädagogischen Zeitschriften. In C. Rora & A. Cvetko (Hrsg.), *Konzertpädagogik* (S. 59–79). Shaker.
- Bundesverband Musikunterricht e. V. (Hrsg.). (2022). *Programmheft des 5. Bundeskongress Musikunterricht*.
- Busch, D. (2013). *Im Dispositiv interkultureller Kommunikation. Dilemmata und Perspektiven eines interdisziplinären Forschungsfelds*. transcript.
- Bührmann, A. D. (1998). Die Normalisierung der Geschlechter in Geschlechterdispositiven. In H. Bubltz (Hrsg.), *Das Geschlecht der Moderne. Genealogie und Archäologie der Geschlechterdifferenz* (S. 71–94). Campus.
- Bührmann, A. D. & Schneider, W. (2007). Mehr als nur diskursive Praxis? Konzeptionelle Grundlagen und methodische Aspekte der Dispositivanalyse. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 8(2), Artikel 28.
- Bührmann, A. D. & Schneider, W. (2008). *Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse*. transcript.
- Bührmann, A. & Schneider, W. (2013). Vom ‚discursive turn‘ zum ‚dispositive turn‘? Folgerungen, Herausforderungen und Perspektiven für die Forschungspraxis. In J. Caborn Wengler, B. Hoffarth & Ł. Kumięga (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Diskursforschung. Verortungen des Dispositiv-Begriffs. Analytische Einsätze zu Raum, Bildung, Politik* (S. 21–35). Springer.
- Campos, S. (2019). *Praktiken und Subjektivierung im Musikunterricht. Zur musikpädagogischen Relevanz praktiken- und subjekttheoretischer Ansätze*. Springer.
- Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Merve.

- Geimer, A. (2017). Subjektivierungsforschung und die Rekonstruktion normativer Ordnungen. Über die Aneignung von und Passung zu hegemonialen Identitätsnormen. In S. Lessenich (Hrsg.), *Geschlossene Gesellschaften. Verhandlungen des 38. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bamberg 2016*. http://publikationen.sozioogie.de/index.php/kongressband_2016/article/view/350
- Gnosa, T. (2016). *Im Dispositiv. Macht, Medium, Wissen*. Universität Koblenz-Landau. Dissertationsschrift. <https://kola.opus.hbz-nrw.de/frontdoor/deliver/index/docId/1303/file/Im+Dispositiv.+Bibliotheksversion.pdf>.
- Günster, A. (2023). *Singende Subjekte produzieren. Eine diskursanalytische Studie zu Wissensordnungen und Regierungspraktiken in musikdidaktischen Zeitschriftenartikeln über das Singen im Musikunterricht*. Waxmann.
- Gürses, H. (2008). Kultur ist politisch. Zur Interkulturalität in der politischen Erwachsenenbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 5, 9 S. <https://doi.org/10.25656/01:7624>
- Hertel, T. (2021). *Entziffern und Strafen: Schulische Disziplin zwischen Macht und Marginalisierung*. transcript.
- Höhne, T. (2000). Diskurse, Definitionsmacht und ‚Fremdheit‘. Zur Theorie und Praxis dekonstruktiver Kritik am Beispiel des Kulturdiskurses. In J. Angermüller (Hrsg.), *Discursive productions: Bd. 1. Reale Fiktionen, fiktive Realitäten. Medien, Diskurse, Texte* (S. 37–50). Lit.
- Höhne, T. (2001). Kultur als Differenzierungskategorie. Formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 197–213). Leske & Budrich.
- Honnens, J. (2017). *Sozioästhetische Anerkennung. Eine qualitativ-empirische Untersuchung der arabesk-Rezeption von Jugendlichen als Basis für die Entwicklung einer situativen Perspektive auf Musikunterricht*. Waxmann.
- Huber, J. (2016). „Tasten- und Saitenhandwerker“ vs. „Forschergilde“: Der Diskurs um die „richtige“ Musiklehrer_innenbildung in der Deutschschweiz. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 45–58). Waxmann.
- Knigge, J. (2012). Interkulturelle Musikpädagogik: Hintergründe – Konzepte – Empirische Befunde. In A. Niessen & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik* (S. 25–56). Wißner.
- Mecheril, P. & Rigelsky, B. (2007). Nationaler Notstand, Ausländerdispositiv und Ausländerpädagogik. In C. Riegel & T. Geisen (Hrsg.), *Jugend, Zugehörigkeit und Migration: Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen* (S. 61–80). VS Verl. für Sozialwiss.
- Mecheril, P. (2011). Wirklichkeit schaffen. Integration als Dispositiv. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 61(43), 49–54.
- Othmer, J. & Weich, A. (2015). *Medien – Bildung – Dispositive. Beiträge zu einer interdisziplinären Medienbildungsforschung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07186-8>
- Paech, J. (1997). Überlegungen zum Dispositiv als Theorie medialer Topik. *MEDIENwissenschaft: Rezensionen / Reviews*, 14(4), 400–420.
- Pongratz, L. (1990). Schule als Dispositiv der Macht. Pädagogische Reflexionen im Anschluss an Michel Foucault. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 66(3), 289–308.

- Reckwitz, A. (2012). *Die Erfindung der Kreativität: Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung* (2. Aufl.). Suhrkamp.
- Ricken, N. (2008). Bildung als Dispositiv. Systematische Anmerkungen zum Einsatz der ‚studies of governmentality‘ in den Erziehungswissenschaften. In *Die Macht der Bildung – Gouvernamentalitätstheoretische Perspektiven in der Erziehungswissenschaft. Dokumentation einer Arbeitsgruppe des Kongresses der DGfE 2006 – Arbeitsbereiche der Bremer Arbeitsstelle für Bildungsforschung*. Universität Bremen.
- Rolle, C. (2018). Diskursanalytische Ansätze. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 435–439). Waxmann/UTB.
- Sakai, W. (2014). *Musikrezeption, Migration und Maqam. Pluri-lokale Musikpräferenzen von Grundschulkindern mit türkischem Migrationshintergrund*. Tectum.
- Sachsse, M. (2020). Musik-Erfinden im Zeichen des Kreativitätsdispositivs. Grundzüge einer sozialkritischen Lesart aktueller Begründungsdiskurse. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens* (S. 11–42). Waxmann.
- Schmidt, A. M. (2015). *Die imaginäre Grenze. Eine Untersuchung zur Bedeutung von Musik für Jugendliche türkischer Herkunft in Deutschland und ihre Verortung im Diskurs der interkulturell orientierten Musikpädagogik*. Dohr.
- Schneider, W. (2015). Dispositive ... – überall (und nirgendwo)? Anmerkungen zur Theorie und methodischen Praxis der Dispositivforschung. In J. Othmer & A. Weich (Hrsg.), *Medien – Bildung – Dispositive. Beiträge zu einer interdisziplinären Medienbildungsforschung* (S. 21–40). Springer.
- Tralle, E.-M. (i. Vorb.). *Interkulturalität, Biographie und Musikunterricht. Eine biographieanalytische Untersuchung mit Musiklehrkräften*. Waxmann.
- Tralle, E.-M. (2020). „Musik verschiedener Kulturen“. Wie setzen Berliner Musiklehrkräfte eine Lehrplanvorgabe im Oberstufenunterricht um? In T. Buchborn, E.-M. Tralle & J. Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (S. 201–217). Olms.
- Völker, J. (2020). „... als ob ein Deutscher so was hört“. Kulturelle Repräsentationen und ethnische Projektionen im interkulturell orientierten Musikunterricht. In T. Buchborn, E.-M. Tralle & J. Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (S. 173–188). Olms.
- Vogt, J. (1993). Anmerkungen zur möglichen Bedeutung der Diskursanalyse für die Musikpädagogik. In H. Gembris, R.-D. Kraemer & G. Maas (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschungsberichte 1992* (S. 91–106). Wißner.

Eva-Maria Tralle
 Universität der Künste
 Lietzenburger Str. 45
 10789 Berlin
 e.tralle@udk-berlin.de

Anne Bubinger

Zur Permeabilität von Grenzen

Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung zum Nachdenken von Lehrkräften über Interkulturalität im Musikunterricht

The Permeability of Boundaries. Results of a Qualitative Study of Teachers' Reflections on Interculturality in Music Education

This paper addresses the phenomenon of boundaries in the context of intercultural music education. It discusses findings of my qualitative-empirical research, in which I examine perspectives of teachers on interculturality in music education. In this study, boundaries are understood as a complex phenomenon of different characteristics and conditions. A central theme in the interviews was boundary permeability, in which boundaries moved along a continuum of permeability and impermeability. In addition to the central criterion of permeability, other dimensions (temporal, spatial, physical, social) were also examined, which influence the permeability of boundaries. The results are discussed against the background of current boundary research as well as the German-language discourse on intercultural music education.

1. Einführung

Die Interkulturelle Musikpädagogik (im Folgenden kurz IMP) setzt sich bereits seit den 1970er Jahren mit gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen auseinander. Die theoretisch-konzeptionellen Diskussionen sind u. a. geprägt durch Fragen nach dem Umgang mit Differenz, Identität oder Kultur im Musikunterricht. Identitäten und Kulturen werden dabei weniger als statisch und homogen aufgefasst, sondern im Sinne eines transkulturellen Verständnisses als zunehmend hybrid und fluide. Neben aktuellen Diskussionen zu Anerkennungstheoretischen Fragen (vgl. Honnens, 2017), intersektionalen Perspektiven (vgl. Dunkel, 2021) oder kulturellen Aneignungsprozessen (vgl. Barth, 2022; Hömberg, 2022) rücken in jüngster Zeit zunehmend Zwischenphänomene in den Fokus; etwa Dritte Räume, wie Christopher Wallbaum sie in seinem Modell „Musikpraxen erfahren und vergleichen“ (Mev) diskutiert (vgl. Wallbaum, 2020)

oder Momente der Ungewissheit und des Widerspruchs, wie sie im Konzept der Transdifferenz verhandelt werden (vgl. Schmidt, 2015). In den letzten Jahren lässt sich über die theoretischen Diskussionen hinaus auch eine zunehmende Hinwendung zu empirischen Forschungen beobachten. Dabei lassen sich verschiedene Untersuchungsbereiche differenzieren: Während sich Söllinger (vgl. Söllinger, 1994) und zuletzt auch Cvetko (vgl. Cvetko, 2023) mit der Rolle von Schulbüchern im Kontext der IMP auseinandergesetzt haben, beziehen sich andere Untersuchungen weitestgehend auf die migrationsbezogene Perspektive; hier vor allem auf die der (u. a. türkischsprachigen) Schüler*innen (vgl. Wurm, 2006; Schmidt, 2015; Honnens, 2017; Völker, 2020). Weil sich insbesondere Schmidt und Honnens in ihren Arbeiten auf den Umgang mit herkunftskulturellen Identitätsanteilen von Schüler*innen im Musikunterricht konzentrieren, haben sie den Fokus wieder stärker auf Anerkennungstheoretische Fragen innerhalb der IMP gerichtet. Die Perspektive von Lehrkräften blieb – mit Ausnahme einer Studie von Susanne Dannhorn (vgl. Dannhorn, 1996) – lange Zeit nahezu unbeleuchtet. Insbesondere in den letzten Jahren haben sich empirische Studien stärker auf interkulturelle Fragen im Rahmen von Lehrkräfteforschungen konzentriert: Untersucht wurden hier beispielsweise Musikbegriffe innerhalb von curricularen Vorgaben mit Blick auf Hegemonien in der Musiklehrkräfteausbildung (vgl. Buchborn et al., 2021), geschlechtstypische Argumentationsstrategien in den Aussagen von Musiklehrkräften über interkulturelles Lernen (vgl. Buchborn & Tralle, 2021) oder implizite Wissensbestände und Handlungsorientierungen von Lehrenden im Umgang mit Interkulturalität und Migration im Musikunterricht (vgl. Buchborn, 2020). Zuletzt legte Eva-Maria Tralle eine biografieanalytische Studie mit Lehrkräften vor (vgl. Tralle, i. Vorb.). Mittels biografisch-narrativer Interviews untersuchte sie das handlungspraktische Wissen der Musiklehrkräfte im Umgang mit Interkulturalität vor dem Hintergrund eigener biografischer Erfahrungen. Das Ergebnis bildet eine dreigliedrige Typologie zu den Umgangsweisen der befragten Musiklehrkräfte mit Interkulturalität.

Mit Blick auf das Phänomen der „Grenze“ schließt meine qualitative Interviewstudie an die aktuellen Diskussionen zur IMP an, indem die Bedeutung von Grenzen und Phänomenen des Dazwischen im Nachdenken von Lehrkräften über Interkulturalität im Fokus steht. Im vorliegenden Beitrag stelle ich ausgewählte Erkenntnisse meines Dissertationsprojektes vor:¹ Grenzen, die in den Aussagen der Befragten rekonstruiert wurden, werden im Folgenden als komplexes Phänomen mit verschiedenen Bedingungen und Eigenschaften entfaltet. Ebenso wie auch Anna Magdalena Schmidt in ihrer Studie die Grenze nicht als Mauer versteht, „die eine sichtbare Trennung verursacht“, zeigen sich auch in

1 Neben der Analyse von Grenzen bilden Zusammenhänge zwischen den rekonstruierten Grenzen und den von den Lehrkräften beschriebenen Umgangsweisen im Musikunterricht einen zweiten Teil meiner Arbeit, der in diesem Beitrag nicht näher ausgeführt werden kann (vgl. Bubinger, i. Vorb.).

meinem Datenmaterial Grenzen weniger als starre Linien, sondern – je nach Kontext – als unterschiedlich durchlässig (Schmidt, 2015, S. 141; vgl. hierzu ausführlicher 4.2).² Diese Durchlässigkeit, die ich im Anschluss an Kaiser (2008) und Dauth (2023) als ‚Permeabilität‘ bezeichne, fungierte im Rahmen meiner Auseinandersetzung mit Grenzen in den empirischen Daten als zentrales Analysekriterium. Am Beispiel ausgewählter Passagen aus dem empirischen Material soll im vorliegenden Beitrag die Bedeutung der Permeabilität von Grenzbeziehungen im Nachdenken der Befragten über Interkulturalität aufgezeigt werden. Dabei wird die Frage erörtert, wie permeabel sich Grenzen innerhalb eines herausgearbeiteten Kontinuums zwischen Offenheit und Geschlossenheit in den Aussagen der Lehrkräfte zeigen. Denn der „Grad an Permeabilität“, so lässt sich an Timo Dauths Systematisierung von Raumbegriffen anschließen, sei entscheidend für die Untersuchung eines solchen Kontinuums (Dauth, 2023, S. 181). Die Durchlässigkeit von Grenzen wird zudem durch vier dimensionale Ausprägungen beeinflusst, die sich in den Daten eng miteinander verknüpft zeigen. Hier differenziere ich zwischen räumlichen, zeitlichen, körperlichen und sozialen Dimensionen, die in einem abduktiven Prozess systematisch herausgearbeitet wurden (vgl. 4.1). Indem die Ergebnisse sowohl vor dem Hintergrund von ausgewählten Konzepten der IMP als auch Literatur zu „Grenzen“ diskutiert werden, zielt der Beitrag darauf ab, Aspekte einer interdisziplinären Grenzforschung als erweiternde Perspektive für interkulturell orientierte Fragestellungen einzubringen.

2. Methodisches Vorgehen

Im Rahmen meiner qualitativ-empirischen Untersuchung habe ich Lehrkräfte zu ihren Zielen, Methoden und Konzepten im Umgang mit Interkulturalität im Musikunterricht befragt. Dazu wurden acht leitfadengestützte Interviews mit Musiklehrer*innen an Gymnasien und Gesamtschulen in vier unterschiedlichen deutschen Bundesländern durchgeführt. Da solch ein exploratives Vorgehen zugleich eine methodische Offenheit erfordert, habe ich mich bei der Auswertung

2 In einer qualitativen Interviewstudie untersucht Schmidt die individuellen Bedeutungszuweisungen türkischsprachiger Jugendlicher an die Musik. In der Kategorie der „imaginären Grenze“ zeigt sich auf Seiten der befragten Jugendlichen der Wunsch nach Anerkennung und Wertschätzung ihrer musikalischen Interessen, andererseits aber auch eine Zurückhaltung, diese Interessen nach außen zu tragen (vgl. Schmidt, 2015, S. 141). Einen möglichen Grund für die Zurückhaltung vermutet Schmidt darin, dass die Grenze einen gewissen Schutz vor äußeren Fremdzuschreibungen als „Ausländer*innen“ darstelle (Schmidt, 2015, S. 141). Diese imaginäre Grenze werde im Gegensatz zu einer realen nicht von den Jugendlichen erfahren, sondern beruhe auf Annahmen und Befürchtungen, die aus ihren Aussagen hervorgingen (Schmidt, 2015, S. 165).

der Daten zunächst an der Grounded-Theory-Methodologie nach Strauss und Corbin (vgl. Strauss & Corbin, 1996) mit den vorgesehenen Kodierphasen des offenen, axialen und selektiven Kodierens orientiert.

An unterschiedlichen Stellen im Forschungsverlauf haben sich jedoch Herausforderungen im Umgang mit der gewählten Methodologie gezeigt: Bereits in einem frühen Stadium des Kodierprozesses wurden in den Aussagen der Befragten Hinweise auf bestimmte Diskurse entdeckt (z. B. dichotome Gegenüberstellung wie ‚wir‘ und die ‚Anderen‘ oder ‚europäisch‘ und ‚außereuropäisch‘), die potenziell machtvoll auf das Denken und Sprechen der Befragten wirken. Entsprechend erforderte die Analyse des Datenmaterials eine zusätzliche machtkritische Perspektive, die durch die methodologische Erweiterung der ‚Situationsanalyse‘ vorgenommen wurde. Dabei handelt es sich um eine post-moderne Variante der Grounded Theory, die von der amerikanischen Soziologin Adele E. Clarke entwickelt wurde (vgl. Clarke, 2012). Clarkes Ansatz zielt darauf ab, die Wirklichkeit in ihrer Komplexität zu erforschen und zu verstehen (vgl. Strübing, 2018, S. 686). Die Situation selbst wird dabei zum zentralen empirischen Zugriffspunkt (vgl. Clarke, 2012, S. 66). Eine wesentliche Neuerung des Ansatzes besteht unter anderem in der Idee des sogenannten ‚Theorie-Methoden-Pakets‘. Darunter versteht Clarke die enge Verwobenheit von erkenntnistheoretischen Annahmen mit konkreten Verfahrensweisen. Indem sie theoretisch zum einen die im Symbolischen Interaktionismus verankerte GTM mit diskursanalytischen Perspektiven nach Foucault verknüpft, greift sie insbesondere Fragen von Macht und Herrschaft auf, die bislang in der traditionellen GTM eine untergeordnete Rolle spielen. Die von Clarke auf der forschungsmethodischen Ebene vorgeschlagenen Mapping-Verfahren (*situational maps*, *social world maps*, *positional maps*) ermöglichten eine Analyse der diskursiven menschlichen und nichtmenschlichen Elemente, die (machtvoll) auf das Sprechen der Befragten über Interkulturalität wirken. Bei der Durchführung von Situationsanalysen mithilfe von *social world maps* sind insbesondere Grenzziehungen zwischen den herausgearbeiteten Elementen aufgefallen, die sich unterschiedlich durchlässig gezeigt haben. Hier haben sich beispielsweise bestimmte institutionelle Elemente innerhalb der Arena von „Schule“ oder diskursive Dimensionen, die sich auf migrationsbezogene oder soziale Aspekte beziehen, als eher starr gezeigt. Auch Clarke betont die Bedeutung von Grenzziehungen für die Durchführung von Situationsanalysen: „Wenn sich in einer empirischen Studie Grenzen als sehr starr entpuppen, ist dies in der Regel bemerkenswert“ (Clarke, 2012, S. 149).

Dem Grenzbegriff kommt im vorliegenden Forschungsprojekt eine doppelte Bedeutung zu: In methodologischer Hinsicht ermöglichten Grenzziehungen in der Arbeit mit *social world maps* das komplexe Setting an diskursiven, institutionellen, nichtmenschlichen und menschlichen Elementen zu durchdringen, um die Komplexität der Situation „Interkulturalität im Musikunterricht“ in all ihren Elementen zu erfassen. Indem Grenzziehungen zwischen herausgearbei-

teten sozialen Welten und Arenen in der Analyse abgebildet werden, kann auch der Frage nach Macht innerhalb der Daten nachgegangen werden. Da die sozialen Welten zugleich Diskurse produzieren und durch diese konstituiert werden, helfen *positional maps* den Analysierenden, unterschiedlich eingenommene und nicht eingenommene Positionen und damit auch diskursive Konstruktionen herauszuarbeiten, die sich implizit in *social world maps* zeigen; beispielsweise hinsichtlich der Frage nach dem Umgang mit herkunftskulturellen Identitätsanteilen im Musikunterricht (vgl. Clarke, 2012, S. 148). Die Arbeit mit Situationsanalysen war in meinem Analyseprozess durch die Frage geleitet: *Durch welche (machtvollen) Diskurse sind soziale Welten und Arenen im Hinblick auf das Sprechen der Befragten über Interkulturalität im Musikunterricht konstituiert?* Zum anderen taucht der Begriff der „Grenze“ in den Daten an unterschiedlichen Stellen als In-vivo-Kode sowie in unterschiedlichen sprachlichen Variationen (z. B. *Hürden, Schranken, Barrieren*) auf. Im Verlauf des Forschungsprozesses wurden die ermittelten Phänomene zunehmend verdichtet, systematisch miteinander in Beziehung gesetzt und zu Kategorien weiterentwickelt. In diesem iterativ-zyklischen Prozess hat sich das Untersuchungsinteresse zunehmend auf „Grenzen“ fokussiert.

3. Zur theoretischen Verortung und Verwendung des Grenzbegriffs

Die Auseinandersetzung mit Grenzen hat sich als eigenständiges Feld seit den 1980er Jahren zunehmend intensiviert (vgl. Gerst et al., 2021, S. 16). Während Grenzen in historisch-politischen Kontexten zumeist mit der Vorstellung von einer klaren Trennung und hermetischen Abriegelung an einer scharf gezogenen Linie verbunden sind (z. B. im Hinblick auf Staats- und Zollgrenzen oder Sprachgrenzen)³ und damit eine Differenz zwischen Innen und Außen signalisieren (vgl. Lautzas, 2010, S. 43), richtet die zeitgenössische Grenzforschung ihren Blick über ein dichotomes Grenzverständnis hinaus: Sie fokussiert sich vielmehr auf die vielfältigen Ausprägungen, Effekte und Bedingungen von Grenzen und sensibilisiert entsprechend auch „für Phänomene des Dazwischen“ (Gerst et al., 2021, S. 16).⁴ Letzteres impliziert zugleich eine Durchlässigkeit (*Permea-*

3 In der Geschichtswissenschaft wird die Auffassung geteilt, dass solche territorialen Grenzen, die ab dem 19. Jahrhundert eine Verfügung über ein Territorium definierten, nicht nur historisch gewachsene Entitäten (vgl. Lautzas, 2010, S. 42), sondern auch soziokulturell konstruiert und gerahmt seien (vgl. Lässig, 2013, S. 6). Die entstehenden Grenzgebiete erwiesen sich als sensible Regionen, die nicht selten als Gradmesser für politische Beziehungen galten und in denen sich Reibungen und Entspannungen besonders deutlich zeigten (Lautzas, 2010, S. 43).

4 In dem 2021 erschienenen Handbuch zur „Grenzforschung“ (vgl. Gerst et al., 2021) erfolgt erstmals eine aktuelle interdisziplinäre Bestimmung des Themenfeldes,

bilität) von Grenzen, die sich Timo Dauth zufolge innerhalb eines Kontinuums zwischen der Geschlossenheit und der Offenheit von Räumen zeige (vgl. Dauth, 2023, S. 181). In seiner Dissertation zu „Raumbegriffen in der Musikpädagogik“ (vgl. Dauth, 2023) setzt er sich unter Berücksichtigung kulturwissenschaftlicher und soziologischer Perspektiven u. a. mit Grenzen als „das Äußere des Raumes“ auseinander (vgl. Dauth, 2023, S. 181). Während das Kriterium der Geschlossenheit auf der einen Seite des Kontinuums einen „hermetisch geschlossenen Raum“ markiere, könnten Räume auf der anderen Seite so offen sein, dass sie sich gewissermaßen auflösten (Dauth, 2023, S. 181). Da die Offenheit eines Raumes mitunter von Zugangsmöglichkeiten und deren Passierbarkeit abhängt, sei „der Grad an Permeabilität der (äußeren) Grenzen“, die eine Art ‚Membran‘ bildeten, entscheidend für eine Untersuchung des entfalteten Kontinuums (Dauth, 2023, S. 181). In diesem Zusammenhang verweist Dauth auf die Unterscheidung zwischen der *Permeabilität* und einer *Porosität*, „also der Durchlässigkeit im Inneren eines Raumes“, die wiederum in wechselseitiger Beziehung zueinander stehen (Dauth, 2023, S. 181). Auch wenn hier terminologisch eine Differenzierung zwischen *Begrenzung* (nach außen) und *Barrieren* (im Inneren) vorgenommen wird, gebe es doch zahlreiche Verflechtungen zwischen beiden Begrifflichkeiten, die deutlich machten, dass eine Unterscheidung in erster Linie eine Frage der Perspektive sei (vgl. Dauth, 2023, S. 181).⁵ Die Ausführungen Dauths lassen erkennen, dass die Frage nach der Durchlässigkeit von Grenzen, die ein ‚Dazwischen‘ überhaupt erst ermöglicht, unmittelbar mit Raumfragen verknüpft ist. Damit stellt sich für die Untersuchung der Permeabilität von Grenzen in den empirischen Daten nicht nur die Frage nach der strukturellen Beschaffenheit von Rändern, sondern ebenso nach der Konstruktion von Räumen, die durch Grenzen unmittelbar hergestellt werden.

4. Ergebnisse

4.1 Dimensionen von Grenzen

In den empirischen Daten wurden Grenzen nicht nur im Hinblick auf ihre Permeabilität, sondern auch auf ihre Eigenschaften untersucht, die ich im Folgenden als Dimensionen bezeichne. Auch in der Studie von Anna-Magdalena

bei dem sowohl historische, methodologische als auch theoretisch-konzeptionelle Grundlagen und interdisziplinäre Perspektiven entfaltet werden.

- 5 Am Beispiel der *Barriere* zeigt Dauth auf, dass diese sowohl einen Raum im Inneren in Teilräume unterteilen könne und gleichzeitig als äußere Begrenzung des entstandenen Teilraums fungiere (vgl. Dauth, 2023, S. 181). Für den vorliegenden Beitrag hilft diese Unterscheidung zu verstehen, dass eine Gegenüberstellung von außen und innen eine Frage des Blickwinkels und damit auch der Forscher*innenperspektive bleibt.

Schmidt, die Bedeutungszuweisungen türkischsprachiger Jugendlicher an die Musik untersucht, wird die Grenze nicht als Mauer, sondern als „komplexes Gebilde verschiedener Bedingungen und Eigenschaften“ aufgefasst (Schmidt, 2015, S. 141). Ähnlich wie auch Schmidts „imaginäre Grenze“ von verschiedenen Kontextbedingungen geprägt ist, die Einfluss auf die Positionierung der befragten Jugendlichen nehmen, lassen sich auch in meinen empirischen Daten zentrale Dimensionen identifizieren, die die Permeabilität von Grenzen beeinflussen. Die Systematisierung wurde in einem abduktiven Prozess ermittelt, bei dem empirische Phänomene mit bestehender Literatur zu Grenzen verknüpft wurden. In diesem Zuge wurden grenztheoretische Unterscheidungskategorien der Erziehungswissenschaftlerin María do Mar Castro Varela (Castro Varela, 2007) herangezogen und zu vier Dimensionen verdichtet, die in den Aussagen der Befragten unterschiedlich ausgeprägt erscheinen: räumliche, zeitliche, körperliche und soziale Dimensionen von Grenzen (vgl. Abb. 1). Eine abduktive Erweiterung bildet die räumliche Grenzdimensionen, in der – im Gegensatz zu Castro Varelas Systematisierung – kulturelle und territoriale Grenzen zusammengefasst werden.

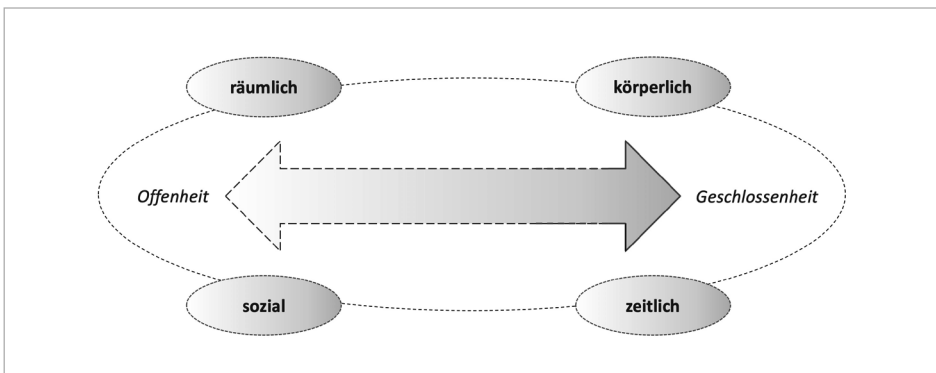


Abbildung 1: Dimensionen von Grenzen als Einflussfaktoren auf ihre Permeabilität innerhalb des Kontinuums von Offenheit und Geschlossenheit (eigene Darstellung).

Räumliche Dimensionen: Unter räumlichen Dimensionen fasse ich alle Aussagen in den Daten, die sich im weiteren Sinne auf raumbezogene Aspekte beziehen; z. B. Kontinente, Staatsgrenzen oder Herkunftskulturen von Schüler*innen, die aus den Beschreibungen der Lehrkräfte hervorgehen. Dabei differenziere ich im empirischen Material zwischen *kulturellen Dimensionen* auf der einen und *territorialen* auf der anderen Seite. Während Erstere sich auf bestimmte politisch-geografische Grenzen (z. B. Landes- und Staatsgrenzen oder Kontinente) beziehen und in den Daten nicht selten durch Merkmale der geografischen Nähe und Distanz geprägt sind, beziehen sich kulturelle Dimensionen vielmehr auf herkunfts- oder musikkulturelle Phänomene in den Interviews (z. B. in Beschreibungen, wie „europäische“ oder „westliche Kultur“). Da vielfach in den

Daten kulturelle und territoriale Dimensionen von Grenzen miteinander verknüpft auftauchen, erfolgt die Unterscheidung nicht immer trennscharf.

Körperliche Dimensionen zeigen sich in den Daten in Beschreibungen von körperlichen Reaktions- und Ausdrucksformen. Insbesondere in migrationsbezogenen Aussagen fungieren der Körper und sein Erscheinungsbild in beschriebenen unterrichtlichen Situationen als Merkmale für Grenzziehungen. Sofern „das körperliche Erscheinen die Zugehörigkeit zu einem kulturellen [...] Gebilde mitbestimmt“, überschneiden sich territoriale, kulturelle und körperliche Dimensionen (Castro Varela, 2007, S. 54–55). In den Daten zeigen sich solche Überschneidungen beispielsweise in Beschreibungen, wie sich ein*e Schüler*in aus einem bestimmten Land (rhythmisch) bewegt.

Zeitliche Dimensionen werden durch unterschiedliche Zeitebenen markiert, die häufig durch eine lineare Vorstellung von Zeit gezeichnet sind (z. B. damals, heute, später). Wenn in den Daten etwa auf verschiedene Generationen (z. B. die Elterngeneration) oder traditionelle kulturelle Praktiken Bezug genommen wird, zeigen sich solche Konstruktionen in den Daten nicht selten mit sozialen oder kulturellen Dimensionen verknüpft.

Soziale Dimensionen tauchen in den Daten insbesondere im Zusammenhang mit bildungs- oder sozialmilieubezogenen Aussagen auf. Aussagen, die sich auf das Bildungsniveau, die soziale Herkunft der Schüler*innen oder die Rolle von Familie und Elternhaus beziehen, sind als Kriterien der Grenzziehung zu verstehen, da sie nicht nur bestimmte gesellschaftliche Gruppen, sondern zugleich auch ihre Ränder markieren. Hier werden Räume geschaffen, die zumeist begrenzt zugänglich in den Daten erscheinen und sich durch eine geringe Permeabilität von Grenzen auszeichnen.

4.2 Zur Permeabilität von Grenzen in den empirischen Daten

Im Nachdenken der Befragten über Interkulturalität im Musikunterricht wurden im Zuge der Durchführung von Situationsanalysen bestehende Diskursstrukturen ermittelt, die machtvoll auf das Sprechen der Befragten wirken. Die Kategorie „Grenzen im Geist“ steht hier metaphorisch für die in der mentalen Vorstellung der Befragten – und damit auf einer imaginären Ebene – konstruierten Grenzziehungen, die (auch implizit machtvoll) auf das Nachdenken der Befragten wirken. Die Bezeichnung der Kategorie geht auf folgende Passage aus dem Interview mit Frau Grenzmer⁶ zurück, in der „Grenzen“ erstmals in-vivo in den Daten erscheinen:

6 Das vierte Interview mit Frau Grenzmer stellte im Verlauf meines Forschungsprozesses eine Art Wendepunkt dar. Erstmals trat hier das Phänomen der „Grenze“ in den Fokus meines Analyseprozesses, da dieser Begriff im Interview gleich mehrfach ‚in-vivo‘ in den Daten auftauchte. Da sich die von mir fiktiv gewählten Namen der Interviewpartner*innen aus zwei zentralen Merkmalen (oder auch Codes) zusam-

„Und im Musikunterricht an sich, also diese ganze Musikkultur zu betrachten, und zwar nicht nur aus der Sicht der europäischen Kultur, mit der wir ja aufgewachsen sind, sondern eben auch über die Grenzen zu schauen, die wir uns ja selbst eigentlich auferlegen. Die Grenzen gibt's ja eigentlich nur im Geist“ (Frau Grenzmer).

Auf die einleitende Frage, was Frau Grenzmer spontan zu den Begriffen Interkulturalität und Musikunterricht einfallen, thematisiert die Lehrkraft „Grenzen“ in unterschiedlichen Zusammenhängen. Dabei führt sie zwei interessante Anknüpfungspunkte im Hinblick auf ihr Nachdenken über Interkulturalität an: Zum einen geht es ihr um die Betrachtung einer „ganze[n] Musikkultur“ im Musikunterricht, die über die Grenzen einer „europäischen Kultur“ hinaus stattfinden solle. Dies impliziert bereits einen Wunsch nach Offenheit durch Grenzüberschreitung. Zum anderen stellt sie die aus ihrer Sicht ansozialisierten kulturellen Grenzen („aus der Sicht der europäischen Kultur, mit der wir ja aufgewachsen sind“) zugleich als künstlich und imaginär heraus, da diese sowohl selbst auferlegt seien als auch „nur im Geist“ existierten. Den imaginären Charakter von Grenzziehungen verstärkt die Lehrkraft an anderer Stelle im Interview durch die Aussage: „man denkt ja eben so in Grenzen und Barrieren“ (Frau Grenzmer). Um Zusammenhänge zwischen den herausgearbeiteten Dimensionen sowie der Permeabilität von Grenzen aufzuzeigen, ziehe ich im Folgenden exemplarische Ausschnitte aus dem empirischen Material heran.

Im Rahmen einer im Unterricht initiierten Referatsreihe über Pop- und Rockbands möchte sich eine „indische Gruppe“, wie Frau Grenzmer sie im Interview bezeichnet, mit dem Thema „Bollywood“ auseinandersetzen. Folgende Situation schildert sie:

„Und die haben wieder ein bisschen was nebenher erzählt. Zum Beispiel durften die dann an meinen Schreibtisch und schon alles vorbereiten und haben dann gemeint, das ist total verrückt, weil man das in Indien nicht darf. Da ist es, also da hat der Lehrer ja auch immer recht. Und da darf man keine Widerworte geben. Und schon gar nicht darf man da irgendwie in die Nähe des Schreibtisches. Also da habe ich erstmal so richtig gemerkt, so aha, ok. Da kommt jemand mit einem ganz anderen kulturellen Hintergrund“ (Frau Grenzmer).

In dieser Passage berichtet Frau Grenzmer zunächst von den Erzählungen ihrer Schüler*innen über bestimmte Verhaltensweisen in indischen Schulen, die diese scheinbar erlebt haben oder zu kennen scheinen (z. B. man darf nicht in die Nähe des Schreibtisches, der Lehrer hat immer recht, man darf keine Widerworte geben). Die Berichte der „indischen Gruppe“ lösen bei Frau Grenzmer einen Moment der Irritation aus, da die Schilderungen von ihren eigenen Er-

mensetzen, die sich in der Analyse als besonders charakteristisch für die Person erwiesen haben (hier Grenze und Klezmer), wurde das Einbringen des Grenzbegriffs in diesem Fall nicht nur als Charakteristikum gewählt, sondern auch, um die Interviewpartnerin als zentrale Figur im Theoriebildungsprozess zu markieren.

fahrungen scheinbar abweichen („zum Beispiel durften die dann an meinen Schreibtisch und alles vorbereiten“). Erst dadurch wird ihr bewusst („da hab ich erstmal so richtig gemerkt“): „da kommt jemand mit einem ganz anderen kulturellen Hintergrund“ (Frau Grenzmer). In der mentalen Vorstellung findet durch die Schilderung der kulturspezifischen Verhaltensweisen eine Verschränkung territorialer („in Indien“) und kultureller Grenzen („kultureller Hintergrund“) statt, die im Nachdenken der Lehrkraft zuvor scheinbar eine weniger zentrale Rolle eingenommen haben. In dieser Situation werden nicht nur Grenzen, sondern gleichzeitig auch ein geschlossener Raum der ‚Andersartigkeit‘ konstituiert, dessen Ränder mit der plötzlichen Wahrnehmung des „ganz anderen kulturellen Hintergrunde[s]“ weniger permeabel erscheinen. Eine höhere Permeabilität wird hingegen im zweiten Teil der Passage erkennbar, in der Frau Grenzmer Aussagen über die Schüler*innen „mit türkischem Hintergrund“ an ihrer Schule vergleichend heranzieht:

„Die meisten sind schon so lange da, dass sie das eigentlich adaptiert haben. Man hat natürlich, wir haben viele mit türkischem Hintergrund, aber dann muss man ja sagen, dass die Türkei ja eigentlich schon europäisch ist, und deswegen sind da manchmal eigentlich ganz wenig Unterschiede“ (Frau Grenzmer).

Auch hier werden Verschränkungen unterschiedlicher Dimensionen deutlich, die die Permeabilität von Grenzen beeinflussen. Zum einen wird eine territoriale Abgrenzung der Türkei von Europa vorgenommen. Die Grenzziehung erfolgt jedoch nicht als scharf gezogene Linie, sondern verweist mit der Aussage „die Türkei [ist] ja eigentlich schon europäisch“ auf eine Durchlässigkeit im Inneren des Raumes, die die Vorstellung von kultureller Geschlossenheit aufzulösen versucht. Durch die Permeabilität, die in dieser räumlichen Grenzziehung zum Ausdruck gebracht wird, schwingt ein Moment der Ungewissheit mit: Denn in der individuellen Vorstellung der Lehrkraft scheint die Türkei als Nationalstaat durch die vorgenommene Relativierung („eigentlich“) einen imaginären Zwischenraum, eine Art Dritten Raum, zu verkörpern. Dabei findet nicht nur eine Verflechtung territorialer und kultureller, sondern auch zeitlicher Dimensionen statt: „Die meisten sind schon so lange da, dass sie das eigentlich adaptiert haben“ (Frau Grenzmer). Die Verwendung des Adaptionsbegriffes deutet hier eine Unterscheidungspraxis an („[da] die Türkei ja eigentlich schon europäisch ist und deswegen sind da manchmal eigentlich ganz wenig Unterschiede“), die mit einer Vorstellung von kulturellen Anpassungsprozessen an ein europäisches ‚Wir‘ einhergeht. Trotz der „eigentlich ganz wenig[en]“ Unterschiede scheinen diese auf einer imaginativen Ebene dennoch zu existieren. Da die durch räumliche und zeitliche Dimensionen beeinflusste Grenze von außen betrachtet zwar permeabel, aber trotzdem nicht vollständig aufgelöst werden kann, bleibt auch die Zugehörigkeit der Kinder mit „türkischem Hintergrund“ zu einem nationalen ‚Wir‘ ungewiss. In Anlehnung an Dauth zeigt sich in dieser Passage somit die wechselseitige Beziehung von äußeren (*Permeabilität*) und inneren Grenzen (*Porosität*). Obwohl die Grenzen äußer-

lich durchlässig erscheinen und die Membran einen hohen Grad an Permeabilität aufweist, gibt es im Inneren des Raumes dennoch *Barrieren*, die eine vollständige Auflösung der empfundenen Differenz verhindern.

Solche „natio-ethno-kulturellen“ Grenzziehungen, wie der Erziehungswissenschaftler Paul Mecheril sie bezeichnet, erhalten in Praxen der Unterscheidung zumeist eine Uneindeutigkeit, indem Vorstellungen von Ethnizität, Nationalität und kultureller Identität in der Fantasie miteinander vermischt werden (vgl. Mecheril et al., 2010, S. 14). Obwohl Subjekte also physisch-räumliche Grenzen zeitlich meist bereits viele Generationen zuvor überschritten haben, scheinen die Grenzen in dem angeführten Beispiel auf der mentalen Ebene trotz eines hohen Grades an Permeabilität nicht vollständig auflösbar zu sein; oder mit Castro Varela gesprochen: „Als würden die Migrationserfahrungen der Vorfahren für immer in den Körpern eingeschrieben bleiben und das Denken und Fühlen bestimmen“ (Castro Varela, 2016, S. 43). Selbst wenn Grenzen also physisch nicht existieren, verdeutlicht die Passage, dass sie dennoch auf einer imaginären Ebene, nämlich „im Geist“, stabil bleiben können.

5. Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Die Wirkmächtigkeit mentaler Grenzen, die im Interviewbeispiel exemplarisch aufgezeigt wurde, wird auch in der zeitgenössischen Grenzforschung diskutiert. Im Gegensatz zu territorialen Grenzen, die aus historischer Sicht zumeist zeitgebunden, revidierbar und transformierbar seien, erscheinen mentale Grenzen, die auf historischen Nachwirkungen beruhen, beständig sowie fest in Einstellungen und Sichtweisen verankert (vgl. Lautzas, 2010, S. 43). Wie in den Beispielen aufgezeigt, kommt der Grenze nicht nur eine räumliche und soziale, sondern auch eine zeitliche Dimension zu. Ihre Wirkmächtigkeit basiere laut der Sozialwissenschaftlerin Carolin Leutloff-Grandits nämlich vor allem „auf den gemeinschaftlich geteilten Narrativen der Vergangenheit“, die sich sowohl auf die Gegenwart als auch die Zukunftserwartungen auswirkten (vgl. Leutloff-Grandits, 2021, S. 420).⁷ Auch Castro Varela sieht die Beständigkeit von mentalen Grenzen sowohl eng mit historischen Narrativen als auch mit einer körperlichen Subjektebene verknüpft:

„Selbst Menschen, die in Deutschland geboren und aufgewachsen sind, gelten nach wie vor als MigrantInnen. Auch noch nach mehreren Generationen wird von ihnen als Menschen mit Migrationshintergrund gesprochen“ (Castro Varela, 2016, S. 43).

7 Als Beispiel für solche Narrative der Vergangenheit führt die Autorin mentale diskursive Grenzziehungen zwischen Ost und West an, die auch noch, über dreißig Jahre nach dem Mauerfall, die Praktiken, Normen und Alltagsrealitäten vieler Menschen bestimmten (vgl. Leutloff-Grandits, 2021, S. 420).

Sowohl auf die zeitliche als auch die körperliche Dimension von Grenzen lässt sich in der angeführten Interviewpassage von Frau Grenzmer Bezug nehmen. Die Vorstellung von der Türkei als „fast schon europäisch“ wird unmittelbar auf die Identitätsebene verlagert, indem die Grenze zugleich dem Subjekt eingeschrieben wird. Dadurch entsteht nicht nur auf der räumlichen Ebene ein Zwischenraum, sondern es werden auch hybride Identitäten hervorgebracht, die durch die Betonung von Unterschieden als ‚Andere‘ und damit letztlich nicht vollständig zugehörig markiert werden. In diesem Prozess wird auch die Ambivalenz von Grenzen deutlich. Denn einerseits, so lässt sich an die Philosophin Judith Butler anschließen, brauchen wir Ordnungen, die durch Grenzen erst definiert werden, „um leben zu können“ (Butler, 2012, S. 327). Andererseits gingen diese mit der Gefahr einher, „in Weisen gezwungen zu werden, die uns manchmal Gewalt antun“ (Butler, 2012, S. 327). Exklusive Prozesse, wie sie etwa im ‚Sich-Abgrenzen‘ stattfinden, beinhalten Butlers Definition zufolge zugleich etwas Machtvolles: Wenn Grenzen nämlich Identitäten und klassifizierende Zugehörigkeitsordnungen in einem von Macht- und Dominanzverhältnissen bestimmten Prozess erzeugen – beispielsweise durch Projektion von Differenz nach Außen –, dann können sie machtherstellend werden. Eine solche Abgrenzung des ‚Anderen‘ sei Mecheril zufolge unmittelbar mit der Imagination eines natio-ethno-kulturellen ‚Wir‘ verknüpft (vgl. Mecheril et al., 2010, S. 14), die sich in den Daten beispielsweise in der Vorstellung von der Anpassung an das Europäische („die Türkei ist ja eigentlich fast schon europäisch“) widerspiegelt. Grenzziehungen zwischen einem imaginären Innen und Außen, einem ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘, können als Reaktionen gedeutet werden, um bestehende gesellschaftliche Ordnungen abzusichern und nationale Identitäten zu stabilisieren (vgl. Geier & Mecheril, 2021, S. 173). Mit Barth und Honnens könnten Menschen, die als nicht zugehörig behandelt werden und „(zuweilen auch positiv) rassistischen, ethnisierenden, ausgrenzenden Zuschreibungen ausgesetzt sind“, ein solches Bild als „zentrales Moment der Selbstbeschreibung annehmen und in ethnische Selbstinszenierung überführen“ (Barth & Honnens, 2022, S. 120). Ein wirkliches Dazugehören werde damit „diskursiv unmöglich“ gemacht (Castro Varela, 2016, S. 43; vgl. hierzu ausführlicher auch Bubinger, 2021). Die Frage nach der Permeabilität von Grenzen zeigt sich in Zeiten von Globalisierung und gesellschaftlichen Wandlungsprozessen also stärker denn je mit Identitätsfragen verknüpft, denn: Menschen überschreiten Grenzen und werden zu Migrant*innen, Grenzen weichen auf (z. B. zwischen Geschlechtern) und Kulturgrenzen verwischen. Auch in den musikpädagogischen Diskussionen lässt sich eine Hinwendung zur Frage nach Zusammenhängen zwischen Grenzen und Identitätsfragen erkennen. Hermann J. Kaiser betrachtet Grenzziehungen etwa als grundlegendes Merkmal für das Identitätsbewusstsein (vgl. Kaiser, 2008, S. 48). Auch Martina Krause-Benz schließt sich dem an und formuliert den Zusammenhang zwischen Identität und Grenzen darin, „dass ein Sich-Identifizieren gleichzeitig ein Sich-Abgrenzen“ impliziere und Musik daran einen erheblichen Anteil habe

(Krause-Benz, 2013, S. 75). Übertragen auf den Musikunterricht vertritt auch Barth im Sinne des ‚bedeutungsorientierten Kulturbegriffs‘ eine durchlässige Vorstellung von Identitäten im Klassenzimmer: Denn Schüler*innen könnten selbst entscheiden, ob sie sich musikalischen Kulturen ganz oder teilweise zugehörig fühlten oder sich von ihnen abgrenzen (vgl. Barth, 2013, S. 50). Die Autorinnen betonen die Notwendigkeit von Grenzziehungen innerhalb von Identitätsprozessen, die mit dem Identifizieren zugleich auch Abgrenzung erfordern.

Auch in den Aussagen der Lehrkräfte zeigen sich Grenzziehungsprozesse eng mit Identitätsfragen verknüpft. In den Analysen wurde deutlich, dass die Zugänglichkeit zu Räumen jedoch verschlossen bleiben kann, auch wenn Grenzen durchlässig und Identitäten hybrid erscheinen. Geschlossene Räume betont auch Dauth als machtvoll, denn sie können „zu Benachteiligung, Ungerechtigkeit und Exklusion führen, weshalb sie vermieden werden sollten“ (Dauth, 2023, S. 192). Anstatt Hybridität jedoch als Hindernis zu sehen und hybride Identitäten an bestehende kulturelle Verhältnisse anzupassen, sind nicht nur Grenzziehungsprozesse im Musikunterricht in den Blick zu nehmen, sondern der Fokus auch auf das zu richten, was zwischen entstehenden Räumen geschieht. Für den postkolonialen Theoretiker Homi K. Bhabha sind solche Dritten Räume (Bhabha, 2011) nicht statisch, sondern durch Hybridität gekennzeichnet und befinden sich durch Vermischung von kulturellen Praktiken, Diskursen oder Narrativen im „kontinuierlichen Werden“ (Castro Varela & Dhawan, 2020, S. 258). Indem sich Bhabha in seinem Konzept vielmehr auf das konzentriert, was an der Grenze, also zwischen kulturellen Räumen geschieht, löst er sich von der ‚Inter-Kulturalität‘, in der eine Vorstellung von einer Interaktion zwischen „reinen“ Kulturen“ fokussiert wird (Castro Varela & Dhawan, S. 259). Grenzen werden bei Bhabha somit zu einem Ort, von dem Kultur aus neu gedacht werden kann (vgl. Castro Varela & Dhawan). Bezugnehmend auf Bhabha lassen die Analysen des Datenmaterials Rückschlüsse darauf zu, dass Differenz, die es aus theoretischer Perspektive zu überwinden gilt, auch durch den in Kerncurricula, Bildungsstandards und Unterrichtsmaterialien verwendeten und etablierten Begriff ‚Interkulturalität‘ erzeugt wird. In der Musikpädagogik greift Christopher Wallbaum Bhabhas Auffassung vom Dritten Raum als Grundlage für sein Modell „Musikpraxen erfahren und vergleichen“ (Mev) auf (vgl. Wallbaum, 2020). Dritte Räume entstehen dabei in kulturell gemischter Praxis und offenen Situationen, in denen sich „zwei oder mehr verschiedene Kulturräume einander überlagern“ (Wallbaum, 2020, S. 134). Dabei entstehen neue hybride Konstellationen. Entscheidend ist dabei, dass Wallbaum vielmehr eine Orientierung an Praxen als an Identitäten vorsieht. Mev kann, wie Buchborn betont, nicht nur einen kulturbezogenen „Weg aus der Krise“ liefern (Buchborn, 2022, S. 52), sondern erfordert auch einen grundlegenden Perspektivwechsel auf den Umgang mit Interkulturalität im Musikunterricht. Dafür bedarf es weniger binärer Ordnungslogiken und hermetisch geschlossener Kulturvorstellungen als einer Offenheit für hybride Konstellationen, die an Grenzen entstehen; oder, um mit

einer Passage aus den empirischen Daten zu schließen: „Die wollen dir nicht vorspielen aus welcher Kultur sie kommen, sondern sie wollen dir das vorspielen, was sie selbst mögen“ (Herr Grund-Willge).

Literatur

- Barth, D. (2013). „In Deutschland wirst du zum Türken gemacht!!“ oder: „Die ich rief, die Geister, werd ich nun nicht los.“ *Diskussion Musikpädagogik*, 57, 50–58.
- Barth, D. (2022). (Zu) Wem gehören Musiken? Interkulturelles Musizieren im Spannungsfeld kultureller Aneignungsprozesse. In H. Henning & K. Koch (Hrsg.), *Vielfalt. Musikgeragogik und interkulturelles Musizieren* (S. 117–130). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830994756>
- Barth, D. & Honnens, J. (2022). Zwischen Affirmation und Dekonstruktion. Standpunkte zum Verhältnis von Interkultureller Musikpädagogik und Inklusion. In H. Klingmann & K. Schilling-Sandvoß (Hrsg.), *Musikunterricht und Inklusion. Grundlagen, Themen- und Handlungsfelder* (S. 153–166). Helbling.
- Bhabha, H. K. (2011). *Die Verortung von Kultur* (2. unv. Aufl.). Stauffenburg.
- Bubinger, A. (2021). Die Macht der Grenzen. Migrationsbezogene und postkoloniale Perspektiven auf Grenzen und ihre Bedeutung für den Diskurs der Interkulturellen Musikpädagogik. In C. Heß & J. Honnens (Hrsg.), *Polarizing Interpretations of Society as a Challenge for Music Education / Polarisierende Deutungen von Gesellschaft als Herausforderung für die Musikpädagogik (Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, special edition 5/2021)*, S. 97–113. <https://zfkkm.org/sonder21-Bubinger.pdf>
- Bubinger, A. (i. Vorb.). *Eine Grounded Theory Studie zum Zusammenhang von Grenzen, Dispositionen und dem Handeln im Nachdenken von Lehrkräften über Interkulturalität im Musikunterricht* [Arbeitstitel] [Dissertation]. Universität Osnabrück.
- Buchborn, T. (2020). Interkulturalität, Migration und Musikunterricht. Spannungsfelder zwischen Schulpraxis und Theorie und daraus resultierende Herausforderungen für Musikdidaktik, Lehrer*innenbildung und Forschung. In T. Buchborn, E.-M. Tralle & J. Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (S. 9–35). Olms.
- Buchborn, T. (2022). Musikalische Praxen, Szenen und Kulturen erfahren und vergleichen. Zu möglichen Antworten von Mev auf offene Fragen der interkulturellen Musikpädagogik. In D. Barth, D. Prantl & C. Rolle (Hrsg.), *Musikalische Praxen aus pädagogischen Perspektiven. Eine Festschrift zu Themen und Texten Christopher Wallbaums* (S. 45–60). Olms.
- Buchborn, T. & Tralle, E.-M. (2021). Doing Gender While Doing Interculturality? Gender-Specific Argumentation Strategies in Interviews and Group Discussions on Interculturality With Music Teacher. *Polarizing Interpretations of Society as a Challenge for Music Education. Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 85–96. https://zfkkm.org/sonder21-Buchborn_Tralle.pdf
- Buchborn, T., Schmauder, H. J., Tralle, E. M. & Völker, J. (2021). Hegemony in German School Music Education and Music Teacher Training? An Analysis of Current Curricula. *Polarizing Interpretations of Society as a Challenge for Music Education. Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (special edition 5/2021)*, 35–60. <https://zfkkm.org/sonder21-Buchborn%20et%20al.pdf>

- Butler, J. (2012). *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen* (2. Aufl.). Suhrkamp.
- Castro Varela, M. do M. (2007). *Unzeitgemäße Utopien: Migrantinnen zwischen Selbsterfindung und gelehrter Hoffnung*. transcript.
- Castro Varela, M. do M. (2016). Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels. Postkoloniale Betrachtungen auf Bildungsprozesse. In T. Geier & U. Zaborowski (Hrsg.), *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen* (S. 43–59). Springer.
- Castro Varela, M. do M. & Dhawan, N. (2020). *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung* (3. Aufl.). transcript.
- Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse: Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Springer VS.
- Cvetko, C. M. (2023). *Mehr als ein Faszinosum? Afrika in der Musikdidaktik. Eine historiographische und qualitative Studie über die Ziele*. UniverSi. <https://doi.org/10.31244/9783830994756>
- Dannhorn, S. (1996). Interkulturelle Musikerziehung in Nordrhein-Westfalen. Eine Lehrerbefragung. In R. Böhle (Hrsg.), *Aspekte und Formen interkultureller Musikerziehung. Beiträge vom 2. Symposium zur Interkulturellen Ästhetischen Erziehung an der Hochschule der Künste Berlin* (S. 142–157). Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Dauth, T. J. (2023). *Raubegriffe in der Musikpädagogik. Eine Systematisierung*. Beltz.
- Dunkel, M. (2021). Mehr als ein „Buzzword“: zum Synergiepotenzial von Intersektionalitätsforschung und diversitätsbezogener Musikpädagogik. In V. Krupp, A. Niesen & V. Weidner (Hrsg.), *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung* (S. 31–45). Waxmann.
- Geier, T. & Mecheril, P. (2021). Grenze, Bewegung, Beunruhigung. Skizze einer zugehörigkeitstheoretisch informierten Migrationsforschung. *Zeitschrift für Migrationsforschung*, 1(1), 171–196. <https://journals.ub.uni-osnabrueck.de/index.php/zmf/article/view/104/75>
- Gerst, D., Klessmann, M. & Krämer, H. (2021). *Grenzforschung. Handbuch für Wissenschaft und Studium*. Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845295305>
- Hömberg, T. (2022). Interkulturelles Musizieren als kulturelle Aneignung? Musikpädagogische Argumentationen zur Kritik an *Cultural Appropriation*. In H. Henning & K. Koch (Hrsg.), *Vielfalt. Musikpädagogik und interkulturelles Musizieren* (S. 181–205). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830994756>
- Honnens, J. (2017). *Sozioästhetische Anerkennung: eine qualitativ-empirische Untersuchung der arabesk-Rezeption von Jugendlichen als Basis für die Entwicklung einer situativen Perspektive auf Musikunterricht*. Waxmann.
- Honnens, J. (2018). Sperrige Ethnizitäten. Depolarisierende Gedanken zum Migrationsdiskurs in der Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik*, 80, 4–12.
- Kaiser, H. J. (2008). Kulturelle Identität als Grenzerfahrung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 45–53. <https://www.zfkm.org/08-kaiser.pdf>
- Krause-Benz, M. (2013). (Trans-)Kulturelle Identität und Musikpädagogik – Dimensionen konstruktivistischen Denkens für Kultur und Identität in musikpädagogischer Perspektive. In J. Knigge & H. Mautner-Obst (Hrsg.), *Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen* (S. 72–84). Staatliche Hochschule für Musik und darstellende Kunst Stuttgart.

- Lässig, S. (2013). Räume und Grenzen. Aussenperspektiven und Innenansichten durch die Linse des Schulbuchs. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 64, 6–12.
- Lautzas, P. (2010). Über Grenzen. *geschichte für heute*, 3, 42–47.
- Leutloff-Grandits, C. (2021). Die zeitliche Dimension von Grenzen und Grenzüberquerungen. In D. Gerst, M. Klessmann & H. Krämer (Hrsg.), *Grenzforschung. Handbuch für Wissenschaft und Studium* (S. 419–435). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845295305>
- Mecheril, P., Castro Varela, M. do M., Dirim, İ., Kalpaka, A. & Melter, C. (2010). *Migrationspädagogik*. Beltz.
- Schmidt, A. M. (2015). *Die imaginäre Grenze: eine Untersuchung zur Bedeutung von Musik für Jugendliche türkischer Herkunft in Deutschland und ihre Verortung im Diskurs der interkulturell orientierten Musikpädagogik*. Dohr.
- Söllinger, I. (1994). „Da laß’ dich nicht ruhig nieder!“ Rassismus und Ethnozentrismus in Musikbüchern der Sekundarstufe I. Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz.
- Strübing, J. (2018). Situationsanalyse. Eine pragmatische Erweiterung der Grounded Theory unter dem Eindruck der Postmoderne. In L. Akremi, N. Baur, H. Knoblauch & B. Traue (Hrsg.), *Handbuch Interpretativ forschen* (S. 681–706). Beltz Juventa.
- Tralle, E.-M. (i. Vorb.). *Interkulturalität – Biographie – Musikunterricht. Eine biographie-analytische Untersuchung mit Musiklehrkräften*. Hochschule für Musik Freiburg.
- Völker, Jonas (2020). „... als ob ein Deutscher sowas hört“. Kulturelle Repräsentationen und ethnische Projektionen im interkulturell orientierten Musikunterricht. In T. Buchborn, E.-M. Tralle & J. Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (S. 173–187). Olms.
- Wallbaum, C. (2020). Dritte Räume oder Musikpraxen erfahren und vergleichen. Eine global kulturelle Prozess-Produkt-Didaktik. In T. Buchborn, E.-M. Tralle & J. Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (S. 133–154). Olms.
- Wurm, M. (2006). *Musik in der Migration: Beobachtungen zur kulturellen Artikulation türkischer Jugendlicher in Deutschland*. transcript.

Anne Bubinger
 Universität Osnabrück
 Neuer Graben, Schloss
 49074 Osnabrück
 abubinger@uni-osnabrueck.de

Melanie Herzog

Die Normativität des musikpädagogischen Inklusionsdiskurses und ihre Folgen

Problematisierungen und Alternativen auf Grundlage einer ambivalenztheoretischen Perspektive auf Inklusion

Normativity of the Discourse on Inclusion in Music Education. Problematic Aspects and Alternatives Based on an Ambivalence-Theoretical Perspective

Many music pedagogical publications claim that music has a special inclusive potential while contradictions are presented as problems to be overcome. The article presented here argues that this normativity reduces the complexity of the topic and hinders necessary reflections. In contrast, the text presents an alternative theoretical perspective that focuses on ambivalences. To do this, it draws on ambivalences already described (e.g. Norwich, 2008; Wocken, 2021) and various approaches in general education science (e.g. Helsper, 2004; Wansing, 2013). The developed perspective points out tension-evoking simultaneities – for example, the simultaneity of equality and difference –, which in turn lead to unavoidable contradictions. Based on this perspective, increasing awareness of conflicting norms and values seems to be of great relevance to adequately grasp the complexity of inclusion in music education.

1. Einführung

„Musik kann Inklusion – Musik als Chance für alle Kinder“ – so lautet der Titel eines Zeitschriftenaufsatzes von Björn Tischler (2015). Der Titel verdeutlicht den Grundtenor vieler Veröffentlichungen im Kontext Musikpädagogik und Inklusion: Inklusion gilt als erstrebenswertes Gut, wobei dem Gegenstand Musik ein besonderes „inklusives Potenzial“ zugesprochen wird (u. a. Lutz, 2020; Vogel, 2016). Mit dieser Affirmation wird die Normativität, die mit dem Themenfeld Inklusion bereits im allgemeinpädagogischen Diskurs vorhanden ist, im Kontext Musikpädagogik noch verstärkt. Wie gezeigt werden wird, bleibt diese

Normativität jedoch größtenteils unreflektiert. Infolgedessen steht im vorliegenden Beitrag die Frage im Mittelpunkt, welche Folgen mit der Normativität des musikpädagogischen Inklusionsdiskurses einhergehen. Die Frage wird auf Grundlage einer ambivalenztheoretischen Perspektive auf Inklusion beantwortet, welche ich in meinem Dissertationsprojekt entwickelt habe (Herzog, i. Vorb.).

Die vorliegenden Ausführungen zielen demnach darauf, den musikpädagogischen Inklusionsdiskurs kritisch zu beleuchten und gleichzeitig ein alternatives Inklusionsverständnis darzulegen, welches den herausgearbeiteten Herausforderungen begegnet. Dafür zeige ich zunächst multiple Normativitäten des musikpädagogischen Inklusionsdiskurses auf und deute problematisierende Aspekte an, welche innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Diskussion beschrieben werden (2). Nach der Beschreibung meines Forschungsvorgehens (3) skizziere ich die Grundpfeiler des entwickelten Theorieansatzes (4). Darauf basierend arbeite ich weitere fachspezifische Folgeprobleme der Normativität heraus (5). Abschließend plädiere ich für eine verstärkte Normativitätssensibilität innerhalb des musikpädagogischen Inklusionsdiskurses, welche eine differenziertere Inklusionsdebatte verspricht (6).

2. Multiple Normativitäten des musikpädagogischen Inklusionsdiskurses

Im Wörterbuch der Pädagogik wird Normativität definiert als „Bestimmung des Sollens, die als festgelegte Regel, moralischer Maßstab oder Tendenz zur Konformität grundsätzlich in (pädagogischer) Theorie und Praxis enthalten ist“ (Böhm & Seichter, 2018, S. 350). Meseth et al. (2019, S. 7–12) führen aus, dass auch Forschung im Kontext Pädagogik unweigerlich von Normativität durchzogen ist. Diese unumgängliche „Eigennormativität“ (Emmerich & Hormel, 2021, S. 153) wird durch den Bezug auf Inklusion um spezifische Normativitäten erweitert: Dabei sei zunächst die argumentative Bezugnahme auf gesetzlich vorgegebene und politisch gewollte Normen genannt, wobei im Kontext Inklusion zumeist auf die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK, 2006) verwiesen wird. Des Weiteren werden mit dem Begriff „Inklusion“ insbesondere innerhalb des pädagogischen Diskurses bestimmte Werte in Verbindung gebracht, was mit Gerland (2019b, S. 122) wie folgt zusammengefasst werden kann: „Anzustreben, so der generelle Konsens, sind Chancengerechtigkeit, die Wertschätzung von Vielfalt sowie das Reflektieren und Hinterfragen von Routinen im Denken, Handeln und Bewerten.“ Diese präskriptiven Vorannahmen sowie daraus begründete Konsequenzen, beispielsweise der Fokus auf gesteigerte Zugänglichkeit verschiedener Personengruppen zu musikalischen Angeboten (u. a. Henning, 2020, S. 7), stellen normative Orientierungen dar. Dederich (2019) weist darauf hin, dass in der Kombination der politischen und moralischen Auf-

ladung die Idee der Inklusion „ein normatives Leitprinzip [wird], das schlechterdings nicht abgelehnt oder zurückgewiesen werden kann“ und sich somit als „zustimmungspflichtig“ erweist (S. 19).

Über diese Normativitäten hinaus kann eine fachspezifische Affirmation beschrieben werden: So wird in musikpädagogischen Veröffentlichungen häufig das „inklusive Potenzial“ der Musik hervorgehoben (Gerland, 2019b, S. 122), wobei empirische Forschungsergebnisse dazu größtenteils ausstehen und kritische Positionierungen eine Seltenheit darstellen.¹ Darüber hinaus ist auffällig, dass musikpädagogische Veröffentlichungen zumeist auf allgemeinpädagogische Argumentationslinien rekurrieren (vgl. Krönig, 2016, S. 126), dabei jedoch insbesondere präskriptiv-normative Positionen übernehmen. Demgegenüber halten deskriptiv-analytische Inklusionsverständnisse – wie das auch in der Pädagogik diskutierte und empirisch angewendete soziologische Verständnis von Inklusion und Exklusion als wertfreie Analysekriterien (u. a. Wansing, 2013) – nur am Rande Einzug in den musikpädagogischen Diskurs (z. B. Gerland, 2020, S. 2).²

Sowohl die fachspezifische Affirmation als auch die selektive Bezugnahme lassen darauf schließen, dass Normativität innerhalb des musikpädagogischen Inklusionsdiskurses – im Vergleich zum pädagogischen Inklusionsdiskurs – verstärkt vorhanden ist. Diese wird jedoch im Gegensatz zum Bezugsdiskurs kaum problematisiert: Auch wenn Normativität in einigen aktuellen musikpädagogischen Veröffentlichungen zum Gegenstand von Reflexion gemacht wird (u. a. Gerland, 2020, S. 3–5; Herzog & Große-Wöhrmann, 2020, S. 114–117), ist die Präsenz der Thematik im Kontext Musikpädagogik nicht vergleichbar mit der erziehungswissenschaftlichen Diskussion, in der jüngst ein ganzer Sammelband der Thematik gewidmet wurde (Fritzsche et al., 2021). Dort wird insbesondere auf Folgeprobleme hingewiesen, welche durch die „Fremdnormativität“ Inklusion (Emmerich & Hormel, 2021, S. 154) entstehen können: So wird unter anderem dargelegt, dass die beschriebene Zustimmungsverpflichtung Kritik er-

-
- 1 Zwar sind musikpädagogische Veröffentlichungen im Kontext Inklusion nicht ausnahmslos unkritisch, affirmationsgeladene Annahmen werden bereits hinterfragt (u. a. Bradler, 2020; Honnens, 2016; Niediek & Gerland, 2022; Oberschmidt, 2019). Gleichzeitig erschwert die Uneindeutigkeit des Begriffs Inklusion (u. a. Schilling-Sandvoß, 2022, S. 8) eine vergleichende Analyse unterschiedlicher Veröffentlichungen. Insofern beschreiben die folgenden Ausführungen eine Tendenz, die in Teilen des musikpädagogischen Inklusionsdiskurses wahrnehmbar ist.
 - 2 Deutlich gemacht werden kann dies anhand des jüngst erschienenen Sammelbandes „Musikunterricht und Inklusion“ (Klingmann & Schilling-Sandvoß, 2022): Hier liegen den Beiträgen ausschließlich präskriptiv-normative Inklusionsverständnisse zugrunde, das soziologische Verständnis von Inklusion und Exklusion wird in nur einem Absatz skizziert und dabei als „für die Pädagogik unbrauchbar“ abgewiesen (Krönig, 2022, S. 224) – wohingegen Gerland (2020, S. 3) durchaus Anknüpfungspunkte sieht.

schweren und zu einer Immunisierung des Konzepts führen kann (Dederich, 2021, S. 175). Dies erscheint auf Grundlage einer uneindeutigen Begriffsbestimmung von „Inklusion“ besonders problematisch (Grosche, 2015, S. 30). Für Forschung im Kontext Inklusion besteht ferner die Gefahr, die wissenschaftliche Distanziertheit zu verlieren, sofern man sich die Wertepräferenzen des zu erforschenden Gegenstands zu eigen macht. Dies kann wiederum dazu führen, dass ausschließlich evaluativ geforscht wird, also überprüft und bewertet wird, inwiefern vorher gesetzte Qualitätskriterien erreicht werden (Emmerich & Hormel, 2021, S. 152; Meseth, 2021, S. 30).

Mit der Anlehnung an den pädagogischen Inklusionsdiskurs ist davon auszugehen, dass die herausgegriffenen Folgeprobleme der Normativitäten auch im Kontext Musikpädagogik Wirkung entfalten – was hier jedoch bisher nur unzureichend reflektiert wird. In meiner Dissertation habe ich dies zum Anlass genommen, eine spezifische Umgangsweise mit Normativität vorzuschlagen: In der dort entwickelten „Ambivalenztheoretischen Perspektive auf Inklusion“ (API) stelle ich statt normativer Richtlinien Widersprüchlichkeiten in den Mittelpunkt, welche mit dem Einbezug von Individuen in eine bildungsspezifische Umwelt unumgänglich auftreten und nicht (oder zumindest nicht von einzelnen Individuen) gelöst werden können. Aus dieser Perspektive werden weitere Folgeprobleme der Normativität sichtbar, die in diesem Beitrag im Mittelpunkt stehen. Um sie darlegen zu können, werden im Folgenden zunächst das Forschungsvorgehen sowie die Grundpfeiler der API skizziert.

3. Methodisches Vorgehen

Mein methodisches Vorgehen verstehe ich als systematische Forschung. Krause-Benz (2018) subsumiert darunter diejenigen musikpädagogischen Forschungsansätze, „welche sich reflexiv mit Aussagen, Begriffen und Konzepten auseinander[...]setzen“ (S. 446). Der Entwicklung der API ging eine groß angelegte Literaturrecherche voraus: Im Jahr 2019 suchte ich systematisch Veröffentlichungen im Themenfeld Inklusion, welche die Stichworte „Dilemma“, „Spannungsfeld“, „Antinomie“, „Ambivalenz“ sowie „Paradoxie“ beinhalteten. Die Ergebnisse speisen sich insbesondere aus Ansätzen, welche einzelnen Ambivalenzen bereits einen zentralen Stellenwert einräumen: Beispielhaft sei hier auf die „Dilemmas of difference“ von Norwich (2008), die „Theorie der trilemmatischen Inklusion“ von Boger (2015), die „Reflexive Inklusion“ von Budde und Hummrich (2013, 2015) sowie die „Dialektik der Inklusion“ von Wocken (2021) verwiesen.

Um die gesammelten Ambivalenzen in einen sinnvollen Zusammenhang zu setzen, schien der antinomische Ansatz von Helsper (u. a. 2004, 2016) als Analyse- und Reflexionsrahmen besonders geeignet: Hier werden die Unvermeidbarkeit von Widersprüchlichkeiten im Kontext der allgemeinen Pädagogik be-

gründet und konkrete Antinomien pädagogischen Handelns ausdifferenziert. Zur Systematisierung der Literaturergebnisse erwies sich die Unterscheidung Helspers (2004, S. 67) zwischen „Antinomien“, „Widersprüchen des Lehrerhandelns“ (die unten für den Kontext Inklusion modifiziert als „Spannungsfelder“ bezeichnet werden) und „Handlungsdilemmata“ als hilfreich. Auf Grundlage seiner Ausdifferenzierung konnte ich die Sammlung der Ambivalenzen darüber hinaus kritisch hinsichtlich Lücken hinterfragen.

Des Weiteren fielen mir durch die Analyse inklusionsbezogene Spezifika auf, mit welchen ich den Helsper'schen Ansatz für inklusionsorientierte Kontexte erweitert habe. Dabei wurde unter anderem die Relevanz der unten beschriebenen „spannungsevozierenden Gleichzeitigkeiten“ deutlich. Umgekehrt konnte ich bestimmte Aspekte des Ansatzes von Helsper – beispielsweise die von ihm beschriebene „Ungewissheit pädagogischen Handelns“ (Helsper, 2004, S. 72) – mit dem Fokus auf Inklusion konkretisieren. Hier bettete ich die Ausführungen Helspers in weitere, insbesondere in der Soziologie vorherrschende Überlegungen hinsichtlich Inklusion und Exklusion ein. Der aus diesen Überlegungen und Analysen resultierende Theorieansatz wird im Folgenden skizziert.

4. Grundpfeiler der Ambivalenztheoretischen Perspektive auf Inklusion (API)

Die Vorstellung der API ist in drei aufeinander aufbauende Schritte gegliedert: Um eine grundsätzlich ambivalenzbezogene Position einnehmen zu können, wird Inklusion zunächst nichtwertend definiert und in ein relatives und nicht-hierarchisches Verhältnis zu Exklusion gesetzt. Anschließend wird anhand sogenannter spannungsevozierender Gleichzeitigkeiten begründet, warum im Themenfeld Inklusion unvermeidbar Ambivalenzen auftreten, welche entweder nicht für Einzelpersonen oder grundsätzlich nicht aufgelöst werden können. Auf dieser Grundlage wird abschließend die Komplexität deutlich gemacht, von der pädagogisches Handeln im Kontext Inklusion geprägt ist.

4.1 Inklusion und Exklusion als miteinander verwobene Prozessrichtungen

Inklusion wird im Folgenden als Einbezug von Individuen in eine bildungsspezifische Umwelt gefasst. Diese Arbeitsdefinition kann als Minimalkonsens von gleichsam normativ-präskriptiven als auch deskriptiv-analytischen Inklusionsdefinitionen angesehen werden. Der Begriff „Umwelt“ ist dabei bewusst uneindeutig gewählt, um herauszustellen, dass Einbezug auf verschiedenen Ebenen stattfinden kann (u. a. Cramer & Harant, 2014): Somit beinhaltet die Definition nicht nur physische Anwesenheit, sondern auch den Einbezug in das Interak-

tionsgeschehen oder in Bildungsprozesse. Als Pendant dazu wird Exklusion als Ausschluss von Individuen aus einer bildungsspezifischen Umwelt gefasst, wobei auch hier nicht nur der physische Ausschluss, sondern beispielsweise auch die Nicht-Beachtung individueller Bedürfnisse gemeint ist.

Beide Definitionen zeigen, dass mit den Begriffen „Inklusion“ und „Exklusion“ an dieser Stelle weder Werte transportiert werden sollen noch vorgelagerte (Be-)Wertungen intendiert sind. Damit wird soziologischen Überlegungen³ gefolgt, in denen die Begriffe als Analysekatégorien genutzt werden, welche in erster Linie Relationen – und keine Qualitäten – beschreiben (vgl. Wansing, 2013, S. 25). Darüber hinaus wird das Verhältnis von Inklusion und Exklusion als untrennbar dialektisch und sich gegenseitig bedingend aufgefasst. Dies bedeutet zunächst, dass Inklusion nicht unabhängig von Exklusion betrachtet werden kann – erst, wenn ein „außen“ überhaupt existiert, kann sinnvollerweise von einem „innen“ gesprochen werden (vgl. Luhmann, 2005, S. 229). Ferner kann davon ausgegangen werden, dass jeder Einbezug in einen Kontext einen Ausschluss aus anderen Kontexten verursacht und umgekehrt (Nassehi, 1997, S. 124). Dies führt wiederum dazu, dass Prozesse des Ein- und Ausschlusses – je nach Aufmerksamkeitsfokus und Kontext – *gleichzeitig* stattfinden (Wansing, 2013, S. 24). Exklusion wird damit nicht zu einem von vornherein zu überwindenden Übel, vielmehr kann davon ausgegangen werden, dass beide Prozessrichtungen nicht verhindert werden können (Schäffler, 2013, S. 59).

Von dieser unvermeidbaren Gleichzeitigkeit beider Prozessrichtungen ausgehend erscheint es weder möglich noch sinnvoll, Inklusion und Exklusion als disjunkte und trennscharfe, von vornherein mit einer Bewertung versehene Modi zu betrachten (Schäffler, 2013, S. 59). Vielmehr geht es darum, die unhintergehbare Wechselseitigkeit – und damit die grundsätzlich ambivalente Beschaffenheit des Themenfelds – in Überlegungen einzubeziehen, um reflektierte Entscheidungen treffen zu können (Schäffler, 2013, S. 59).

4.2 Ambivalenzen als konstitutiver Bestandteil des Themenfelds

Inklusion

In der API konkretisiere ich diese ambivalente Beschaffenheit des Themenfelds, indem ich verschiedene Arten von Widerspruchskonstellationen ausdifferenziere. Dabei argumentiere ich, dass der Ursprung der Widerspruchskonstellationen in sogenannten *spannungsevozierenden Gleichzeitigkeiten* liegt: Damit bezeichne ich Begriffspaare, die den Fokus auf bestimmte, für das Themenfeld Inklusion relevante Unterscheidungen legen und dabei Aspekte zum Vorschein

3 Die folgenden Aspekte finden insbesondere im Kontext der Systemtheorie Erwähnung. Dennoch wird im weiteren Verlauf keine systemtheoretische Argumentation verfolgt, das Inklusionsverständnis der API versteht sich vielmehr als „soziologisch inspiriert“ (ausführlich in Herzog, i. Vorb.).

bringen, welche gleichzeitig vorhanden sind. In der Dissertation wird herausgearbeitet, dass für den Kontext Inklusion in der Fachliteratur insbesondere die Gleichzeitigkeiten „Inklusion und Exklusion“, „Gleichheit und Differenz“, „Individualismus und Universalismus“ sowie „normative Inklusionstheorie und an Gegebenheiten gebundene Realisation“ genannt werden. Die Gleichzeitigkeiten bezeichne ich als „spannungsevozierend“, da sich weder die Begriffspaare noch die hervorgebrachten Aspekte per se widersprechen, sondern vielmehr widersprüchliche Anforderungen hervorrufen.

Deutlich gemacht werden kann dies anhand des Paares Gleichheit und Differenz bzw. Homogenität und Heterogenität: Je nach zugrunde liegendem Kriterium kann eine Gruppe von Individuen gleichzeitig als homogen und heterogen angesehen werden (u. a. Wenning, 2004, S. 580).⁴ Gleichheit und Differenz sind also zeitgleich vorhanden. Mit dem Fokus auf diese Unterscheidung werden verschiedene Homogenitäts- und Heterogenitätsmerkmale thematisiert, welche ebenfalls simultan nebeneinanderstehen. Beidem liegt zunächst nicht Widersprüchliches inhärent, jedoch können auf Grundlage der beiden Pole sich widersprechende Anforderungen formuliert werden. In der Fachliteratur wird dabei insbesondere auf den Widerspruch zwischen Thematisierung und De-Thematisierung von Differenz verwiesen: Thematisierung wird gefordert, weil diese „das Wahrnehmen und Ernstnehmen von Differenzen und das Sichtbarmachen von darin eingeschriebener Benachteiligung“ ermöglicht; gleichzeitig besteht die Anforderung der De-Thematisierung, um auf die „Festschreibung und Verlängerung impliziter Normen“ zu verzichten (Budde & Hummrich, 2015, S. 38). Dieses Widerspruchsverhältnis kann nicht grundsätzlich aufgelöst werden, vielmehr sind je nach Situation und Kontext reflektierte Entscheidungen vonnöten, da beiden Polen sowohl inkludierende als auch exkludierende Komponenten inne liegen (Budde & Hummrich, 2015, S. 38). Dies wiederum führt zu Folgeentscheidungen, beispielsweise, welchen Differenzmerkmalen Besonderungs- und welchen Normalisierungsprozesse folgen (Budde et al., 2016, S. 8). Auch hier liegen beiden Prozessrichtungen inkludierende und exkludierende Komponenten inne (Wocken, 2021, S. 123): Während Besonderung – im Sinne einer besonderen Behandlung des Differenzmerkmals – dazu führen kann, auf individuelle Unterschiede einzugehen und somit beispielsweise spezifisch und zielgerichtet zu fördern, birgt sie das Risiko einer Stigmatisierung. Im Gegensatz dazu kann Normalisierung zwar zu einem Zugehörigkeitsgefühl beitragen, birgt jedoch das Risiko der Gleichschaltung.

Die Ausführungen zeigen, dass durch die Gleichzeitigkeit von Gleichheit und Differenz relevante und gültige Anforderungen formuliert werden können, die sich gegenseitig ausschließen. Die Gleichzeitigkeit kann damit als Ursprung für Widerspruchskonstellationen betrachtet werden, die nur reflexiv bearbeitet

4 Für die damit einhergehende Diskussion, dass Homogenität und Heterogenität sozial konstruiert sind, siehe u. a. Heberle (2019) und Niessen (2015).

werden können: Zwar müssen in konkreten Handlungssituationen auf Grundlage der sich widersprechenden Anforderungen Entscheidungen getroffen werden, dennoch kann die Widerspruchskonstellation nicht prinzipiell aufgehoben werden, da sie den beiden gleichzeitig nebeneinanderstehenden Polen Rechnung trägt. Diese Art der Widerspruchskonstellationen bezeichne ich mit Helsper (2004, S. 61) als *Antinomien*. In der Dissertation werden folgende, für das Themenfeld Inklusion relevante Antinomien ausdifferenziert: Thematisierung und De-Thematisierung von Differenz, Besonderung und Normalisierung, Gerechtigkeit als Ausgleich und Gerechtigkeit als Gleichbehandlung, Anerkennen und Verändern sowie Individuelle Entfaltung und (gesellschaftliche) Anpassung.

Eine andere Art von Widerspruchskonstellationen ergibt sich aus der spannungsbezeugenden Gleichzeitigkeit von normativer Inklusionstheorie und an Gegebenheiten⁵ gebundener Realisation: Diese Gleichzeitigkeit weist darauf hin, dass mit der normativen Ausrichtung des Inklusionsdiskurses bestimmte Anforderungen einhergehen, welche zeitgleich zu äußern, die Umsetzung rahmenden Bedingungen bestehen. Die dadurch entstehenden Konfliktpotenziale bezeichne ich im Folgenden als *Spannungsfelder*. In der Dissertation werden Spannungsfelder auf verschiedenen Ebenen dargelegt: So besteht Konfliktpotenzial zur normativen Programmatik durch die ausführende Lehrperson (Kapazität, Haltung), durch die Institution Schule (organisationale Rahmenbedingungen, Ressourcen, Standardisierungsprozesse), durch gesellschaftliche Funktionen des Schulsystems (Selektionsfunktion) sowie durch gesamtgesellschaftliche Bedingungen (mehrgliedriges Schulsystem, Meritokratie, kapitalistisches Wirtschaftssystem, universalistische Gleichstellung). Da sowohl die normativen Anforderungen als auch die beschriebenen Gegebenheiten grundsätzlich veränderbar sind, können die Spannungsfelder prinzipiell aufgelöst werden – was besonders hinsichtlich der Haltung der Lehrperson beschrieben wird (Eberhard, 2020, S. 50; Syring et al., 2018, S. 209). Dennoch sind einige Spannungsfelder der weiteren Ebenen insbesondere für Einzelpersonen kaum zu schlichten, da die Gegebenheiten schlüssig begründet werden, gesellschaftliche Funktionen übernehmen und nur lang-, mittelfristig oder gesamtgesellschaftlich veränderbar sind. In diesem Falle entstehen durch die Spannungsfelder ebenfalls unlösbare Antinomien. Dies kann beispielhaft anhand der Selektionsfunktion von Schule dargelegt werden: Sie wird unter anderem als Ermöglichung von Chancengleichheit diskutiert (Geber, 2017, S. 175) und leitet ihre Relevanz aus dem meritokratischen Prinzip her, in welchem individuelle Leistung – und eben nicht Geburt – für die Vergabe knapper Güter ausschlagge-

5 Der Begriff der Gegebenheiten ist hierbei situativ zu verstehen: Wenngleich die im Folgenden beschriebenen Rahmenbedingungen weder als ontologisch aufgefasst werden können noch unveränderbar sind, erscheinen sie in Entscheidungssituationen als Faktum, mit dem umgegangen werden muss.

bend sein sollen (u. a. Katzenbach, 2015, S. 27).⁶ Damit ist die Selektionsfunktion von Schule nicht ontologisch vorhanden, sondern basiert auf einer gesellschaftlichen Entscheidung, die grundsätzlich änderbar ist. Dennoch stellt das Selektionsprinzip eine derzeit aktuelle Gegebenheit dar, mit der Lehrkräfte umgehen müssen (Reiss-Semmler, 2019, S. 12). Diese Voraussetzung steht bestimmten Forderungen der normativen Programmatik, beispielsweise einer bedingungslosen Anerkennung, diametral entgegen (Dietrich, 2017, S. 193). So entsteht aus dem Spannungsfeld zwischen Selektionsfunktion und normativer Programmatik die Antinomie zwischen Auslesen und Fördern, welche im derzeitigen Schulsystem für einzelne Lehrpersonen nicht lösbar ist.⁷

Die beschriebenen Widerspruchskonstellationen werden in Abbildung 1 zusammengefasst. Auf ihrer Grundlage kann davon ausgegangen werden, dass das Themenfeld Inklusion unausweichlich von Spannungszuständen, Zwiespältigkeit und Zerrissenheit – kurz: Ambivalenzen – geprägt ist. Oder anders ausgedrückt: Anhand der unhintergehbaren und gleichzeitig größtenteils unauf lösbaren Widerspruchskonstellationen wird deutlich, dass Ambivalenzen einen konstitutiven Bestandteil des Themenfelds Inklusion darstellen.

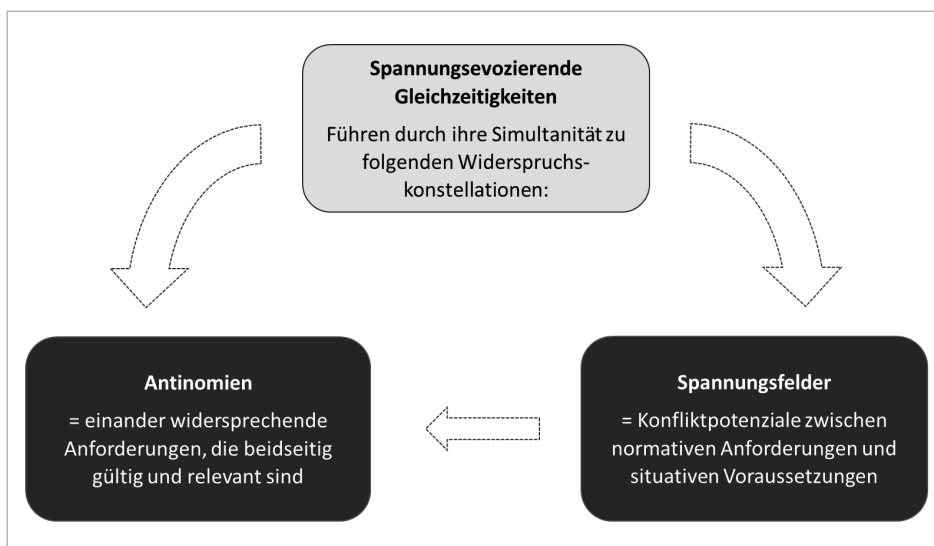


Abbildung 1: Im Kontext Inklusion auftretende Widerspruchskonstellationen

6 Diese Vorannahmen werden jedoch auch kritisiert, siehe u. a. Stojanov (2013, S. 61).

7 Für weitergehende Überlegungen, inwiefern die Selektionsfunktion im Kontext inklusiver Pädagogik Antinomien verschärft, sei auf Helsper (2022, S. 67–68) verwiesen.

4.3 Pädagogisches Handeln aus ambivalenztheoretischer Perspektive

Wird nun auf dieser Grundlage pädagogisches Handeln im Kontext Inklusion fokussiert, wird die Komplexität dieses Handelns deutlich: So müssen Lehrkräfte mit den spannungsevozierenden Gleichzeitigkeiten umgehen, die unauflösbaren Antinomien reflexiv bearbeiten und zwischen den Spannungsfeldern vermitteln. Alle drei Aspekte greifen ineinander und müssen gleichzeitig ‚be-handelt‘ werden, wodurch pädagogisches Handeln im Themenfeld Inklusion grundsätzlich als konflikthaft beschrieben werden kann. Da wie beschrieben die meisten der Widerspruchskonstellationen nicht aufgelöst werden können, ergeben sich für die Lehrpersonen *Handlungsdilemmata*: Lehrkräfte müssen hinsichtlich der genannten Ambivalenzen Entscheidungen treffen, wobei beide Entscheidungsoptionen mit inkludierenden und exkludierenden Komponenten einhergehen. Somit können die Entscheidungen grundsätzlich als kompromisshaft angesehen werden. Sie sind darüber hinaus fragil: Durch die Ungewissheit pädagogischen Handelns (vgl. Helsper, 2004, S. 72) sind Ursache und Wirkung der Handlungen weder prognostizierbar noch planbar. Somit kann nicht sicher vorhergesagt werden, inwiefern Interventionen Prozesse des Ein- oder Ausschlusses nach sich ziehen. Erschwerend kommt hinzu, dass Lehrkräfte unter Entscheidungszwang stehen (Helsper, 2016, S. 54): Sie müssen in situ zwischen den beschriebenen inkludierenden und exkludierenden Komponenten abwägen. Die Komplexität der Dilemmata ad hoc zu erfassen und kompetent zu entscheiden, scheint in Anbetracht der Vielzahl an gleichzeitig existierenden widersprüchlichen Anforderungen als besondere Herausforderung. Da für Entscheidungen bezüglich dieser Dilemmata keine eindeutigen, pauschalen Antworten formuliert werden können, müssen sie je nach Situation und Kontext neu abgewogen werden, wodurch die Komplexität der Entscheidungen permanent bestehen bleibt.

Mit dem Fokus auf Ambivalenzen nehmen also die Konflikt- und Kompromisshaftigkeit, die Fragilität sowie die Situations- und Kontextabhängigkeit der Entscheidungen einen zentralen Stellenwert ein. Auf dieser Grundlage tritt wiederum die Komplexität des Themenfelds Inklusion deutlich zutage. Das Erfassen dieser Komplexität stellt den Kern der Kritik an rein affirmativen musikpädagogischen Inklusionsverständnissen dar, welche im Folgenden ausgeführt wird.

5. Der musikpädagogische Inklusionsdiskurs auf Grundlage der API

Innerhalb des musikpädagogischen Inklusionsdiskurses wird die grundsätzlich ambivalente Beschaffenheit des Themenfelds insbesondere anhand der Konstruktion von Homogenität und Heterogenität thematisiert (s. Fußnote 4). Die

oben genannten Ambivalenzen werden in fachbezogener Inklusionsliteratur nur selten in den Mittelpunkt von Veröffentlichungen gestellt (Tischler, 2018; Gerland, 2019a). Vielmehr wird in Forschungsarbeiten auf einzelne Antinomien hingewiesen, wobei insbesondere das Dilemma zwischen Thematisierung und De-Thematisierung von Differenz fokussiert wird (u.a. Bradler, 2020, S. 99, 105; Kranefeld et al., 2014, S. 108–109), oder Forschungsergebnisse anhand von Spannungsfeldern inklusiver Bildung diskutiert werden (Gerland et al., 2021). Darüber hinaus spezifizieren einzelne Forschungsarbeiten Ambivalenzen für den Kontext Musikpädagogik: So zeigt beispielsweise Linn (2017, S. 220) das Dilemma von Musikpädagog*innen auf, dass eine Reduzierung des musikalischen Anspruchsniveaus einer Aufgabenstellung zwar Einbezug von musikalisch unerfahrenen Schüler*innen ermöglicht – gleichzeitig jedoch dazu führen kann, dass die Ausführung der Aufgabe für die anderen Schüler*innen weniger attraktiv erscheint und die Differenz zwischen den Individuen betont wird. Als weiteres Beispiel sei auf Heberle (2016, S. 87–88, 2019, S. 106) verwiesen: Die Autorin arbeitet einen musikpädagogischen Spezialfall der Antinomie zwischen Thematisierung und De-Thematisierung von Differenz heraus, indem eine Exposition von Musiklernenden zwar auf individuelle Förderung zielt, jedoch gleichzeitig Stigmatisierungen beinhalten kann. Einen zentralen Stellenwert nimmt das Thema der Widersprüchlichkeiten ferner in der Forschung von Peter Tiedeken (2018) ein: In seiner Dissertation deckt er mithilfe von Gruppeninterviews Widersprüchlichkeiten inklusiver Musikproduktion in der sozialen Arbeit auf.

Die Ausführungen zeigen, dass Ambivalenzen im musikpädagogischen Inklusionsdiskurs zunehmend Aufmerksamkeit erlangen. Jenseits dieser Veröffentlichungen ist jedoch auffällig, dass auftretende Widersprüchlichkeiten häufig als zu überwindende Hindernisse thematisiert werden (u.a. Eberhard & Höfer, 2016, S. 38–41; Henning, 2020, S. 7; Schilling-Sandvoß, 2022, S. 8). Diese Art der Thematisierung ist insbesondere in affirmativen Inklusionsverständnissen aus Grundlagenliteratur oder Praxisratgebern anzutreffen und kann mit der anfangs beschriebenen Normativität in Verbindung gebracht werden: Durch die Betrachtung von Inklusion als erstrebenswertem Gut, das mit dem Gegenstand Musik besonders erfolgsversprechend erreicht werden könne, werden Widersprüchlichkeiten unweigerlich zu Problemen, welche es zu beheben gilt. Mit dieser Art der Thematisierung wird jedoch suggeriert, dass eine Widerspruchsfreiheit prinzipiell möglich ist. Auf Grundlage der obigen Ausführungen stellt dies eine problematische Verkürzung des Themenfelds Inklusion dar: Wenn Ambivalenzen das Themenfeld konstituieren, kann es erst mit der Thematisierung dieser Ambivalenzen angemessen erfasst werden. Wie beschrieben betrifft dies insbesondere die Komplexität des Themenfelds, die durch den Fokus auf die unvermeidbar auftretenden, auf mehreren Ebenen anzutreffenden und gleichzeitig zu bearbeitenden Widersprüchlichkeiten deutlich zutage tritt.

Durch die suggerierte Widerspruchsfreiheit wird demgegenüber die Komplexität des Themenfelds Inklusion reduziert – mit weitreichenden Folgen: Indem die unumgänglichen Ambivalenzen nicht in ihrer grundsätzlichen Beschaffenheit thematisiert werden, können auch notwendige Reflexionsprozesse nicht in Gang gesetzt werden. Hier kann im allgemeinpädagogischen Kontext an Bettina Reiss-Semmler (2019, S. 145) angeknüpft werden: Sie führt aus, dass Inklusion in affirmativen Herangehensweisen als „pädagogisch lösbares Problem“ konterkariert wird, wobei die Lösung in besonderer Anstrengung und bestimmten Einstellungen und Werten liege – auf den Kontext Musikpädagogik übertragen frei nach dem Motto: ‚Es braucht nur Musik und die richtige Haltung, dann gelingt Inklusion‘. Reiss-Semmlers empirische Forschung und ihre Analysen des Inklusionsdiskurses zeigen, dass in diesen Inklusionsverständnissen jegliche Hinweise auf Widersprüche als Angriff auf die Idee Inklusion gewertet und abgestritten werden. Dies führt wiederum dazu, dass die Widersprüchlichkeiten nicht zum Gegenstand der Metakommunikation gemacht werden können (Reiss-Semmler, 2019, S. 145). Um die im Kontext Inklusion erforderlichen Entscheidungen in ihrer Konstitution als Dilemmata angemessen zu erfassen, erscheint es jedoch unabdingbar, diese Widerspruchskonstellationen zu benennen – denn erst mit der Benennung können sie für Reflektionen zugänglich gemacht werden. Insofern stellt sich die suggerierte Widerspruchsfreiheit als kontraproduktiv für die reflexive Bearbeitung von Abwägungsprozessen heraus, die auf Grundlage der obigen Ausführungen im Kontext Inklusion unausweichlich anzutreffen sind.

Neben der fehlenden Thematisierung der Ambivalenzen kann auch die einseitige Hervorhebung des „inklusive Potenzials“ von Musik problematisiert werden: In den obigen Ausführungen wurde deutlich gemacht, dass Prozesse der Inklusion und Exklusion ständig, unhintergebar und miteinander verwoben stattfinden. Mit der einseitigen Betonung des Potenzials werden demgegenüber die unausweichlich entstehenden exkludierenden Komponenten negiert. Beispielhaft dargestellt werden kann dies an dem Zitat, dass „Inklusion [...] – bei entsprechender Durchführung des Unterrichts – musikimmanent [ist]“ (Vogel, 2016, S. 7): Hier wird verschwiegen, dass bei jeglicher Durchführung des Unterrichts auch davon auszugehen ist, dass Exklusion einen solchen immanenten Bestandteil darstellt. Mit einer pauschalen Fokussierung auf die inkludierende Wirkung besteht jedoch die Gefahr, dass exkludierende Komponenten aus dem Fokus geraten. Darüber hinaus wird innerhalb des genannten Zitats suggeriert, dass bestimmte Interventionen eine inkludierende Wirkung nach sich ziehen. Dies negiert indes die aufgezeigte grundsätzliche Fragilität und Ungewissheit pädagogischen Handelns im Kontext Inklusion. Nicht zuletzt werden auf Grundlage der API konkrete Handlungsanweisungen hinsichtlich der benannten „entsprechenden Durchführung“ obsolet: Mit der Annahme, dass pädagogisches Handeln von Dilemmasituationen geprägt ist, die situativ und kontextbezogen abgewogen werden müssen, können derartige Eindeutig-

keiten nicht gegeben werden. Somit stellt die einseitige Hervorhebung des inklusiven Potenzials ebenfalls eine Verkürzung des Themenfelds dar, wodurch wichtige Reflexionsprozesse übergangen werden.

Die Ausführungen zeigen, dass durch die API spezifische Folgeprobleme der Normativität des musikpädagogischen Inklusionsdiskurses in den Blick geraten. Im letzten Abschnitt des Beitrags werden diesbezüglich Lösungsansätze diskutiert und weitere Desiderata für den musikpädagogischen Inklusionsdiskurs dargelegt.

6. Ausblick

Zu Beginn des Beitrags wurde darauf hingewiesen, dass Normativität jeglicher pädagogischen Forschung und Praxis inhärent ist. Die Ausführungen zeigen jedoch, dass innerhalb des musikpädagogischen Inklusionsdiskurses eine Sensibilität der Normativität vonnöten scheint, um Folgeprobleme zu verhindern. Mit der API schlage ich eine spezifische Antwort auf diese Folgeprobleme vor, die für Entscheidungen in der Praxis sowie für weitere Forschung gewinnbringend eingesetzt werden kann:

Innerhalb des Theorieansatzes werden inklusionsbezogene Normen und Werte in ihrer eigenen Widersprüchlichkeit (als Antinomien) sowie in ihrer Widersprüchlichkeit zu weiteren Kontexten (als Spannungsfelder) thematisiert. Mit dem daraus resultierenden Fokus auf Normen- und Wertekonflikte werden die multiplen Normativitäten nicht unhinterfragt übernommen, sondern diesbezüglich eine kritische Distanz eingenommen (vgl. Meseth, 2021, S. 20, 27). Darüber hinaus ergeben sich auf Grundlage der API keine normativen und insbesondere keine eindeutigen Handlungsempfehlungen. Durch den Fokus auf die Kompromisshaftigkeit des Themenfelds nehmen vielmehr reflektive Abwägungs- sowie situative Passungsverhältnisse einen zentralen Stellenwert ein. Die innerhalb der API aufgeführten Ambivalenzen können dabei als „pädagogischer Orientierungsrahmen“ (Barth & Honnens, 2022, S. 163) fruchtbar gemacht werden, um reflektierte Entscheidung zu ermöglichen sowie bereits getroffenen Entscheidungen auf ihre situations- und kontextabhängige Passung zu analysieren.

Inwiefern die API als möglichst deskriptiver Analyserahmen für weitere musikpädagogische Forschung genutzt werden kann, wird im Dissertationsprojekt anhand einer videografischen Untersuchung veranschaulicht. Hier wird deutlich, dass musikpädagogische Unterrichtssettings mit dem Fokus auf eine Ambivalenz differenziert und weitgehend wertungsfrei hinsichtlich Ein- und Ausschlusses analysiert werden können (vgl. Herzog & Große-Wöhrmann, 2020). Obwohl die Settings auf Grundlage der nicht genuin musikpädagogischen Antinomie zwischen Freiheit und Zwang analysiert wurden, konnten dabei spezifisch musikbezogene Ergebnisse generiert werden (Herzog, i. Vorb.). Dennoch

scheint eine weitergehende fachspezifische Ausarbeitung nicht nur vorstellbar, sondern auch wünschenswert: Bisher wurden die dargelegten Ambivalenzen insbesondere dem allgemeinpädagogischen Inklusionsdiskurs entnommen. Wie in Abschnitt 5 erwähnt gibt es jedoch Hinweise auf Ambivalenzen, die ausschließlich den Kontext Musikpädagogik betreffen (Linn, 2017, S. 220) bzw. durch den Kontext eine spezifische Ausprägung erfahren (Heberle, 2019, S. 106). Weitergehende Untersuchungen, die solchen fachspezifischen Ambivalenzen einen zentralen Stellenwert einräumen, stellen auf Grundlage des vorliegenden Beitrags ein Desiderat musikpädagogischer Forschung dar.

Dennoch ist nicht auszuschließen, dass auch der spezifische Umgang mit Normativität, welcher innerhalb der API vorgeschlagen wird, von Folgeproblemen und Unschärfen geprägt ist. Insofern kann der Vorschlag als Schritt hin zu einem normativitätssensibleren musikpädagogischen Inklusionsdiskurs verstanden werden. Ein solcher Diskurs würde es sich zur Aufgabe machen, ein Bewusstsein für Normativität und deren Folgeprobleme zu schaffen sowie verschiedene Umgangsweisen auszuloten. Damit einher geht die Hoffnung, dass inklusionsbezogene Normen und Anforderungen weniger unhinterfragt reproduziert oder als Absolutismus gesetzt werden. Sie würden vielmehr ein spezifisches Verständnis des Themenfelds begründen, wobei dieses Verständnis in seiner Spezifität auch kritisiert werden kann (vgl. Cramer & Harant, 2014, S. 656; Grosche, 2015, S. 32). Es ist davon auszugehen, dass ein derartiger musikpädagogischer Inklusionsdiskurs nicht nur an wissenschaftlicher Distanz gewinnt, sondern auch differenzierter geführt werden kann.

Literatur

- Barth, D. & Honnens, J. (2022). Zwischen Affirmation und Dekonstruktion: Standpunkte zum Verhältnis von Interkultureller Musikpädagogik und Inklusion. In H. Klingmann & K. Schilling-Sandvoß (Hrsg.), *Musikunterricht und Inklusion* (S. 153–166). Helbling.
- Boger, M.-A. (2015). Theorie der trilemmatischen Inklusion. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion* (S. 51–62). Julius Klinkhardt.
- Böhm, W. & Seichter, S. (2018). *Wörterbuch der Pädagogik* (17. Aufl.). Ferdinand Schöningh.
- Bradler, K. (2020). Vielfalt als Chance! Auch (k)eine Lösung? Einige kritische Anmerkungen zu gegenwärtigen Forderungen in der Musikpädagogik. In I. I. Berg, H. Lindmaier & P. Rübke (Hrsg.), *Vorzeichenwechsel: Gesellschaftspolitische Dimensionen von Musikpädagogik heute* (S. 93–110). Waxmann.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, (4).
- Budde, J. & Hummrich, M. (2015). Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 33–41.
- Budde, J., Blasse, N. & Johannsen, S. (2016). Praxistheoretische Inklusionsforschung im Schulunterricht. *Zeitschrift für Inklusion*, (4).

- Cramer, C. & Harant, M. (2014). Inklusion – Interdisziplinäre Kritik und Perspektiven von Begriff und Gegenstand. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 639–659.
- Dederich, M. (2019). Schulische Inklusion: Grundannahmen, Probleme und Perspektiven. In B. Baumert & M. Willen (Hrsg.), *Zwischen Persönlichkeitsbildung und Leistungsentwicklung* (S. 17–32). Klinkhardt.
- Dederich, M. (2021). Inklusion, Normativität und Kritik. In B. Fritzsche et al. (Hrsg.), *Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie* (S. 165–191). Barbara Budrich.
- Dietrich, F. (2017). Schulische Inklusion diesseits und jenseits des Leistungsprinzips: Schul- und unterrichtstheoretische Perspektivierungen des Verhältnisses von Inklusion und schulischer Leistungsbewertung. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung* (S. 191–198). Klinkhardt.
- Eberhard, D. M. (2020). Inklusion – nur eine Frage der Haltung?! Pädagogische Professionalität unter kritischer Perspektive. *KU ZLB*, (4), 46–52.
- Eberhard, D. M. & Höfer, U. (Hrsg.). (2016). *Inklusions-Material Musik Klasse 5–10*. Cornelsen.
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2021). Normativität und Beobachtung: Flucht/Migration als Gegenstand sozial- und erziehungswissenschaftlicher In-/Exklusionsforschung. In B. Fritzsche et al. (Hrsg.), *Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie* (S. 151–164). Barbara Budrich.
- Fritzsche, B., Köpfer, A., Wagner-Willi, M., Böhmer, A., Nitschmann, H., Lietzmann, C. & Weitkämper, F. (Hrsg.). (2021). *Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie: Abgrenzungen und Brückenschläge*. Barbara Budrich.
- Geber, G. (2017). Der Nachteilsausgleich in der Regelschule: Eine explorative Studie zur praktischen Umsetzung des Nachteilsausgleichs. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung* (S. 173–180). Klinkhardt.
- Gerland, J. (2019a). Inklusion: Dilemma, Trilemma, Kunst: Zum Umgang mit Differenz in kultureller Bildung und Hochschule. In M. Gräßlin & N. Zielke (Hrsg.), *Volxkultur: Ein künstlerischer Ansatz für die offene Gesellschaft* (S. 35–48). Athena.
- Gerland, J. (2019b). Ritual und Shared Intentionality in der musikalischen Praxis. In I. Henning, S. Sauter & K. Witte (Hrsg.), *Kreativität grenzenlos!? Inner- und außerschulische Expertisen zu inklusiver Kultureller Bildung* (S. 121–133). transcript.
- Gerland, J. (2020). Zeit für Inklusion? Überlegungen zur Relevanz von Zeit, Inklusion und Musik für ein gelingendes Leben. *Zeitschrift für ästhetische Bildung*, 12(1), 1–12.
- Gerland, J., Niediek, I., Hülsken, J. & Sieger, M. (2021). Kontingenz von Differenzkonstruktionen in der inklusionsorientierten musikalischen Bildung am Beispiel des Umgangs mit digitalen Musizier-Medien. In B. Schimek, G. Kremsner, M. Proyer, R. Grubich, F. Paudel & R. Grubich-Müller (Hrsg.), *Grenzen. Gänge. Zwischen. Welten*. (S. 92–99). Klinkhardt.
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17–39). Springer VS.

- Heberle, K. (2016). „Christian macht das so ...“: Leistungsbezogene Exposition im instrumentalen Gruppenunterricht. In K. Bradler (Hrsg.), *Vielfalt im Musizierunterricht* (S. 77–92). Schott.
- Heberle, K. (2019). *Zur Konstruktion von Leistungsdifferenz im Rahmen musikpädagogischer Unterrichtspraxis: Eine Videostudie zum instrumentalen Gruppenunterricht in der Grundschule*. Waxmann.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Klinkhardt.
- Helsper, W. (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In M. Dick, W. Marotzki & H. A. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 50–62). Klinkhardt.
- Helsper, W. (2022). Zur pädagogischen Professionalität von Grundschullehrer*innen – strukturtheoretische Perspektiven. In I. Mammes & C. Rotter (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften* (S. 53–72). Klinkhardt.
- Henning, H. (Hrsg.). (2020). *All inclusive?! Aspekte einer inklusiven Musik- und Tanzpädagogik*. Waxmann.
- Herzog, M. (i. Vorb.). *Zwischen Freiheit und Zwang. Eine ambivalenztheoretische Perspektive auf Inklusion in musikpädagogischer Dimensionierung*. Dissertationsschrift. KU Eichstätt-Ingolstadt.
- Herzog, M. & Große-Wöhrmann, K. (2020). Erforschung inklusiver Aspekte von Gruppenmusiziersituationen. In E. Pürgstaller, S. Konietzko & N. Neuber (Hrsg.), *Kulturelle Bildungsforschung* (S. 107–122). Springer VS.
- Honnens, J. (2016). Verbindet Musik? Anerkennungstheoretische Überlegungen zum Leitbild von Musikschulen. In K. Bradler (Hrsg.), *Vielfalt im Musizierunterricht* (S. 93–106). Schott.
- Katzenbach, D. (2015). Zu den Theoriefundamenten der Inklusion: Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion* (S. 19–32). Klinkhardt.
- Klingmann, H. & Schilling-Sandvoß, K. (Hrsg.). (2022). *Musikunterricht und Inklusion: Grundlagen, Themen- und Handlungsfelder*. Helbling.
- Kranefeld, U., Heberle, K., Lütje-Klose, B. & Busch, T. (2014). Herausforderung Inklusion? Ein mehrperspektivischer Blick auf die JeKi-Praxis an Schulen mit gemeinsamem Unterricht (GU). In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit* (S. 95–113). Waxmann.
- Krause-Benz, M. (2018). Systematische Ansätze. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik* (S. 444–447). Waxmann/UTB.
- Krönig, F. K. (2016). Inklusive Musikpädagogik in der verwalteten Welt: Vom „Umgang mit“ Vielfalt. In K. Bradler (Hrsg.), *Vielfalt im Musizierunterricht* (S. 121–135). Schott.
- Krönig, F. K. (2022). Inklusive Kulturelle Jugendarbeit in ihrem Verhältnis zu Integration und Identitätsaktivismus. In H. Klingmann & K. Schilling-Sandvoß (Hrsg.), *Musikunterricht und Inklusion* (S. 223–230). Helbling.
- Linn, F. (2017). *Überzeugungen von Musiklehrenden zum Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht*. Dissertationsschrift. https://dokumentix.ub.uni-siegen.de/opus/volltexte/2018/1277/pdf/Dissertation_Frederik_Linn.pdf

- Luhmann, N. (2005). *Soziologische Aufklärung 6: Die Soziologie und der Mensch* (2. Aufl.). Springer VS.
- Lutz, J. (2020). *Musik – Vielfalt – Inklusion: Anregungen zur Unterrichtsgestaltung in der Grundschule. Grundschule Musik*. Kallmeyer.
- Meseth, W. (2021). Inklusion und Normativität – Anmerkungen zu einigen Reflexionsproblemen erziehungswissenschaftlicher (Inklusions-)Forschung. In B. Fritzsche et al. (Hrsg.), *Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie* (S. 19–36). Barbara Budrich.
- Meseth, W., Casale, R., Tervooren, A. & Zirfas, J. (2019). Einleitung: Normativität in der Erziehungswissenschaft. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren & J. Zirfas (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 1–17). Springer Fachmedien.
- Nassehi, A. (1997). Inklusion, Exklusion, Integration, Desintegration: Die Theorie funktionaler Differenzierung und die Disintegrationsthese. In W. Heitmeyer (Hrsg.), *Was hält die Gesellschaft zusammen?* (S. 113–148). Suhrkamp.
- Niediek, I. & Gerland, J. (2022). Bildungspotenziale digitaler Musiziermedien im inklusionsorientierten Musikunterricht. *Medienimpulse*, 60(2), 1–26. <https://doi.org/10.21243/mi-02-22-18>
- Niessen, A. (2015). Musikpädagogische Perspektiven auf Heterogenität und die Ambivalenz der Anerkennung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)*, 4(1), 106–118.
- Norwich, B. (2008). *Dilemmas of Difference, Inclusion and Disability: International Perspectives and Future Directions*. Routledge.
- Oberschmidt, J. (2019). Versuch über eine Musikdidaktik der Differenz: Musikunterricht durch die Brille der Inklusion betrachtet. In I. Henning, S. Sauter & K. Witte (Hrsg.), *Kreativität grenzenlos!? Inner- und außerschulische Expertisen zu inklusiver Kultureller Bildung* (S. 135–150). transcript.
- Reiss-Semmler, B. (2019). *Schulische Inklusion als widersprüchliche Herausforderung: Empirische Rekonstruktionen zur Bearbeitung durch Lehrkräfte*. Klinkhardt.
- Schäffler, O. (2013). Inklusion und Exklusion aus relationaler Sicht: Eine grundlagentheoretische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Inklusionsprozessen. In R. Burtscher (Hrsg.), *Zugänge zu Inklusion* (S. 53–64). Bertelsmann [u. a.].
- Schilling-Sandvoß, K. (2022). Musikunterricht und Inklusion – Einführung. In H. Klingmann & K. Schilling-Sandvoß (Hrsg.), *Musikunterricht und Inklusion* (S. 7–10). Helbling.
- Stojanov, K. (2013). Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit* (S. 57–70). Springer VS.
- Syring, M., Tillmann, T., Weiß, S. & Kiel, E. (2018). Positive Einstellung zur Inklusion – ablehnende Haltung zur Umsetzung in der Schule. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 65(3), 206–220.
- Tiedeken, P. (2018). *Musik und Inklusion: Zu den Widersprüchen inklusiver Musikproduktion in der Sozialen Arbeit*. Belz Juventa.
- Tischler, B. (2015). Musik kann Inklusion: Musik als Chance für alle Kinder. *Musik, Spiel und Tanz mit Kindern von 0 bis 6*, (1), 6–10.
- Tischler, B. (2018). Inklusion – mehr als zwei Seiten einer Medaille. Über das Für und Wider in der Inklusionsdiskussion. *Diskussion Musikpädagogik*, (79), 8–18.

- Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) (2006).
Verfügbar unter: <https://bit.ly/42oHlvI>
- Vogel, C. (2016). Inklusion und Partizipation: Ansprüche an eine zeitgemäße Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik*, (70), 4–9.
- Wansing, G. (2013). Der Inklusionsbegriff zwischen normativer Programmatik und kritischer Perspektive. *Archiv für Wissenschaft und soziale Arbeit*, (3), 16–27.
- Wenning, N. (2004). Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft? Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(4), 565–582.
- Wocken, H. (2021). *Dialektik der Inklusion: Inklusion als Balance*. Feldhaus.

Melanie Herzog
KU Eichstätt-Ingolstadt
Neumarkter Straße 84a
81673 München
melanie.herzog@ku.de

Joana Grow & Anna Theresa Roth

Rückmeldesituationen und Doing Gender

Eine Videostudie zu Differenzkonstruktionen von Lehrkräften im Musikunterricht

Feedback Situations and Doing Gender. A Video Study on Teachers' Constructions of Difference in Music Lessons

This study reconstructs the production of differences, especially gender, by teachers in school music lessons. The subject of the analysis are videotaped lessons at comprehensive schools and grammar schools. In order to avoid the danger of reproducing categories of difference, processes of differentiation were first observed openly using documentary video interpretation. Results show Doing Gender in the way of communication with female pupils as well as in content-related feedback, for example when direct criticism was avoided or contributions were classified and commented. All processes of Doing Gender happen in feedback situations which are also characterized by a relationship of dependency in the sense of a Doing Teacher.

1. Einleitung

Gender¹ als gesellschaftliches Distinktionsmerkmal hat auch für den Sozialraum Schule eine große Relevanz. Dabei wirkt Gender – ebenso wie andere soziale Differenzlinien – nicht nur von außen als Strukturkategorie in den Unterricht hinein, sondern wird in unterrichtlicher Interaktion hergestellt (Walgenbach, 2017, S. 588). Dass Lehrkräfte an der Reproduktion einer binären Genderordnung und damit verbundenen genderbezogenen Stereotypen beteiligt sind, wurde bereits in erziehungswissenschaftlichen Studien aufgezeigt (vgl. Spiegler, 2021; Faulstich-Wieland et al., 2009; Budde, 2006). Für den Musikunterricht fehlen

1 Um Geschlecht als soziale Kategorie zu markieren, nutzen wir im Artikel den Begriff Gender. Wird auf Literatur zurückgegriffen, in denen andere Begrifflichkeiten genutzt werden, bleiben diese bestehen, auch wenn es sich ebenfalls um die soziale Kategorie handelt.

vergleichbare Studien bislang, auch wenn sich hier ebenfalls erste Hinweise für die Rolle der Lehrkräfte bei der Herstellung von Gender finden (Siedenburger, 2016, S. 204–206).

Hier schließt die im Folgenden präsentierte Studie an, die Teil eines größeren Forschungsprojekts zur Musikgeschichte im Musikunterricht ist.² Es wird der Frage nachgegangen, wie Lehrkräfte im Musikunterricht an der interaktiven Herstellung von Differenz beteiligt sind. Ziel ist, Momente von „Doing Gender“ und „Doing Difference“ sowie deren Kontextbedingungen aufzuzeigen.

Nach einem Überblick über bisherige musikpädagogische und erziehungswissenschaftliche Studien zur Herstellung von Gender (2.) wird die methodische Anlage der Studie erläutert (3.). Im Anschluss werden die Ergebnisse der Studie vorgestellt (4.) und diskutiert (5.), woran sich ein Ausblick auf weitere Forschungsperspektiven sowie Implikationen für die Lehrkräftebildung anschließen (6.).

2. Sozialkonstruktivistische Perspektiven auf Gender und Differenz im Musikunterricht

Der von Gildemeister (2004) beschriebene „Blickwechsel“ der soziologischen Genderforschung – weg von einer Fokussierung von Geschlechterdifferenzen hin zu einer „Perspektive auf den *Prozess der Geschlechterdifferenzierung*“ (S. 34) – kann auch in der musikpädagogischen Genderforschung beobachtet werden. Während das Erkenntnisinteresse hier zunächst musikbezogenen Geschlechterunterschieden galt, finden sich in jüngerer Zeit Studien, die basierend auf einem sozialkonstruktivistischen Verständnis von Gender Herstellungs- und Differenzierungsprozesse in den Blick nehmen (Grow & Roth, 2022, S. 39–40). Viele dieser Studien fokussieren dabei musikbezogene Interaktionen von Schüler*innen. Als gendertheoretische Fundierung werden häufig die Arbeiten von West und Zimmerman (1987) sowie von Butler (2021) herangezogen. West und Zimmerman unterscheiden zwischen *sex* und *sex category*, also zwischen dem aufgrund bestimmter gesellschaftlich anerkannter biologischer Merkmale zugeordneten Geschlecht und der Geschlechtskategorie, der sich ein Individuum selbst zuordnet (West & Zimmerman, 1987, S. 127). Mit *gender* bezeichnen sie darüber hinaus die Fähigkeit, das eigene Verhalten der zugeordneten *sex category* entsprechend zu managen. Unter *doing gender* wird eben jener Herstellungsprozess von Gender verstanden, oder wie West und Zimmerman beschreiben: „Doing gender means creating differences between girls and boys

2 Das Projekt vereint die Forschungsperspektiven Musikgeschichte und Gender. Neben Unterrichtsaufzeichnungen wurden auch Interviews mit Lehrkräften geführt und Schulbücher analysiert. Der folgende Beitrag bezieht sich ausschließlich auf Doing Gender und die videographierten Unterrichtsstunden.

and women and men, differences that are not natural, essential, or biological“ (S. 137). Ausgehend von dieser theoretischen Konzeption wird untersucht, welche Relevanz Gender im Musikunterricht im Rahmen von Bewegungs- und Transformationsaufgaben erlangt (Höschel, 2018; Heß, 2018) und welchen Beitrag Bigbandklassen zu musikbezogenen Geschlechterkonstruktionen leisten (Siedenburg, 2016).

Mit dem Konzept der Performativität nimmt Butler (2021) ebenfalls die Herstellung von Geschlecht in den Blick, allerdings in einer Perspektive, die in größerem Maße die Wirkmächtigkeit gesellschaftlicher Normen berücksichtigt. Geschlecht wird nach Butler als Inszenierung des Subjekts „durch die fortlaufende Wiederholung von Handlungen innerhalb dessen, was sozial akzeptiert ist“ (Nentwich & Vogt, 2021, S. 20), verstanden. Akzeptiert werden solche Geschlechtsidentitäten, „die in bestimmtem Sinne Beziehungen der Kohärenz und Kontinuität zwischen dem anatomischen Geschlecht (*sex*), der Geschlechtsidentität (*gender*), der sexuellen Praxis und dem Begehren stiften und aufrechterhalten“ (Butler, 2021, S. 38). Dabei ist aber die Geschlechtsidentität nicht die Ursache, sondern das Resultat der Inszenierung, oder wie Butler formuliert: „Hinter den Äußerungen einer Geschlechtsidentität (*gender*) liegt keine geschlechtlich bestimmte Identität (*gender identity*). Vielmehr wird diese Identität gerade performativ durch diese ‚Äußerungen‘ konstituiert, die angeblich ihr Resultat sind“ (Butler, 2021, S. 49).

Mit Bezug auf Butler untersuchen einige Studien aus dem skandinavischen Raum die Herstellung von Gender im Rahmen musikbezogener Praxen von Schüler*innen (Borgström Källén, 2021; Borgström Källén & Lindgren, 2018, 2017; Onsrud, 2015; Kuoppamäki, 2015). Auf diese Weise stellt beispielsweise Onsrud (2015) fest, dass Schüler*innen in ihren Positionierungspraktiken häufig genrebezogene Genderkonstruktionen der populären Musik übernehmen. Darüber hinaus finden sich auch Studien, die weitere Differenzkategorien anführen. So berücksichtigt Honnens (2021) in seiner Studie zu hegemonialer Männlichkeit unter Jungen beim Sprechen über Musik auch die intersektionalen Verschränkungen von Gender und Migration.

Musikpädagogische Studien zur Herstellung von Gender beziehen sich auf musikpraktische Anteile von Musikunterricht und nehmen damit einen Fokus auf Schüler*innen ein. So verwundert es nicht, dass sich Ergebnisse zum Einfluss von Lehrkräften auf diese Herstellungsprozesse lediglich am Rande finden.³ Hier ist ein Blick in die erziehungswissenschaftliche Genderforschung aufschlussreich.

3 So stellte beispielsweise Heß in ihrer Studie „Musikunterricht im Spannungsfeld von femininem Fachimage und instrumentellem Geschlechterrollen-Selbstbild“ fest, dass die Unterrichtskultur einen entscheidenden Einfluss darauf hat, ob sich Schüler*innen ungeachtet genderbezogener Stereotype auf Transformationsaufgaben einlassen (2018, S. 197).

Sowohl Faulstich-Wieland et al. (2009) als auch Budde (2006) stellen in ihren ethnographischen Studien eine Dramatisierung von Geschlecht durch Lehrkräfte, also ein explizites Aufrufen von Geschlecht als Differenzkategorie fest. Darüber hinaus identifiziert Spiegler (2021) Momente, in denen Doing Gender durch Lehrkräfte auf einer impliziten Ebene, zum Beispiel durch Unterschiede im Verhalten der Lehrkraft beim Umgang mit Mädchen und Jungen, stattfindet. Sie zeigt außerdem auf, dass eine enge Verflechtung von Doing Gender mit der Kategorie Leistung zu bestehen scheint: „Während die vermeintlich leistungsstärkeren Schüler Unterstützung erhalten und Fehler [...] übersehen werden, wird damit deren positives Leistungsbild und bei den Mädchen hingegen die angebliche Leistungsschwäche reproduziert.“ (Spiegler, 2021, S. 143). Anknüpfend an bisherige Studien in den Erziehungswissenschaften nimmt die hier vorgestellte Studie ein mögliches Doing und Undoing Gender von Lehrkräften im Musikunterricht in den Blick.

3. Studiendesign

Forschung zur Kategorie Gender sieht sich stets mit der Gefahr konfrontiert, jene Kategorie, deren Herstellungsprozesse sie eigentlich erfassen und damit hinterfragbar machen will, selbst zu reproduzieren (Budde, 2014, S. 136; Fritzsche & Tervooren, 2012, S. 31). Um dieser Gefahr zu begegnen, sind im Forschungsprozess besondere Sensibilität und Reflexivität erforderlich. Aus diesem Grund stellen wir den Erläuterungen zum methodischen Vorgehen der Studie einige methodologische Überlegungen voran.

3.1 Methodologische Überlegungen

In Anlehnung an Reh et al. (2011) verstehen wir Unterricht als soziale Ordnung und institutionell vorgeprägtes Interaktionsgefüge. Anknüpfend an diese praxistheoretische Perspektive bildet das Konzept des Doing Gender nach West und Zimmerman (1987) die theoretische Grundlage der Studie. Untersucht werden soll also, wie Gender und Genderdifferenzen in unterrichtlichen Interaktionen hergestellt werden und welche Rolle insbesondere der Lehrkraft dabei zukommt. Um der Gefahr der Reproduktion durch eine Fokussierung auf die Kategorie Gender zu vermeiden, beziehen wir darüber hinaus das Konzept des Undoing Gender (Hirschauer, 1994) sowie des Doing bzw. Undoing Difference (West & Fenstermaker, 1995; Hirschauer, 2014) in die Analyse ein. Hirschauer (1994) versteht unter Undoing Gender solche Situationen, in denen Geschlecht nicht relevant gesetzt wird (S. 678) und widerspricht damit der von West und Zimmerman (1987) formulierten Annahme der Omnirelevanz von Geschlecht (Hirschauer, 1994, S. 676–677). Empirisch gewendet legt dieses Konzept nahe,

dass nicht von vornherein davon ausgegangen wird, dass Gender in einer bestimmten Situation wirkmächtig ist, sondern dass die Relevanz oder Nicht-Relevanz aus dem Material heraus rekonstruiert wird. Auch weitere Differenzkategorien, die in sozialer Interaktion hergestellt werden können, sowie deren mögliche intersektionale Verschränkungen können in den Blick genommen werden. Für die Analyse folgt daraus, keine Differenzkategorie vorab festzulegen, sondern die Logik der Unterscheidungen und damit der relevanten Differenzlinien aus dem Feld heraus zu rekonstruieren – ein Vorgehen, das in anderen Studien bereits ähnlich zur Anwendung kam (Eckermann, 2017; Kampshoff, 2013). Es soll also zunächst rekonstruiert werden, wie und welche Differenzen durch die Lehrkräfte hergestellt oder abgebaut werden. Erst im Anschluss daran wird untersucht, welche Relevanz die Kategorie Gender für diese Prozesse hat. Dabei wird nicht nur die explizite Bezugnahme auf Differenzkategorien erfasst, sondern es sollen insbesondere die „präreflexiven Prozesse, die in Alltagsroutinen eingebunden sind“ (Walgenbach, 2017, S. 588), rekonstruiert werden, auch wenn diese möglicherweise nicht eindeutig mit bestimmten Kategorien in Verbindung gebracht werden können (Budde, 2014, S. 146).

3.2 Methodisches Vorgehen

Für die Studie wurde Unterricht von sechs Musiklehrkräften an Gesamtschulen und Gymnasien in Niedersachsen videographiert. Die Auswertung erfolgte in Anlehnung an die Dokumentarische Methode nach Bohnsack (2021) mit Modifikationen für die Analyse von Unterrichtsvideos nach Asbrand und Martens (2018). Als rekonstruktives Verfahren zielt die Dokumentarische Methode auf die Rekonstruktion der Alltagspraxis bzw. auf das für die Alltagspraxis konstitutive Erfahrungswissen (Bohnsack, 2021, S. 14). Bezogen auf die Analyse von Interaktionen wird also insbesondere danach gefragt, „in welcher Art und Weise verbal, körperlich und in Assoziation mit den Dingen interagiert wird, wie Äußerungen und Handlungen innerhalb der Interaktionsstruktur gerahmt sind und was sich in der Spezifik des Zusammenhangs über den untersuchten Gegenstand *dokumentiert*“ (Asbrand & Martens, 2018, S. 206, Hervorh. i. Orig.). Aus diesem Grund erscheint die Dokumentarische Methode für die Rekonstruktion der meist subtilen und präreflexiven Prozesse von Differenzherstellung besonders geeignet, was sich in der Forschungspraxis bereits bewährt hat (Eckermann, 2017, S. 138; Walgenbach, 2017, S. 588). Der Fokus der Analyse in dieser Studie liegt damit auf der Rekonstruktion von Handlungsmustern, nicht auf der Rekonstruktion von konjunktiven Orientierungsrahmen (vgl. Giess-Stüber et al., 2016).

Um den oben erläuterten offenen Zugang zum Material sicherzustellen und keine Differenzkategorie vorab festzulegen, wurden bei der Analyse der Videographie der ersten Unterrichtsstunde zunächst alle Interaktionen zwischen Lehrkraft und Schüler*innen berücksichtigt und in den Schritten der formu-

lierenden und reflektierenden Interpretation analysiert. Anschließend erfolgte eine komparative Analyse, um Besonderheiten in der Interaktion mit einzelnen Schüler*innen zu identifizieren. Hierfür wurden sowohl Interaktionen der Lehrkraft mit derselben Person als auch mit verschiedenen Schüler*innen miteinander verglichen. Durch diese Vergleiche wurden zunehmend Hierarchisierungen und Differenzherstellungen zwischen Einzelnen, aber auch zwischen Gruppen von Schüler*innen sichtbar. Bei der Rekonstruktion möglicher Erklärungen dieser Differenzierungsprozesse wurden stets mehrere mögliche Lesarten formuliert und festgehalten.

In der Auswertung der ersten Unterrichtsstunde zeigten sich Situationen, in denen die Lehrkraft einzelnen Schüler*innen fachliche Rückmeldungen gab, als für die Fragestellung besonders relevant. Daneben fanden sich Differenzierungsprozesse auch in vielfältigen Situationen des Klassenmanagements. Um ein Zusammenspiel zu fachlichem Lernen mit betrachten zu können, wurden für die übrigen Unterrichtsstunden alle Interaktionssequenzen mit fachlichen Rückmeldungen bestimmt und anschließend mit den bereits beschriebenen Schritten analysiert. An die dokumentarische Analyse der ausgewählten Sequenzen schloss sich ein Kodierprozess im Sinne der Grounded Theory Methodology (Strauss & Corbin, 1996) an. Dies diente dazu, einen Überblick über die Vielzahl an analysierten Interaktionssequenzen zu erhalten und fallinterne sowie fallübergreifende komparative Analysen zu systematisieren. Die Ergebnisse der Einzelfälle wurden dabei miteinander verglichen, um fallübergreifende Muster zu identifizieren und deren Kontexte zu erfassen. Es zeigten sich wiederkehrende Prozesse der Differenzherstellung – auch solche, die mit Blick auf die Differenzlinie Gender lesbar waren. Hierbei muss einschränkend erwähnt werden, dass wir die beteiligten Schüler*innen aufgrund von Namen, Stimme und äußerem Erscheinungsbild binär als männlich oder weiblich gelesen haben.

4. Ergebnisse

Im Folgenden sollen nun solche wiederkehrenden Muster der Differenzherstellung vorgestellt werden, die sich auf Gender beziehen lassen. Dabei werden auch mögliche Verschränkungen mit weiteren Differenzlinien aufgezeigt. Zunächst lässt sich festhalten, dass in den für die Analyse ausgewählten Sequenzen keine expliziten Doing-Gender-Prozesse beobachtet werden konnten, in denen beispielsweise Lehrkräfte in ihrer Wortwahl Stereotype direkt adressiert haben. Es fanden sich aber implizite Prozesse in Form von Unterschieden im Verhalten der Lehrkraft gegenüber einzelnen Schüler*innen sowie Gruppen von Schüler*innen. Diese Unterschiede beziehen sich auf die Art und Weise der Kommunikation mit Schüler*innen, auf inhaltliche Rückmeldungen sowie auf die Kritik an Schüler*innen und deren Äußerungen in sprachlicher Hinsicht.

Jeder dieser drei Bereiche soll nun anhand von beispielhaften Interaktionssequenzen erläutert werden (4.1–4.3). Im Anschluss daran wird der Kontext dieser Momente von Differenzherstellung diskutiert (4.4).

4.1 Doing Gender in der Art und Weise der Kommunikation mit Schüler*innen

Es konnte beobachtet werden, dass Lehrkräfte mit der Art und Weise ihrer Kommunikation Unterschiede zwischen den Schüler*innen herstellen. Dabei zeigt sich Gender in mehreren Fällen als relevante Differenzlinie. Mädchen wird tendenziell weniger Wertschätzung entgegengebracht, was nicht mit der Qualität der Beiträge erklärbar erscheint. Zudem findet die Kommunikation mit Jungen eher auf Augenhöhe statt. Am Vergleich von zwei Sequenzen aus einer Unterrichtsstunde in einer zehnten Klasse wird dies aufgezeigt.

Szene 1

Tom: Ich hätte jetzt so gedacht, wenn das der Gott von denen ist, dann ist Gott sozusagen Schutzherr, so in die Richtung.
Lehrer: Mh (bejahend)
Tom: und fühlt sich dadurch mehr verpflichtet, denen zu helfen.
Lehrer: Verantwortlich, ne?
Tom: Ja.
Lehrer: Wir sind dein. Du bist unser Gott. Wir gehören dir. Also kümmer' dich bitte um uns.
Tom: Ja, genau.
Lehrer: Vielleicht so, ne.

Szene 2

Sarah: Ich wollte auch sagen, dass das wahrscheinlich mehr so an die Gemeinschaft, die man dann auch hat, erinnern soll.
Lehrer: Mh (bejahend)
Sarah: Dass man Gott teilt mit den ganzen Anderen. Dass man das auch in dieser Zeit nicht aus den Augen verliert.
Lehrer: Genau, und dass man sich eigentlich auf ihn verlassen können müsste, trotz des Elends, was man erlebt und so, ne.

In Szene 1 führt die Lehrkraft Toms Aussage enthusiastisch fort. Während zu Beginn die Lehrkraft die Funktion der Zustimmung zu Toms Aussage übernimmt, tauschen sie nun ihre Rollen und Tom übernimmt die Funktion der Lehrkraft.

Die Interaktion entwickelt sich zu einem dialogischen Gespräch, in dem das Hierarchiegefälle zwischen Lehrkraft und Schüler kurzzeitig nicht von Relevanz ist.

In Szene 2 stimmt die Lehrkraft Sarah zunächst zu. Dann bezieht sie sich auf einen anderen Aspekt, der keinen erkennbaren inhaltlichen Zusammenhang zu Sarahs Aussage hat. Hierdurch wird Sarahs Beitrag als einer von vielen Aspekten und damit weniger relevant dargestellt.

4.2 Doing Gender in inhaltlichen Rückmeldungen

Prozesse von Differenzherstellung zeigen sich in den videographierten Unterrichtsstunden darüber hinaus in solchen Rückmeldungen, in denen Lehrkräfte auf die Inhalte von Schüler*innenbeiträgen Bezug nehmen. Die Herstellung von Differenz wird auf verschiedene Arten sichtbar: in der *Vermeidung direkter Kritik*, im *Instrumentalisieren für die Erklärungen der Lehrkraft*, im *kritischen Einordnen und Kommentieren* und in *überflüssigen Rückfragen*. Auch dies soll anhand einiger exemplarischer Sequenzen näher erläutert werden.

Die *Vermeidung direkter Kritik* wird in Situationen wie der folgenden sichtbar:

Szene 3

- Paul: Also davor war das so, dass die Musik eher so auf das Gesungene ankam und die Instrumente waren halt nur so begleitend. Und jetzt kamen die Instrumente als Einzelnes hervor, dass es halt Musik nur durch Instrumente gab und da haben, glaube ich, auch das erste Mal verschiedene Instrumente gleichzeitig so andere Sachen gespielt, die sich gut anhören würden.
- Lehrer: Mh (bejahend). Genau. Mit diesem ,das erste Mal` muss man so ein bisschen vorsichtig sein, weil es auch Beispiele früher schon gibt dafür. Insbesondere in dem Bereich von dem, wo wir eben wenig drüber wissen. Also wir wissen, dass es immer mehrstimmig musizierte Musik gab, aber es ist verhältnismäßig wenig aufgeschrieben davon. Wir kennen Beschreibung davon, aber es ist schwer festzumachen. Und natürlich gibt es auch in der Renaissance viel Instrumentalmusik, wo Instrumente eigenständig zusammenspielen, aber nicht in dem Ausmaß und in dem Schwerpunkt, wie es im Barock noch kommt. Also ist völlig richtig, was du sagst. Ich will es bloß bisschen vorsichtig eingrenzen, dass man es nicht zu absolut sieht.

Inhaltlich ist die Reaktion der Lehrkraft als Kritik an Pauls Äußerung zu deuten, sie steht zum Teil sogar im Widerspruch zu dem vorher Gesagten. Die Reaktion wird aber nicht als Kritik sichtbar, weil sie sowohl sprachlich als auch inhaltlich relativiert wird. Sprachlich geschieht dies explizit, indem die Aussagen vorsichtig eingeordnet werden und ihnen zugestimmt wird. Auf inhaltlicher Ebene wird die Kritik durch die Betonung der unsicheren Quellenlage relativiert.

Ein weiteres Beispiel dafür, wie Differenz in inhaltlichen Rückmeldungen hergestellt wird, ist eine Reaktion von Lehrkräften auf Wortmeldungen, die als *Instrumentalisieren für die eigenen Erklärungen* bezeichnet werden kann. Infolge einer inhaltlich korrekten Antwort fragt die Lehrkraft nach einer Begründung für diese Antwort. Die anschließende Bewertung dieser Begründung als korrekte Antwort impliziert, dass die Lehrkraft die Antwort auf ihre Nachfrage bereits kennt. Die Lehrkraft setzt die Nachfrage vermutlich gezielt ein, um alle Schüler*innen auf den gleichen Wissensstand zu bringen. Anstatt den Sachverhalt selbst zu erläutern, instrumentalisiert sie Schüler*innen durch wenig komplexe Rückfragen für die „Instruktion“ der Klasse, ohne dies transparent zu machen. Dem liegt vermutlich die Annahme zugrunde, dass die jeweiligen Schüler*innen auf die Frage korrekt und im Sinne der Lehrkraft antworten können. Dieses Beispiel liefert somit einen Hinweis darauf, dass die von der Lehrkraft vermutete oder erwartete Leistung der Schüler*innen ebenfalls relevant ist. Hier zeigt sich eine Verschränkung der Differenzlinien Gender und Leistung. Die Strategie des Instrumentalisierens konnte in unserem Material nur in Interaktionen mit Mädchen beobachtet werden.

Das dritte Beispiel steht exemplarisch für Situationen, in denen durch die *Kommentierung oder Einordnung* eines Schüler*innenbeitrags durch die Lehrkraft implizite Kritik ausgeübt wird. Die Sequenz stammt aus einer Unterrichtsstunde in einer zehnten Klasse, zu deren Beginn die Lehrkraft die Schüler*innen dazu aufforderte, die Inhalte der letzten Stunde zu rekapitulieren und zusammenzufassen.

Szene 4

- Julia: Danach haben wir letzte Stunde schon Barock so ein bisschen behandelt und da war das dann ja ganz krass mit den ganzen Verzierungen und allem drum und dran.
- Lehrer: Genau, das wäre quasi jetzt von dem klassischen Begriff unserer Epochen. Wir haben auch drüber gesprochen, dass dieser Epochenbegriff schwierig ist, so dass man eigentlich gar nicht so ganz genau trennen kann, aber man im Nachhinein doch relativ viele einheitliche Merkmale finden kann so, die einem helfen oder uns helfen sich dem anzunähern und ja so Schwerpunkte im musikalischen Schaffen zu sehen, ne. Also Epochenbegriff ist schwierig,

aber ist ne Möglichkeit sich den Themen zu nähern.

Der Beitrag von Julia bleibt auf einer oberflächlichen Ebene. Es wird nicht deutlich, was sie mit „ganz krass“ meint. Inhaltlich ist die Aussage aber korrekt. Die Lehrkraft greift hier den Begriff „Epochen“ auf. Das ist auffällig, da mit Mittelalter und Renaissance auch schon zuvor über Epochenbegriffe gesprochen wurde. Die Reaktion der Lehrkraft scheint inhaltlich keinen Bezug zu Julias Aussage zu haben, hat durch die Platzierung an dieser Stelle aber die Wirkung einer impliziten Kritik an dieser.

Zuletzt erfolgt Doing Gender in inhaltlichen Rückmeldungen auch durch *überflüssige Rückfragen*, also durch Fragen der Lehrkraft, deren Notwendigkeit sich nicht aus dem vorausgehenden Schüler*innenbeitrag ergibt. Die folgende Beispielsituation stammt aus einer Unterrichtsphase, in welcher die Schüler*innen nach dem Lesen eines Textes über das Leben und die Kompositionstechnik von György Ligeti Verbindungen zu dem zuvor gehörten Stück *Apparitions* herstellen sollen.

Szene 5

- Lisa: Also er sagt dann auch so nachdem er sein Stück veröffentlicht hatte, dass dadurch, dass keine Melodik und auch keine Rhythmik drinne ist, dass man halt sich sozusagen so ne kausale Verkettung schafft selber im Kopf. Und auch durch das Hören.
- Lehrerin: Das heißt? Wie hilft uns das beim Hören oder beim Verstehen?
- Lisa: Ähm dass ähm dass es halt sozusagen ne Verkettung wird und er sozusagen durch diese Zustände, dass halt grad nicht diese Rhythmik und Melodik da ist, dass man sich das halt so ein bisschen selber zusammenbastelt.
- Lehrerin: Ja.

Lisas Aussage wirkt stimmig, sie erläutert ausführlich den Aspekt, den sie anbringt. Dennoch reagiert die Lehrkraft sehr kritisch, fast schon unfreundlich, zunächst mit einer sehr allgemeinen Nachfrage, die nach der ausführlichen Erläuterung irritierend wirkt. Sie präzisiert dann ihre Nachfrage, spricht damit aber Aspekte an, die in Lisas Aussage eigentlich schon vorhanden waren. Lisa versucht dann, nochmals in anderen Worten ihre Erläuterung zu wiederholen.

Durch *überflüssige Rückfragen* stellen Lehrkräfte also die vorausgehenden Wortbeiträge in Frage und üben implizit Kritik an diesen aus. Dieses Rückmeldeverhalten konnte ebenfalls nur Mädchen gegenüber beobachtet werden.

4.3 Doing Gender in Kritik an sprachlichen Aspekten

Neben Rückmeldungen auf inhaltlicher Ebene fand sich Doing Gender auch in solchen Rückmeldungen, die sich auf sprachliche Aspekte beziehen.

Szene 6

- Lehrer: Elif, kannst du ergänzen?
Elif: Also Renaissance heißt Erneuerung. Also man hat versucht auch durch diesen Buchdruck die Notenschrift da auch zu transportieren. Es war einfacher, die dann bei anderen Ländern, sage ich mal, hinzubringen und ja, halt der Transport ist dadurch einfacher geworden durch den Buchdruck.
Lehrer: Mh (bejahend). Transport hört sich so ein bisschen komisch an.
Elif: Ja.
Lehrer: Ähm, aber ich höre da jetzt raus, also dass quasi durch das Aufschreiben und Drucken von Musik, dass das eben verbreitet werden konnte.

Die Lehrkraft stimmt zu, kritisiert die Aussage dann aber auf sprachlicher Ebene. Anschließend gibt sie die Aussage von Elif in eigenen Worten wieder. Die Aussage wird sozusagen in eine für die Klasse verständliche Sprache übersetzt, auch wenn die Lehrkraft sich weiterhin an Elif richtet. Obwohl die Aussage inhaltlich als korrekt gewertet werden kann, wird sie also kritisiert und richtig gestellt, anstatt beispielsweise mit einer Nachfrage die Möglichkeit zur Konkretisierung zu geben.

In den analysierten Unterrichtsstunden werden Mädchen mehrmals für sprachliche Ungenauigkeiten kritisiert, bei Beiträgen von Jungen auf ähnlichem sprachlichen Niveau fanden sich keine vergleichbaren Situationen. Dass insbesondere die Schülerin aus dem letzten Beispiel von sprachlicher Kritik betroffen ist, legt die Vermutung nahe, dass es hier zu einer intersektionalen Verschränkung von Gender und sprachlichen Fähigkeiten kommt, die zu einer doppelten Benachteiligung führt.

5. Diskussion

In der vorliegenden Untersuchung konnten Momente von Doing Gender identifiziert werden, die sich in Unterschieden im Verhalten der Lehrkräfte im Umgang mit Mädchen und Jungen zeigen. Anders als in den Befunden von Faulstich-Wieland et al. (2009) und Budde (2006) findet keine Dramatisierung im Sinne eines expliziten Aufrufens von Geschlecht als Differenzkategorie statt. Die Unterschiede zeigten sich vielmehr implizit in der Rekonstruktion von wiederkehrenden Handlungsmustern. Dabei konnten Momente der Differenzher-

stellung auf verschiedenen Kommunikationsebenen beobachtet werden: in der Wertschätzung, die sich in Reaktionen auf vorausgehende Schüler*innenäußerungen dokumentiert, aber auch in der Kritik an inhaltlichen oder sprachlichen Aspekten. Wie auch bei Spiegler besteht eine enge Verflechtung mit der Kategorie Leistung: Die Lehrkräfte reproduzieren eine genderbezogene Leistungsdifferenz, indem sie Jungen als leistungsstark und Mädchen als leistungsschwach markieren (Spiegler, 2021, S. 143).

Allen beschriebenen Momenten von Doing Gender ist gemein, dass die Lehrkräfte neben den bereits beschriebenen Differenzlinien auch Differenzen zwischen sich selbst und den Schüler*innen herstellen. Im Sinne eines Doing Teacher inszenieren sie sich als Expert*innen, deren Wissen das der Schüler*innen übersteigt, die in der Lage sind, Wortbeiträge von Schüler*innen in Bezug auf inhaltliche Richtigkeit und Relevanz zu bewerten und dies auch tun.

Hier wird die in der Literatur beschriebene Besonderheit unterrichtlicher Gesprächssituationen deutlich, in welchen die institutionell vorgeprägten Rollen *Lehrer*in* und *Schüler*in* hervortreten. Die Lehrkraft nimmt als Expert*in am Unterrichtsgespräch teil, Brandt (2015, S. 43) spricht diesbezüglich auch von einer „epistemischen Asymmetrie“. Während die Lehrkraft für „Impulse, Fragen und Aufforderungen zuständig“ ist, kommt den Schüler*innen hauptsächlich die „Rolle als antwortende oder reagierende Interaktionspartner*innen“ (Richert, 2005, S. 32) zu. Hierdurch ist die Dominanz von sogenannten Initiation-Reply-Evaluation-Sequenzen begründet, also Abfolgen von Lehrkraftinitiative-Schüler*innenreaktion-Lehrkraftreaktion, die von Mehan (1979) als charakteristisch für Unterrichtsgespräche festgestellt und in zahlreichen Studien bestätigt wurde.

Auffällig an den untersuchten Unterrichtsstunden war, dass große Anteile der Unterrichtszeit mit kleinschrittig durch die Lehrperson gelenkten Unterrichtsgesprächen gefüllt waren. Diese Art von Unterrichtsgespräch bildete den Rahmen aller beobachteten Unterrichtsstunden und wurde lediglich für kurze Phasen von Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit unterbrochen. Insbesondere die Verwendung geschlossener Fragen, die einen geringen Spielraum für korrekte Antworten zulassen, legen die hier beobachtete Häufigkeit von Schüler*innenbewertungen nahe. Allerdings zeigten sich Bewertungen auch im Anschluss an Antworten auf Fragen, die auf komplexere Zusammenhänge, Begründungen oder die persönliche Meinung der Schüler*innen abzielen. Hierin wird die besondere Bedeutung der Kategorie Leistung für schulischen Unterricht sichtbar.

Die lehrkraftzentrierte Unterrichtskommunikation bildet hier gleichsam die Grundlage für Doing Difference und insbesondere Doing Gender. Dass diese Art der Unterrichtskommunikation aber auch ohne ein Doing Difference möglich ist, zeigt sich ebenfalls in unserem Material. So finden sich beispielsweise Momente, in denen die Lehrkräfte inhaltsbezogen auf Wortbeiträge reagieren und dabei weder den Wortbeitrag noch die*den Schüler*in bewerten. Daneben gibt es auch Situationen, in denen Lehrkräfte auf einen Wortbeitrag, dessen

Passung zur Aufgabe oder Fragestellung nicht gegeben ist, zunächst lobend oder wertschätzend reagieren und diesen inhaltlich weiter ausführen, bevor sie zur eigentlichen Fragestellung zurückkehren. Hier könnte möglicherweise von einem Undoing Difference gesprochen werden, wenngleich dieses als empirische Beobachtungskategorie schwerer fassbar ist (Nentwich & Vogt, 2021, S. 27; Rabenstein & Steinwand, 2018, S. 116). Offen formulierte Fragen erscheinen entscheidend für eine größere Flexibilität in der Art und Weise der Rückmeldung zu sein.

6. Ausblick: Forschungsperspektiven und Implikationen für die Lehrkräftebildung

Zu bemerken ist, dass die Momente von Doing Gender und Doing Difference, die im Rahmen dieser Studie identifiziert werden konnten, keine Verschränkungen mit Unterrichtsinhalten aufweisen. Vergleichbare Momente sind im Unterricht anderer Fächer ebenso denkbar, eine Verschränkung mit fachlichem Lernen konnte nicht beobachtet werden. Ein Grund dafür könnte sein, dass in allen beobachteten Unterrichtsstunden eine eher kognitive Auseinandersetzung mit Musik stattfand und der Fokus weniger auf musikalischen Akteur*innen lag. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Rolle fachspezifische Doing-Gender-Prozesse in anderen Bereichen von Musikunterricht, insbesondere in musikpraktischen Anteilen, spielen.

Unsere Studie konnte dennoch erste Erkenntnisse zu Momenten von Doing Gender, Doing Difference und Undoing Difference im Musikunterricht gewinnen. Es gilt, diese Erkenntnisse im Rahmen von nachfolgenden Studien zu vertiefen und zu erweitern. Dabei sollte auch berücksichtigt werden, welche sozialen Erfahrungsräume Doing-Gender-Prozesse evozieren und wie Lehrkräfte mit einem möglichen Doing Gender der Schüler*innen umgehen.

Aufgrund der Präreflexivität der herausgearbeiteten Prozesse der Differenzherstellung stellt sich die Frage, inwieweit diese unbewussten Handlungsmuster überhaupt veränderbar sind. Ziel weiterer Forschung ist daher insbesondere die Identifikation von Einflussfaktoren, die ein Doing Difference begünstigen oder verstärken, aber auch von Möglichkeitsräumen für ein Undoing Difference. Für die Lehramtsausbildung können diese Erkenntnisse in Verbindung mit Angeboten zur Selbstreflexion gewinnbringende Schritte auf dem Weg zu einem gender- und differenzsensibleren Musikunterricht sein.

Literatur

- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10892-2>
- Borgström Källén, C. (2021). Binary Oppositions and Third Spaces: Perspectives in the Interplay Between Gender, Genre Practice, Instrument and Cultural Capital in Upper Secondary Schools in Sweden. In S. V. Onsrud, H. S. Blix & I. L. Vestad (Hrsg.), *Gender Issues in Scandinavian Music Education. From Stereotypes to Multiple Possibilities* (S. 74–94). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003038207>
- Borgström Källén, C. & Lindgren, M. (2017). Performing Gender When Music is, or is not, at Stake – A Meta-Analysis on Students' Adaption to Discourse. *Nordic Research in Music Education Yearbook*, 18, 97–116. <http://hdl.handle.net/11250/2490533>
- Borgström Källén, C. & Lindgren, M. (2018). Doing Gender Beside or in Music. Significance of Context and Discourse in Close Relationship in the Swedish Music Classroom. *British Journal of Music Education*, 35(3), 223–235. <https://doi.org/10.1017/S0265051717000316>
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (10. Aufl.). Verlag Barbara Budrich.
- Brandt, B. (2015). Partizipation in Unterrichtsgesprächen. In H. de Boer & M. Bonanati (Hrsg.), *Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch* (S. 37–60). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09696-0>
- Budde, J. (2006). Wie Lehrkräfte Geschlecht (mit)machen – doing gender als schulischer Aushandlungsprozess. In S. Jösting & M. Seemann (Hrsg.), *Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis* (S. 45–60). Bis-Verlag.
- Budde, J. (2014). Differenz beobachten? In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 133–148). transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839422458>
- Butler, J. (2021). *Das Unbehagen der Geschlechter* (22. Aufl.). Suhrkamp
- Eckermann, T. (2017). *Kinder und ihre Peers beim kooperativen Lernen. Differenz bearbeiten – Unterschiede herstellen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/s42278-018-0011-7>
- Faulstich-Wieland, H., Weber, M. & Willems, K. (2009). *Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen* (2. Aufl.). Juventa Verlag.
- Fritzsche, B. & Tervooren, A. (2012). Doing Difference While Doing Ethnography? Zur Methodologie ethnographischer Untersuchungen von Differenzkategorien. In B. Friebertshäuser, H. Kelle, H. Boller, S. Bollig, C. Huf & A. Langer (Hrsg.), *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie* (S. 25–39). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0gp7>
- Gieß-Stüber, P., Möhwald, A. & Grimminger-Seidensticker, E. (2016). Kooperative Bewegungsaufgaben als Spielräume für doing gender. Videographische Mikroanalysen im Sportunterricht. *LSB*, 57(1), 120–141.
- Gildemeister, R. (2004). Geschlechterdifferenz – Geschlechterdifferenzierung: Beispiele und Folgen eines Blickwechsels in der empirischen Geschlechterforschung. In S. Buchen, C. Helfferich & M. S. Maier (Hrsg.), *Gender methodologisch. Empirische For-*

- schung in der Informationsgesellschaft vor neuen Herausforderungen* (S. 27–45). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80587-4>
- Grow, J. & Roth, A. T. (2022). Genderforschung und Intersektionalität. *Diskussion Musikpädagogik*, 95(3), 36–42.
- Heß, F. (2018). *Gendersensibler Musikunterricht. Empirische Studien und didaktische Konsequenzen*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19166-5>
- Hirschauer, S. (1994). Die soziale Fortpflanzung der Zwei-Geschlechtlichkeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46(4), 668–692.
- Hirschauer, S. (2014). Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. *Zeitschrift für Soziologie*, 43(3), 170–191.
- Höschel, F. (2018). „Doing Gender“ in the Music Classroom. Analytical Short Film (ASF) About „Doing Gender“-Processes in the Bavaria-Lesson. In C. Wallbaum (Hrsg.), *Comparing International Music Lessons on Video* (S. 347–366). Georg Olms.
- Honnens, J. (2021). Hegemoniale Männlichkeiten in musikbezogenen Aushandlungen von Jugendlichen. Eine praxeologische und intersektionale Analyse. *Diskussion Musikpädagogik*, 90, 52–59.
- Kampshoff, M. (2013). Doing Difference im Unterricht als Unterricht. In J. Budde (Hrsg.), *Unscharfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 249–274). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6>
- Kuoppamäki, A. (2015). *Gender lessons. Girls and boys negotiating learning community in basics of music*. Sibelius Academy.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Harvard University Press.
- Nentwich, J. C. & Vogt, F. (2021). (Un)doing gender empirisch erforschen. In J. C. Nentwich & F. Vogt (Hrsg.), *(Un)doing Gender empirisch. Qualitative Forschung in der Kita* (S. 7–50). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32863-4_2
- Onsrud, S. V. (2015). Gender Performativity through Musicking: Examples from a Norwegian Classroom Study. *Nordic Research in Music Education*, 16, 69–85. <http://hdl.handle.net/11250/2425456>
- Rabenstein, K. & Steinwand, J. (2018). „Un/doing differences“ im Unterricht. Zur Berücksichtigung der Kontingenz von Differenzierungen in der Weiterentwicklung ethnographischer Differenzforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 19(1/2), 113–129. https://doi.org/10.3224/zqf.v19i1-2.08open_in_new
- Reh, S., Rabenstein, K. & Idel, T.-S. (2011). Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 189–209). Klinkhardt.
- Richert, P. (2005). *Typische Sprachmuster der Lehrer-Schüler-Interaktion. Empirische Untersuchung zur Feedbackkomponente in der unterrichtlichen Interaktion*. Klinkhardt.
- Siedenburg, I. (2016). Bigbandklassen: Ein Weg zur musikalischen Praxis jenseits von Geschlechterstereotypen? In W. Knauer (Hrsg.), *Gender and Identity in Jazz* (S. 197–216). Wolke Verlag.
- Spiegler, J. (2021). „Jetzt müssen die Jungen helfen? Wie peinlich ist das denn?!“ Geschlechterkonstruktionen im Unterricht der Grundschule. In J. von Dall’Armi & V. Schurt (Hrsg.), *Von der Vielheit der Geschlechter. Neue interdisziplinäre Beiträge*

- zur *Genderdiskussion* (S. 135–146). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32251-9>
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Beltz.
- Walgenbach, K. (2017). Doing Difference. Zur Herstellung sozialer Differenzen in Lehrer-Schüler-Interaktionen. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3. Aufl., S. 586–605). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9>
- West, C. & Fenstermaker, S. (1995). Doing Difference. *Gender & Society*, 9(1), 8–37. <https://doi.org/10.1177/089124395009001002>
- West, C. & Zimmerman, D. (1987). Doing Gender. *Gender & Society*, 1(2), 125–151. <https://doi.org/10.1177/089124328700100>

Prof. Dr. Joana Grow
Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover
Institut für musikpädagogische Forschung
Neues Haus 1
30175 Hannover
joana.grow@hmtm-hannover.de

Anna Theresa Roth
Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover
Institut für musikpädagogische Forschung
Neues Haus 1
30175 Hannover
anna.roth@hmtm-hannover.de

Anne Günster

Singende Subjekte und ihre Führung

Eine diskursanalytische Untersuchung von Regierungspraktiken in musikdidaktischen Zeitschriftenartikeln über das Singen im Musikunterricht

Singing Subjects and Their Governmentality: A Discourse Analysis of Regulative Practices in Didactic Journal Articles About Singing in the General Music Classroom

This study analyzes the discursive functions of knowledge formations, subject positions and regulative practices in didactic journal articles on the subject of singing. The data set consists of 103 articles published between 1990 and 2017 in selected didactic journals for teachers in the general music classroom. The investigation draws on the discourse theoretical works of Michel Foucault; an interpretative-analytical approach was used to examine the data. The findings suggest specific regulative practices which are aimed at the teachers' professional attitudes and practices: Music teachers are urged to perceive themselves and their students as singing subjects and to encourage singing in the music classroom based on this preconception.

1. Einleitung

Zu Beginn der 2020er Jahre¹ lässt sich festhalten: Das Singen im Musikunterricht erfreut sich insgesamt großer Beliebtheit bei Musiklehrkräften und Schüler*innen, es gibt ein wachsendes Angebot an erweitertem Musikunterricht mit Vokalschwerpunkt (z. B. Chor- und Singklassen) und vokalpraktischen Fortbildungen für Musiklehrkräfte und es wird vermehrt musikdidaktische Literatur

1 Eingehende musikpädagogische Forschungen zu den (Langzeit-)Auswirkungen der Coronapandemie auf das Singen im allgemeinbildenden Musikunterricht stehen noch aus; für erste Forschungsergebnisse s. das Themenheft „Corona“ (*Diskussion Musikpädagogik*, 92, 2021).

zum Singen im Musikunterricht publiziert, u. a. in Form von Ratgebern und Handbüchern, aber auch von Beiträgen in musikdidaktischen Fachzeitschriften (vgl. Dyllick, 2018).

Vor dem Hintergrund dieses anhaltend großen Interesses stellt sich die Frage nach Inhalt und Qualität der musikdidaktischen Begründungen für das Singen im Musikunterricht. Dazu liegen bereits einzelne musikpädagogische Forschungsergebnisse vor: Kranefeld und Krause (2011) rekonstruierten in einer Studie Begründungszusammenhänge zum Singen in der Grundschule anhand von programmatischen Darstellungen von regionalen Singprojekten und anhand einer Fragebogenstudie mit Grundschullehrkräften im Fach Musik. Sie konnten zeigen, „dass wesentliche Argumente für den musikdidaktischen Stellenwert des Singens in aktuellen Singprojekten *und* in Alltagstheorien der Grundschullehrenden häufig tradiert werden“ (Kranefeld & Krause, 2011, S. 135, Hervorh. i. Orig.).² Insgesamt existiere ein „Konglomerat an diversen Teilbegründungen“ mit geringem Bezug zu musikdidaktischen Konzeptionen oder musikpädagogischen Forschungsergebnissen (Kranefeld & Krause, 2011, S. 124); insbesondere die programmatischen Texte ließen „vielfach eine stringente Argumentationslinie [zur Begründung des Singens] vermissen“ (Kranefeld & Krause, 2011, S. 135).

Diese mangelnde argumentative Stringenz der Begründungen des Singens lässt sich auch in musikdidaktischen Publikationen nachweisen: Inka Neus führte im Rahmen ihrer Dissertation eine qualitative Inhaltsanalyse von drei lieddidaktischen Handreichungen für das Singen in der Grundschule durch (Arnold-Joppich et al., 2011; Ernst, 2008; Fuchs, 2010) und kam dabei zu dem Ergebnis,

„dass den didaktischen Empfehlungen an vielen Stellen ein naives und womöglich unbewusstes Verständnis vom Singen zugrunde liegt, das zu Unklarheit darüber führt, was das Singen im Musikunterricht leisten soll“ (Neus, 2017, S. 227–228).

Olivier Blanchard vertritt in seiner ethnographischen, kritisch kulturwissenschaftlichen Studie zu Hegemonie im Musikunterricht (2019) eine andere Position: Das Problem sei weniger, dass die Ziele des Singens im Musikunterricht unklar oder nicht ausreichend begründet seien. Vielmehr sei die von ihm untersuchte „Schulmusikultur“ (Blanchard, 2019, S. 268) von impliziten Wissensordnungen des Singens durchzogen, die über Praktiken im Musikunterricht kontinuierlich reproduziert würden (Blanchard, 2019, S. 309). Auf Basis der Interpretation von teilnehmenden Beobachtungen im Musikunterricht (mit hohem Singanteil) und von Interviews mit Musiklehrkräften kommt Blanchard zu folgender Einschätzung:

2 Als Beispiel für ein tradiertes, normativ aufgeladenes Schlagwort nennen Kranefeld und Krause u. a. die sogenannte ‚gemeinschaftsbildende Funktion‘ des Singens (vgl. Kranefeld & Krause, 2011, S. 126).

„Dass man singt, ist eine unhintergehbare Setzung des schulischen Musikunterrichts. Auf dieser Basis kann die Frage verhandelt werden, was man singt. Wie man singt, ist indes nicht nur nicht verhandelbar, sondern es scheint gar keine Frage zu sein.“ (Blanchard, 2019, S. 287, Hervorh. i. Orig.)

Bisherige musikpädagogische Forschungsergebnisse deuten somit darauf hin, dass in Begründungen des Singens, welche sich in Äußerungen von Musiklehrkräften, programmatischen und didaktischen Texten zeigen, sowie in Praktiken des Musikunterrichts implizite Wissensordnungen reproduziert werden. In der hier vorgelegten diskursanalytischen Untersuchung werde ich zeigen, dass diese impliziten Wissensordnungen des Singens auch in musikdidaktischen Zeitschriftenartikeln reproduziert werden, und zwar auf spezifische Weise: Den Musiklehrkräften wird als Adressat*innen der Texte nahegelegt, eine positiv-emphatische Haltung zum Singen im Musikunterricht sowie zu sich selbst und ihren Schüler*innen als (potenziell) singende Subjekte einzunehmen. Dieses Nahelegen und die damit verbundenen Machtbeziehungen untersuche ich mit Hilfe des analytischen Begriffs der *diskursiven Regierungspraktiken*. Diesen für die Studie zentralen Begriff wähle ich im Anschluss an machtheoretische Bestimmungen Michel Foucaults und werde ihn im anschließenden Abschnitt näher erläutern. Die Analyse zielt somit nicht auf die argumentative Überprüfung der musikdidaktischen Begründungen des Singens ab, sondern auf das Sichtbarmachen von diskursiven Machtbeziehungen, die mit diesen Begründungszusammenhängen verbunden sind.

Der Fokus dieses Beitrags liegt auf der Konturierung einer diskursanalytischen Perspektive auf musikdidaktische Zeitschriften als von spezifischen Wissensordnungen und Regierungspraktiken durchzogene diskursive Äußerungsfelder und auf der Darstellung von ausgewählten Ergebnissen meiner diskursanalytischen Studie (vgl. Günster, 2023). Zunächst werde ich auf einige diskurstheoretische Grundlagen und insbesondere auf die analytischen Begriffe *Macht(beziehungen)* und *Regierung(spraktiken)* eingehen (2.1) und diese anschließend mit Blick auf die Analyse von musikdidaktischen Zeitschriften methodologisch konkretisieren (2.2). In der Darstellung der empirischen Ergebnisse gehe ich vertieft auf zwei Modi von Regierungspraktiken ein: die Führung der Schüler*innen durch pädagogische Zuwendung der Musiklehrkräfte (3.1) sowie die Selbstführung der Musiklehrenden als singende Vorbilder (3.2). Im Fazit diskutiere ich die empirischen Ergebnisse zusammenfassend und skizziere im Ausblick weiterführende musikpädagogische Forschungsfragen (4).

2. Diskursanalytische Perspektiven auf die Sinnproduktion in musikdidaktischen Zeitschriften

2.1 Diskurstheorie: Machtbeziehungen und die Regierung von Subjekten

In den vergangenen 20 Jahren haben sich in den deutschsprachigen Erziehungswissenschaften verschiedene Ansätze der (empirischen) Diskursforschung zunehmend etabliert (vgl. Fegter et al., 2015; Wrana et al., 2014). Diese Ansätze greifen in unterschiedlicher Weise auf Begriffe und Instrumentarien der wissens- und machtkritischen Arbeiten Michel Foucaults als wesentliche Bezugspunkte zurück (vgl. Koller & Lüders, 2004).

Innerhalb der deutschsprachigen musikpädagogischen Forschung wurden diskursanalytische Untersuchungsansätze bereits als anregungsreiche Forschungsperspektive diskutiert (vgl. Rolle, 2018; Vogt, 1993). In den letzten Jahren erschienen musikpädagogische Studien, die u. a. Ansätze der Wissenssoziologischen (Bugiel, 2015; Huber, 2016) und der Historischen Diskursanalyse (Wirmer, 2020) sowie poststrukturalistische Ansätze (Günster, 2019; Krebs, 2021) nutzen.

Im Anschluss an Foucault wird unter *Diskurs* eine Analyseperspektive verstanden, welche die geregelte Produktion von Aussagen als diskursive Praxis beschreibt: Die Analyse der diskursiven Praxis erfasst zugleich die *Funktionsweise* der diskursiven Produktion sowie das von ihr konstruierte *Ordnungssystem* (Foucault, 1973, S. 70). Die analytische Trias „Wissen-Macht-Subjekt“ (Angermüller, 2014, S. 23) verweist darauf, dass Diskurse nicht nur ein bestimmtes Wissen, sondern auch dessen Bedeutung in spezifischen Kontexten für die in ihnen handelnden Subjekte produzieren:

„Es geht Diskursanalysen [...] nicht um die bloße Aufarbeitung der Formen und Inhalte des Gesagten, Geschriebenen oder Performierten, sondern darum, *die soziale Funktionalität und die Sozialverhältnisse* in den Blick zu bekommen, die mit der Produktion von Bedeutung und Sinn verbunden sind.“ (Langer et al., 2019, S. 5; Hervorh. A. G.)

Um diese soziale Funktionalität der diskursiven Praxis analytisch in den Blick zu bekommen, schließen machtkritische Arbeiten innerhalb der Diskursforschung häufig an Foucaults Bestimmung von *Macht(beziehungen)*³ an, die er (in

3 In der musikpädagogischen Forschung beziehen sich neben diskursanalytischen u. a. auch situationsanalytische Forschungsansätze (Göllner & Niessen, 2021) auf die machtkritischen Überlegungen Michel Foucaults. Trotz gleicher machtheoretischer Ausgangsbasis ergeben sich je nach Forschungsansatz unterschiedliche Zielrichtungen und Schwerpunkte von Machtkritik, die vergleichend betrachtet werden können (vgl. Günster & Niessen, 2022).

Abgrenzung zu Formen der Gewaltausübung oder der politischen Herrschaft) definiert als

„eine Form von Handeln, die nicht direkt und unmittelbar auf andere, sondern auf deren Handeln einwirkt. Eine *handelnde Einwirkung auf Handeln*, auf mögliches oder tatsächliches, zukünftiges oder gegenwärtiges Handeln. Gewaltbeziehungen wirken auf Körper und Dinge ein. Sie zwingen, beugen, brechen, zerstören. Sie schneiden alle Möglichkeiten ab. [...] Machtbeziehungen beruhen dagegen auf zwei Elementen [...]: Der „Andere“ (auf den Macht ausgeübt wird) muss durchgängig und bis ans Ende als handelndes Subjekt anerkannt werden. Und vor den Machtbeziehungen muss sich ein ganzes Feld möglicher Antworten, Reaktionen, Wirkungen und Erfindungen öffnen.“ (Foucault, 2019, S. 255; Hervorh. A. G.)

Laut Foucault sind alle individuellen Handlungs- und Erfahrungsräume von diskursiven Wissensordnungen und Machtbeziehungen durchzogen und weisen Subjekten spezifische Positionen zu, die diese in Hinblick auf die diskursiven Ordnungen und Machtbeziehungen einnehmen können. Gleichzeitig reproduzieren Subjekte Macht-Wissen-Ordnungen⁴ durch ihr (Sprach-)Handeln, wodurch diese Ordnungen zugleich bestätigt, aber auch verändert werden können.

Ansätze der erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung gehen davon aus, dass pädagogische Diskurse spezifische Formen des Wissens, Machteffekte sowie Möglichkeiten, als Subjekt anerkannt zu werden, produzieren, u. a. durch Praktiken der pädagogischen Führung und (An-)Leitung von Subjekten (vgl. Maurer & Weber, 2006). Eine spezifische Form von Machtbeziehungen, die auf das Handeln von Subjekten einwirken, ist die *Regierung (Gouvernementalität)*, worunter Foucault die *Führung von Menschen mit deren Einverständnis* fasst, und zwar in einem doppelten Sinn:

„Führung‘ heißt einerseits, andere (durch mehr oder weniger strengen Zwang) zu lenken, und andererseits, sich (gut oder schlecht) aufzuführen, also sich in einem mehr oder weniger offenen Handlungsfeld zu verhalten. Machtausübung besteht darin, ‚Führung zu lenken‘, also Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit von Verhalten zu nehmen.“ (Foucault, 2019, S. 256)

An diese Bestimmung von *Führung* knüpft der analytische Begriff der *Regierungspraktiken* an, mit dem diskursive Praktiken der Selbst- und Fremdführung

4 Foucault versteht unter *Wissen* „alle Erkenntnisverfahren und -wirkungen [...], die in einem bestimmten Moment und in einem bestimmten Gebiet akzeptabel sind“ (Foucault, 1992, S. 32). Die Akzeptabilität des Wissens hängt von den jeweiligen *Machtverhältnissen* ab, die Foucault definiert als „viele einzelne, definierbare und definierte Mechanismen [...], die in der Lage scheinen, Verhalten oder Diskurse zu induzieren“ (Foucault, 1992, S. 32). Macht-Wissen bildet für Foucault somit eine analytisch untrennbare Einheit.

von Subjekten empirisch untersucht werden können. Regierungspraktiken sind diskursive Praktiken, welche

„an Körper, Organismus und Disziplin ebenso ansetzen [können] wie an den Wünschen, dem Wollen der Subjekte. Sie können als normalisierendes Wissen [...] wirken und das ‚Normale‘ und seine ‚Abweichungen‘ entlang der Normalitätsgrade regulieren.“ (Maurer & Weber, 2006, S. 11)

Regierungspraktiken eröffnen oder begrenzen bestimmte Denk- und Handlungsmöglichkeiten und legen Subjekten das Einnehmen von spezifischen Selbstverhältnissen nahe. Ihre Zielrichtung ist nicht (nur) die Vermittlung von Faktenwissen, sondern die Aufforderung zu bestimmten Haltungen und Handlungen (vgl. Langer et al., 2006).

2.2 Methodologie: Analyse von Regierungspraktiken in musikdidaktischen Zeitschriften

Musikdidaktische Zeitschriften⁵ zeichnen sich durch ihre handlungs(an)leitende Funktion für Musiklehrkräfte aus. Als pädagogische Fachzeitschriften können sie als „Dokumente mit programmatischem Charakter“ bestimmt werden, welche „auf eine berufliche bzw. praktisch-pädagogische Verwendbarkeit ausgerichtet sind“ (Langer, 2008, S. 80). Im musikpädagogischen Feld nehmen musikdidaktische Fachzeitschriften eine wichtige Scharnierfunktion ein zwischen der Vermittlung von (forschungsbasiertem) fachdidaktischem Wissen und kontextabhängigem Erfahrungswissen zur Planung und Durchführung von Musikunterricht. Aus diskursanalytischer Perspektive erfüllen didaktische Zeitschriften somit eine „Legitimationsfunktion für ‚Best Practice‘“ (Wrana & Langer, 2007, Abs. 46) und können dem Genre „präskriptiv-legitimativ[er]“ Texte (Wrana, 2006, S. 55) zugeordnet werden, welche typischerweise „Handlungslegitimationen mit Vorschlägen zu Führungspraktiken von Individuen verbind[e]n“ (Wrana, 2006, S. 55).

Im Rahmen der diskursanalytischen Studie (vgl. Günster, 2023), auf dessen Ergebnissen der vorliegende Beitrag basiert, wurden 103 Artikel über das Singen in ausgewählten musikdidaktischen Zeitschriften⁶ im Publikationszeitraum

5 Unter musikdidaktischen Zeitschriften werden hier alle Zeitschriften verstanden, die auf das Lehren und Lernen im Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen bezogen sind und damit als Unterkategorie der „Zeitschriften mit Schwerpunkt auf musikpädagogische Praxis“ (Dartsch et al., 2018, S. 465–470) fungieren.

6 Für das Datenkorpus wurden die Zeitschriften *AfS-Magazin* (ab 2015: *musikunterricht aktuell*), *Diskussion Musikpädagogik*, *Musik in der Schule*, *Musik & Bildung*, *Musik und Unterricht* chronologisch im Zeitraum von 1990 bis 2017 nach den Schlagworten ‚Singen‘, ‚Gesang‘, ‚Singstimme‘ und ‚(Umgang mit der) Stimme‘ durchsucht. Im Verlauf

von 1990 bis 2017 untersucht. Die Texte wurden entsprechend dem Ansatz der interpretativen Analytik ausgewertet. Innerhalb der Diskursforschung stellt die interpretative Analytik einen wichtigen methodologischen Bezugspunkt dar, wobei das konkrete Vorgehen je nach diskurstheoretischem Ansatz und Untersuchungsgegenstand variiert. In dieser Untersuchung schließe ich an die Bestimmungen von Dreyfus und Rabinow (1983) sowie an deren Weiterentwicklung durch Daniel Wrana (2014) an. Mit der interpretativen Analytik werden zwei heuristische Analyserichtungen verfolgt, die sich bei der Arbeit am empirischen Material wechselseitig ergänzen: Mit Hilfe einer *analytischen* Lesart des Materials werden die jeweiligen diskursiven Praktiken aus ihrer textimmanenten Ordnung herausgelöst und mit Blick auf ihre Funktion betrachtet, Beziehungen zwischen Aussagen herzustellen. Eine ergänzende *interpretative* Lesart untersucht das Material mit Blick auf die soziale Funktionalität der diskursiven Praktiken in ihrem jeweiligen Äußerungskontext.

Für eine interpretative Analytik der musikdidaktischen Zeitschriften war es wichtig, den konkreten Äußerungskontext der Sinnproduktion in die Analyse einzubeziehen: Die Artikel über das Singen adressieren Musiklehrkräfte und sind darauf ausgerichtet, deren Denken und Handeln rund um die Planung, Durchführung und Reflexion von Musikunterricht zu beeinflussen. Aus einer machtkritischen Perspektive werden in den Artikeln nicht nur Begründungen und Handlungsvorschläge für das Singen im Musikunterricht in Form von impliziten Wissensordnungen unterbreitet; diese Wissensordnungen werden zugleich mit Praktiken der Legitimierung verknüpft, welche die Lehrkräfte als für den Musikunterricht verantwortliche Subjekte adressieren und ihnen bestimmte Haltungen und Handlungen in Hinblick auf das Singen nahelegen. Durch „[d]ie Begründung, dass eine bestimmte Form der Ausübung von Macht gut und notwendig sei“ (Wrana, 2006, S. 55), um Singen zu lehren und zu lernen, entfalten diese Legitimierungspraktiken ihre diskursive Wirkung als Regierungspraktiken, die auf die Selbst- und Fremdführung von Subjekten gerichtet sind.

der Analyse wurde das Korpus nach dem Schneeballsystem um weitere Beiträge aus anderen musikpädagogischen Zeitschriften ergänzt. Neben eigenständigen Artikeln wurden u. a. auch Leser*innenbriefe, Editoriale und Interviews in das Korpus aufgenommen. Entscheidend für die Aufnahme war somit keine bestimmte Textsorte, sondern der inhaltliche Bezug zum Thema Singen.

3. Ergebnisse: singende Subjekte und ihre Führung im Musikunterricht

3.1 Führung der Schüler*innen durch Zuwendung der Lehrkräfte

Singen wird im musikdidaktischen Material als Teil der natürlichen Entwicklung aller Menschen und zugleich als „eine Art Grundrecht des Menschen, sich auszudrücken“ (2017_01_mub, S. 61)⁷, konstruiert. Insgesamt erscheint Singen als universale Tätigkeit, die alle Menschen immer schon praktiziert haben: „Singen ist das erste und ureigenste Musikinstrument des Menschen. Es gehörte von Anfang der Menschheitsgeschichte zu seinen Wesensformen [...]“ (2000_03_mids, S. 4).

In ähnlicher Weise wird die Singstimme als gegebene Voraussetzung aller Menschen für eine musikalische Betätigung konstruiert:

„Die Stimme ist jedem Menschen vom ersten Schrei an zugehörig. Als natürliches, körpereigenes Instrument ist sie eingelagert in die psycho-physische Ganzheit des menschlichen Körpers.“ (2002_04_mub, S. 5)

Während Singen als konstitutiver Teil des Menschseins bestimmt wird, erscheint Nicht-Singen demgegenüber als gravierende Einschränkung dieses Menschseins:

„Festzuhalten bleibt: Singen ist ein Spiegel menschlicher Befindlichkeiten, dies gilt durchgängig durch die Geschichte. Singen ist ein Spiegel menschlichen Ausdrucks, es vermittelt oft mehr als das gesprochene Wort, es wirkt stärker und eindrücklicher als die noch so professionell gefügte Rede – es erscheint gewissermaßen als humanes Existenzial, als eine spezifische Form menschlichen Handelns. Geht dieses verloren, so muss durchaus von einer wesentlichen Beeinträchtigung der humanen Existenz gesprochen werden.“ (2006_03_mub, S. 9)

Insgesamt wird im musikdidaktischen Material aus der Tatsache, dass Menschen in verschiedenen Kontexten auf unterschiedliche Art und Weise singen (und historisch betrachtet gesungen haben), eine Norm konstruiert: In dieser Textstelle wird Singen als „humanes Existenzial“, sprich als Norm eines erfüllten menschlichen Lebens definiert. Das Nicht-Singen, hier benannt als „Beeinträchtigung der humanen Existenz“, erscheint lediglich als Abweichung von dieser Norm.

Im Rahmen dieser diskursiven Wissensordnung wird Musiklehrkräften nahegelegt, ihre Schüler*innen als potenziell singwillige und singfähige Subjekte wahrzunehmen und sie durch pädagogische Zuwendung zum Singen zu mo-

7 Die Verweise auf Textstellen aus dem Datenkorpus erfolgen jeweils über das Dokumentenkürzel und die entsprechende Seitenzahl, die vollständigen Quellenangaben finden sich im Anhang.

tivieren. Die Ermunterung zum Singen als Mittel des persönlichen Ausdrucks wird dabei abgegrenzt von einer negativ markierten, leistungsorientierten Unterweisung der Schüler*innen auf ein vorgegebenes Lernziel hin:

„Die bisher aufgezeigten Möglichkeiten der Stimmbildung erfordern, dass wir den Prozess des Singens geschickt steuern und leiten. [...] Denn Singen soll schließlich nicht zum perfekten Dressurakt werden, bei dem vorgegebene Normen erfüllt werden, sondern es soll weiterhin vor allem Spaß machen sowie ein ‚eigenständiger, wertvoller Bestandteil des persönlichen Ausdruckes‘ [...] bleiben.“ (2000_05_mids, S. 50)

Die Aufforderung, das Singen „geschickt [zu] steuern und [zu] leiten“, wird im Material mehrfach explizit benannt (1994_01_mids, S. 47; 1993_01_mids, S. 203) und umfasst verschiedene Handlungsoptionen, die sich durch eine aufmerksame Zuwendung zu den Schüler*innen mit ihren individuellen Sing-Fähigkeiten auszeichnen. Diese Zuwendung sei insbesondere im Umgang mit nicht gut singenden Schüler*innen wichtig:

„[H]ier ist liebevolles, unterstützendes und ermutigendes Vorgehen gefordert. Ich lasse dann mal zwei und dann nur einen (den ‚kritischen‘) Schüler summen. Wenn ich die SchülerInnen überrasche, aber freundlich und ermutigend bleibe, sofort lobe, verweigert sich nach meiner Erfahrung niemand. Wenn doch, zwingt ich ihn natürlich nicht, aber ich lasse auch nicht zu schnell locker. Eine weitere Möglichkeit ist, einzelne SchülerInnen für ein paar Minuten länger dazubehalten und ein paar Übungen einzeln mit ihnen durchzuführen. Dies muss man so kommunizieren, dass der Schüler es nicht als Nachteil oder gar Strafe, sondern als besondere Form der Zuwendung empfindet.“ (2014_02_mub, S. 21)

Die Äußerung „nicht zwingen, aber auch nicht zu schnell lockerlassen“ verweist auf die Regierungspraktik einer Führung durch Zuwendung: Die Lehrpersonen sollen eine „gelöste und freundliche Singeatmosphäre“ (1993_01_mids, S. 203) schaffen, in der es gelingt, den „Schülern Erfolge im Singen zu organisieren“ und ihre „Ängste abzubauen“ (1994_01_mids, S. 47). Die Lehrkräfte sollen positive Singerlebnisse im Unterricht möglichst so (geschickt) anbahnen, dass die Schüler*innen das Singen als Mittel des persönlichen Ausdrucks erfahren können. Um dieses Ziel zu erreichen, werden die Lehrenden dazu angehalten, den Schüler*innen „Angebote“ zum Singen zu machen, statt ihnen diesbezüglich strikte „Anweisungen“ zu erteilen (1998_17_muu, S. 26). Neben der Wichtigkeit einer „geschützten Atmosphäre“ beim Singen in der Gruppe werden auch die freiwilligen Entscheidungen der Schüler*innen, z. B. für das Solosingen, betont (2000_04_mids, S. 10). Die vermeintlich freiwillige Entscheidung der Schüler*innen für das Singen als Angebot wird allerdings diskursiv spezifisch gerahmt: Die Schüler*innen sollen zwischen verschiedenen didaktischen Angeboten des Singenlernens im Musikunterricht wählen können. Zugleich gilt der übergeordnete Anspruch, dass prinzipiell alle Schüler*innen im Musikunterricht zum

Singen motiviert werden können und sollen. Die Schüler*innen sollen demnach mitentscheiden können, *wie* sie singen lernen wollen, jedoch nicht, *ob* im Musikunterricht gesungen werden sollte (1998_17_muu, S. 26).

Während Singen als angeborenes menschliches Ausdrucksbedürfnis konstruiert wird, wird das Nicht-Singen-Wollen demgegenüber diskursiv mit einer ‚Hemmung‘⁸, im Sinne einer die persönliche Entwicklung beeinträchtigenden inneren Unsicherheit, verknüpft. Obwohl im Material häufig betont wird, dass die Auseinandersetzung mit der Singstimme im Musikunterricht eine hochsensible Angelegenheit sei, die von der Lehrperson pädagogisches Fingerspitzengefühl und Einfühlungsvermögen verlange (1991_08_mids, S. 385; 1995_02_muu, S. 47), erscheint die Wahl des Vokabulars im Umgang mit sogenannten Sing-Hemmschwellen der Schüler*innen bisweilen drastisch: So wird z. B. ein Handeln der Lehrpersonen legitimiert, welches „im Musikunterricht Hemmungen und Fixierungen aufbrechen“ solle, um so „Kindern Wege zu elementar lustvollen vokalen Ausdrucksmöglichkeiten [zu] eröffnen“ (1996_07_mub, S. 39).

3.2 Selbstführung der Lehrkräfte als singende Vorbilder

Das Singen im Musikunterricht soll vor allem „durch die Vorbildfunktion des Lehrers motiviert werden“ (2007_06_gsz, S. 6): Die Musiklehrer*innen sollen im Studium eine „tragfähige[.] und flexible[.] Stimme“ ausbilden, „welche [eine] Vorbildfunktion erfüllen kann und den komplexen Anforderungen des Schulalltags gewachsen ist“ (2017_01_mub, S. 61). Ein weiterer Aspekt der erwünschten „Stimmqualität“ (2002_04_mub, S. 6) der Musiklehrenden besteht darin, „mit Mut, Überzeugung und Begeisterung stimmliches Vorbild zu sein und die Ausdrucksfreude der Schülerinnen zu wecken“ (2006_04_mub, S. 14). Dieser doppelte Anspruch an die Lehrpersonen wird im Material als „Spannungsfeld“ (2017_01_mub, S. 61) benannt, welches „zwischen Singanimation [...] und semi-professionellem Anspruch“ (2012_01_mub, S. 53) bzw. zwischen „Enthusiasmus und [...] Kompetenz“ (2017_06_mub, S. 58) verortet wird. Insgesamt sollen Musiklehrkräfte zum Singen animieren, stimmlich kompetent agieren und „selbst jene Freude und innere Beteiligung erkennen lassen, die sie bei den Kindern entwickeln möchten“ (2007_06_gsz, S. 7).

Um als stimmliches Vorbild agieren zu können, werden von (angehenden) Musiklehrkräften nicht nur vielfältige Singerfahrungen und -fähigkeiten erwartet, sondern auch, dass diese gern singen, denn: „Wer selbst nicht gern singt,

8 Der Begriff ‚Hemmung‘ wird laut Duden definiert als a) „etwas, das jemanden in seinem Inneren (aufgrund einer bestimmten ethischen Norm) daran hindert, etwas Bestimmtes zu tun“ und b) „(jemanden in der Entfaltung seiner Persönlichkeit sehr behindernde, beeinträchtigende) innere Unsicherheit, die sich besonders in Verkrampftheit und Unsicherheit im Auftreten äußert; Gehemmtheit“. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Hemmung>

wird kaum überzeugend zum Singen führen können“ (1998_16_muu, S. 22). Zusammenfassend wird den Musiklehrenden die Subjektposition eines singenden Vorbilds zugewiesen, die mit einem hohen Anspruch an eine jederzeit überzeugende Performance als singendes Subjekt einhergeht: Von Musiklehrkräften wird erwartet, dass sie stimmlich gut ausgebildet, jedoch nicht zu spezialisiert auf einzelne Singstile, und zugleich animierend und begeisternd, aber nicht stimmtechnisch beliebig oder gar stimmschädigend agieren. Insgesamt wird den Lehrenden das Einnehmen eines Selbstverhältnisses als *überzeugte* und zugleich *überzeugende* stimmliche Vorbilder nahegelegt. Im Material wird die Singstimme wiederholt als Medium unmittelbarer Kommunikation benannt und die quasi-automatische „Überzeugungskraft“ der Musiklehrenden durch den Gebrauch ihrer Singstimme (1998_05_mub, S. 4) im Umgang mit Schüler*innen betont:

„Unsere Stimme ist und bleibt ein ‚tönendes Vorbild‘ für die Schüler [...]. Unsere Haltung, unser Stimmklang, die Lautstärke, die Fähigkeit zu differenzieren und etwas auszudrücken, aber auch der eigene Spaß am Singen, all das überträgt sich auf sie.“ (2000_05_mids, S. 50)

In einigen Textstellen werden die Musiklehrkräfte durch geradezu panoptisch anmutende Formulierungen daran erinnert, dass sie sich im Musikunterricht in einer ständigen Beobachtungssituation befinden: Den Schüler*innen wird zugeschrieben, dass diese „ein sehr feines Gespür dafür [haben], ob ein Lehrer hinter dem Lied steht, das er vermittelt“ (2005_01_mip, S. 10) und dass sie „sehr genau [spüren], ob ihre Lehrkräfte gerne singen und proben“ (2017_01_mub, S. 60).

Die diskursiven Regierungspraktiken zielen somit darauf ab, dass Musiklehrkräfte ihre Haltung und ihr Handeln im Musikunterricht kontinuierlich nach dem Leitbild eines singenden Vorbilds ausrichten und überprüfen:

„Wer mit SchülerInnen singt, muss sich sehr genau fragen, wo die eigene Motivation zum Singen spürbar ist. Keine Theorie – z. B. die vom universellen Singbedürfnis des Menschen vor aller Kultur oder eine Idee vom funktionalen Singen als gesellschaftlich wirksamer Tätigkeit – kann diese Selbstprüfung ersetzen, denn eine glaubwürdige Singeleitung lebt unmittelbar vor allem durch das Gelebte.“ (2000_04_mids, S. 9)

Diese Selbst(über)prüfung bezieht sich dabei nicht nur auf Einstellungen zum Singen, sondern auch auf körperliche Praktiken beim Anleiten des Singens:

„[Es] lohnt sich, immer wieder die eigene Haltung zu überprüfen. Die Singenden sollen eine locker gespannte Körperhaltung haben, den Kopf auch beim Textlesen möglichst wenig geneigt. Bin ich Vorbild für diesen Anspruch? Sind meine rhythmischen Impulse dem Lied angemessen oder zu scharf? Swingende Musik kann nicht ‚klassisch‘ dirigiert werden. Gespannt heißt nicht steif, locker nicht schlaff. Kommt

mein Mitsprechen des Textes angemessen an? Mimik lebendig, nicht zu übertrieben?“ (1991_05_mids, S. 279)

Die Lehrkräfte werden somit aufgefordert, nach der *Überzeugung* zu handeln, dass das Singen für sie selbst und für die Schüler*innen per se und grundsätzlich förderlich ist. Hinzu kommt, dass das den Lehrkräften nahegelegte Selbstverhältnis eines überzeugten und überzeugenden singenden Subjekts als jeder didaktischen Begründung des Singens *vorgängig* konstruiert wird:

„Alle womöglich weiter gehenden Begründungen für das Singen in der Schule beginnen eigentlich erst dann relevant zu werden, wenn der Klang der Stimmen ausdrückt: ich singe. Vorher sind wir vor allem damit beschäftigt, suchende Wege zu gehen, geleitet von der Überzeugung, dass Singen gut ist und gut tut, weniger als Nachahmung einer von anderen besser beherrschten Kunstform, denn als ‚allgemeines menschliches Ausdrucksmittel‘ [...] auch in einer Gesellschaft, der man das immer weniger anmerkt.“ (2000_04_mids, S. 11)

Die Anrufung dieser Textstelle expliziert eine korpusübergreifende diskursive Regierungspraktik, welche nicht auf eine argumentative Begründung des Singens im Musikunterricht zielt, sondern auf „ein spezifisches Bewusstsein oder eine bestimmte Orientierung, es ist mehr eine ‚Haltung‘, die das Subjekt zu sich selbst [...] einnehmen soll“ (Langer et al., 2006, S. 295): Die Musiklehrkräfte werden aufgefordert, die Haltung eines singenden Subjekts einzunehmen, das vom Singen als per se gute musikalische Praxis überzeugt ist und diese Überzeugung als notwendige Grundlage jeder (anderen) musikdidaktischen Begründung für das Singen im Musikunterricht akzeptiert.

4. Fazit und Ausblick

In diesem Beitrag habe ich basierend auf einer diskursanalytischen Studie argumentiert, dass musikdidaktische Zeitschriften nicht nur der Vermittlung von Fachwissen und Vorschlägen für die Unterrichtsgestaltung dienen: Vielmehr reproduzieren sie über einen längeren Zeitraum hinweg bestimmte Wissensordnungen des Singens und verknüpfen diese Ordnungen mit Begründungspraktiken, welche im Allgemeinen auf eine Veränderung des Denkens und Handelns der Musiklehrkräfte sowie im Besonderen auf die Führung ihrer selbst sowie ihrer Schüler*innen abzielen, und zwar in Form von Regierungspraktiken.

Zusammenfassend konnten zwei singbezogene Modi der Regierung herausgearbeitet werden: Zum einen die Führung der Schüler*innen durch pädagogische Zuwendung durch die Lehrkräfte, zum anderen die Selbstführung der Musiklehrkräfte im Sinne eines singenden Vorbilds. Musiklehrkräfte werden dazu aufgefordert, ihre Schüler*innen als prinzipiell singwillige und singfähige Subjekte wahrzunehmen und sie durch einfühlsame, unterstützende Zuwendung zum Singen zu animieren. Den Musiklehrenden wird gleichzeitig ein singspe-

zifisches Selbstverhältnis nahegelegt: Dieses diskursiv konstruierte Selbstverhältnis verbindet eine authentisch-empathische Haltung zum Singen (als vom Singen *überzeugtes* Subjekt) mit einer animierenden, kompetenten Handlung (als singend *überzeugendes* Subjekt). Die kontinuierliche Überprüfung dieses Selbstverhältnisses als vom Singen überzeugtes und singend überzeugendes Vorbild wird den Lehrenden über unterschiedliche Regierungspraktiken nahegelegt, die sich u. a. auf deren Einstellungen zum Singen, die Wahrnehmung von Schüler*innen und singspezifische Körperpraktiken beziehen. Gleichzeitig wird den Lehrenden eine emphatische Überzeugung vermittelt, nach der Singen per se ‚gut‘ sei – eine Behauptung, für die vor jeder didaktischen Begründung des Singens im Musikunterricht Gültigkeit beansprucht wird. Dieses Ergebnis könnte einen (weiteren) Beleg dafür liefern, weshalb „nicht unmittelbar handlungsnahes universitäres Theoriewissen“ für (angehende) Musiklehrkräfte keinen oder einen nur schwachen Bezugspunkt für ihr Unterrichtshandeln darstellt (vgl. Puffer, 2022, S. 187): Innerhalb der musikdidaktischen Zeitschriftenartikel zum Singen nimmt der Bezug auf fundiertes fachdidaktisches Wissen einen geringen Stellenwert ein und wird diskursiv der individuellen, emphatischen Überzeugung vom Singen nachgeordnet.

Um diese Hypothese zu belegen, wären weitere (diskursanalytische) Studien zu Wissensordnungen und Anrufungspraktiken von sogenannten ‚praxisnahen‘ musikdidaktischen Publikationen zum Singen (Zeitschriften, Handbücher, Ratgeber, aber auch Beiträge in Blogs und anderen sozialen Medien) notwendig, die neben dem allgemeinbildenden Musikunterricht auch andere singbezogene Handlungsfelder (z. B. Gesangsunterricht und Chorsingen) einbeziehen. Ausichtsreich könnten insbesondere Studien sein, die textbasierte diskursive Ordnungen zu teilnehmend beobachtbaren Praktiken in ein Verhältnis setzen (vgl. Blanchard, 2019; Langer, 2008) oder Anrufungs- und Interaktionspraktiken aus praxeologischer Perspektive in den Blick nehmen (vgl. Rizzi, 2021).

Die Stärke von diskursanalytischen Untersuchungen liegt in der Analyse von sich wiederholenden Äußerungsakten, die Beziehungen zwischen Gegenständen und Subjektpositionen herstellen. Allerdings lässt der theoretische Anschluss an Foucaults Macht- und Regierungsbegriffe nicht zu, mit Blick auf die musikpädagogische Praxis Werturteile darüber zu fällen, welche Modi der Regierung angemessener sind als andere: In der Tat könnte man einwenden, dass z. B. eine Führung von Schüler*innen durch strikte Verordnung oder gar Zwang problematischer ist als eine Führung durch unterstützende Zuwendung. Der Gewinn einer diskursanalytischen Perspektive liegt deshalb eher in seiner theoretisch-methodologischen Flexibilität, die es erlaubt, die Funktionsweisen und Ordnungssysteme einer diskursiven Praxis anhand von umfangreichen Textkorpora zu analysieren. Die Zielsetzung einer immanenten Kritik an musikpädagogischen Praxen und ihren feinen Machtwirkungen teilt die Diskursanalyse dabei mit einigen Ansätzen der Ideologiekritik, obgleich dieser andere macht-theoretische Prämissen zugrunde liegen (vgl. Schmincke, 2019; Vogt, 2015).

Abschließend möchte ich dafür plädieren, musikdidaktische Zeitschriftenartikel stärker als bisher als Untersuchungsgegenstände im Rahmen der (universitären) Lehrer*innenbildung zu nutzen. Diskursanalytische Ansätze können für eine forschende Auseinandersetzung mit musikdidaktischen Texten gut geeignet sein, weil sie angehenden Musiklehrkräften einen theoretisch-methodologisch fundierten Perspektivwechsel auf dieses meistens intuitiv vertraute Textgenre eröffnen können: Die Texte können dann nicht nur als Handlungsanleitungen gelesen werden, sondern fordern mit Hilfe ihrer machtdanalytischen Durchdringung zu einer vertieften Reflexion der eigenen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten im Musikunterricht auf, was ein wertvoller Beitrag zu einer forschungsbasierten, (sich selbst) reflektierenden Lehrer*innenbildung sein kann. Für das gleichermaßen beliebte wie auch ambivalente Handlungsfeld des Singens im Musikunterricht ist eine solche analytische Perspektive sicher gewinnbringend.

Literatur

- Angermüller, J. (2014). Einleitung. Diskursforschung als Theorie und Analyse. Umriss eines interdisziplinären und internationalen Feldes. In J. Angermüller, M. Nonhoff, E. Herschinger, F. Macgilchrist, M. Reisigl, J. Wedl, D. Wrana & A. Ziem (Hrsg.), *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen* (S. 16–36). transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839427224.intro>
- Arnold-Joppich, H., Baumann, L., Simon, S. & Tiemann, W. (2011). *Singen in der Grundschule. Ein Lehr- und Übungsbuch für die Praxis*. Helbling.
- Blanchard, O. (2019). *Hegemonie im Musikunterricht. Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität*. Waxmann.
- Bugiel, L. (2015). Wenn man von der Krise spricht ... Diskursanalytische Untersuchungen zur Krise des Konzerts in Musik- und musikpädagogischen Zeitschriften. In A. J. Cvetko & C. Rora (Hrsg.), *Konzertpädagogik* (S. 59–76). Shaker.
- Dartsch, M., Knigge, J., Niessen, A., Platz, F. & Stöger, C. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. Waxmann/UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838550404>
- Dreyfus, H. L. & Rabinow, P. (1983). *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics. With an Afterword by and an Interview With Michel Foucault* (2. Aufl.). University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226154534.001.0001>
- Dyllick, N. (2018). Singen in der Schule. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 299–302). Waxmann/UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838550404>
- Ernst, M. (2008). *Praxis Singen mit Kindern: Lieder vermitteln, begleiten, dirigieren*. Helbling.
- Fegter, S., Kessel, F., Langer, A., Ott, M., Rothe, D. & Wrana, D. (2015). Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methodologien, Gegenstandskonstruktionen. In S. Fegter, F. Kessel, A. Langer, M. Ott, D. Rothe & D. Wrana (Hrsg.), *Erzie-*

- hungswissenschaftliche Diskursforschung. *Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 9–55). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18738-9_1
- Foucault, M. (1973). *Archäologie des Wissens* (17. Aufl.). Suhrkamp.
- Foucault, M. (1992). *Was ist Kritik?* Merve.
- Foucault, M. (2019). Subjekt und Macht. In M. Foucault, *Analytik der Macht* (S. 240–263). Suhrkamp.
- Fuchs, M. (2010). *Musik in der Grundschule neu denken – neu gestalten. Theorie und Praxis eines aufbauenden Musikunterrichts*. Helbling.
- Göllner, M. & Niessen, A. (2021). Potenziale der Situationsanalyse nach A. E. Clarke für qualitative musikpädagogische Studien. *Beiträge Empirischer Musikpädagogik*, 12, 1–18. <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/200>
- Günster, A. (2019). Was das Sichtbare versteckt. Eine diskursanalytische Betrachtung von Fotografien zum Thema Singen in musikdidaktischen Zeitschriften. *Zeitschrift Ästhetische Bildung*, 11(1), 1–24. http://zaeb.net/wordpress/wp-content/uploads/2019/11/Beitrag-Günster_fin2.pdf
- Günster, A. (2023). *Singende Subjekte produzieren. Eine diskursanalytische Studie zu Wissensordnungen und Regierungspraktiken in musikdidaktischen Zeitschriftenartikeln über das Singen im Musikunterricht*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996958>
- Günster, A. & Niessen, A. (2022). Aspekte wissenschaftlicher Kritik in musikpädagogischen Forschungsvorhaben. Diskursanalytische und situationsanalytische Perspektiven auf musikunterrichtliche Wissen-Macht-Verhältnisse. In M. Krause-Benz, L. Oberhaus & C. Rolle (Hrsg.), *Kritik! Politische und ethische Dimensionen der Musikpädagogik. Sitzungsbericht des Online-Symposiums „Kritik! Politische und ethische Dimensionen der Musikpädagogik“ der WSMP vom 7. und 8. Mai 2021*. <https://www.zfkm.org/wp-content/uploads/2022/11/06-GuensterNiessen.pdf>
- Huber, J. (2016). „Tasten- und Saitenhandwerker“ vs. „Forschergilde“. Der Diskurs um die „richtige“ Musiklehrer_innenausbildung in der Deutschschweiz. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 45–58). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:15236>
- Koller, H.-C. & Lüders, J. (2004). Möglichkeiten und Grenzen der Foucaultschen Diskursanalyse. In N. Ricken & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren* (S. 57–76). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-85159-8_4
- Kranefeld, U. & Krause, M. (2011). Vom Sinn des Singens. Rekonstruktion von Begründungszusammenhängen. In T. Greuel, U. Kranefeld & E. Szczepaniak (Hrsg.), *Singen und Lernen. Perspektiven auf schulische und außerschulische Vokalpraxis* (S. 119–138). Shaker.
- Krebs, M. (2021). De-/Legitimation von digitalen Technologien im Gesangs- und Instrumentalunterricht an Musikschulen. Eine Untersuchung zum ablehnenden und befürwortenden Sprechen von Musikschullehrkräften über den unterrichtlichen Einsatz von digitalen Technologien. In V. Krupp, A. Niessen & V. Weidner (Hrsg.), *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung* (S. 217–235). Waxmann.
- Langer, A. (2008). *Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839409329>

- Langer, A., Nonhoff, M. & Reisigl, M. (2019). Diskursanalyse und Kritik – Einleitung. In A. Langer, M. Nonhoff & M. Reisigl (Hrsg.), *Diskursanalyse und Kritik* (S. 1–11). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02180-1>
- Langer, A., Ott, M. & Wrana, D. (2006). Die Verknappung des Selbst. Stellenanzeigen und ihre Transformation in steuerungsrelevantes Wissen. In S. Maurer & S. Weber (Hrsg.), *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation* (S. 281–300). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90194-7_16
- Maurer, S. & Weber, S. (Hrsg.). (2006). *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neus, I. (2017). *Singen. Zentrale Begriffe, psychosoziale Wirkfunktionen und musikpädagogische Handlungsfelder. Eine interdisziplinäre Untersuchung*. LIT.
- Puffer, G. (2022). Singen im schulischen Musikunterricht: Professionswissen als Basis von Handlungsentscheidungen. In M. Göllner, J. Knigge, A. Niessen, & V. Weidner (Hrsg.), *43. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* (S. 175–196). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996125.11>
- Rizzi, A. (2021). „Schwelgen dürft ihr“. Musikbezogene Affektstrukturen im Laien-Pop-Chor aus praxeologischer Warte. Unveröffentlichte Dissertation, Universität zu Köln.
- Rolle, C. (2018). Diskursanalytische Ansätze. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 435–439). Waxmann/UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838550404>
- Schmincke, I. (2019). Welche Waffe der Kritik? Versuch einer Kombination von Diskursanalyse und Ideologiekritik. In A. Langer, M. Nonhoff & M. Reisigl (Hrsg.), *Diskursanalyse und Kritik* (S. 215–235). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02180-1_10
- Vogt, J. (1993). Anmerkungen zur möglichen Bedeutung der Diskursanalyse für die Musikpädagogik. In H. Gembris (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschungsberichte 1992* (S. 91–106). Wißner.
- Vogt, J. (2015). Musikpädagogik und Ideologiekritik. Ein Neuansatz. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 9–29. <https://www.zfkm.org/15-vogt1.pdf>
- Wirmer, H. (2020). Perspektiven der Diskursanalyse für historische musikpädagogische Forschung und der Diskurs des Elementaren. In P. W. Schatt (Hrsg.), *Musik – Raum – Sozialität* (S. 191–199). Waxmann.
- Wrana, D. (2006). *Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Wrana, D. (2014). Diskursanalyse jenseits von Hermeneutik und Strukturalismus. In J. Angermüller, M. Nonhoff, E. Herschinger, F. Macgilchrist, M. Reisigl, J. Wedl, D. Wrana & A. Ziem (Hrsg.), *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen* (S. 511–536). transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839427224.511>
- Wrana, D. & Langer, A. (2007). An den Rändern der Diskurse. Jenseits der Unterscheidung diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 8(2), Art. 20. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0702206>
- Wrana, D., Ott, M., Jergus, K., Langer, A. & Koch, S. (2014). Diskursforschung in der Erziehungswissenschaft. In J. Angermüller, M. Nonhoff, E. Herschinger, F. Macgilchrist,

M. Reisigl, J. Wedl, D. Wrana & A. Ziem (Hrsg.), *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen* (S. 224–238). transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839427224.224>

Kodierte Artikel aus dem Materialkorporus

Dokumenten-Kürzel	Vollständiger Dokumentname
1991_05_mids	Ansohn, M. (1991). Wer will, darf mitsingen. Chor in der Grundschule – Anregungen für eine zeitgemäße Chorarbeit. <i>Musik in der Schule</i> , 5, 276–279.
1991_08_mids	Lugert, W.D. (1991). Lied und Singen. <i>Musik in der Schule</i> , 6, 384–386.
1993_01_mids	Freitag, S. (1993). Und wieder einmal die Frage: Wie steht es um die Leistungsbeurteilung im Singen? <i>Musik in der Schule</i> , 4, 203.
1994_01_mids	Dähne, A. (1994). Ein Vorschlag aus Leipzig zum Thema Leistungsbewertung im Singen. <i>Musik in der Schule</i> , 1, 47–48.
1995_02_mu	Pachner, R. (1995). Singen mit Kindern und Jugendlichen. Neue Wege in der chorischen Stimmbildung. <i>Musik und Unterricht</i> , 35, 47–49.
1996_07_mub	Brünger, P. (1996). „... und mir ein Liedlein gesungen, und alles war wieder gut ...“. Singen im Wandel. <i>Musik und Bildung</i> , 4, 36–41.
1998_05_mub	Nimczik, O. (1998). Musik machen: Stimme. <i>Musik und Bildung</i> , 3, 2–5.
1998_16_mu	Koperski, W. (1998). Mutmachen zum Singen. Gedanken und Vorschläge zu einem zeitlosen Thema. <i>Musik und Unterricht</i> , 52, 21–25.
1998_17_mu	Ansohn, M. (1998). Singen als Ausdruck bildhaften Erlebens. Beispiele für die Arbeit am Lied in der Grundschule. <i>Musik und Unterricht</i> , 52, 26–30.
2000_03_mids	Noll, G. (2000). Singen im Musikunterricht – ein Thema ohne Ende? <i>Musik in der Schule</i> , 3, 4–7.
2000_04_mids	Ansohn, M. (2000). Immer noch und immer wieder: singen. Schwierigkeiten und Möglichkeiten einer alten Schulmusikdisziplin. <i>Musik in der Schule</i> , 3, 8–11.
2000_05_mids	Lesch, U. (2000). Singen lernen im Musikunterricht – Anspruch oder Illusion? Über Möglichkeiten von Stimmbildung im Musikunterricht. <i>Musik in der Schule</i> , 4, 47–51.
2002_04_mub	Nimczik, O. (2002). Gedanken zum Singen in der Schule. <i>Musik und Bildung</i> , 3, 4–7.
2005_01_mip	Jank, B. (2005). Singen im Musikunterricht. Ein ewig altes und neues Thema. <i>mip-Journal</i> , 12, 6–11.
2006_03_mub	Nimczik, O. (2006). Stimme(n). <i>Musik und Bildung</i> , 3, 8–11.
2006_04_mub	Präger, U. (2006). Alle meine Stimmen. Fantasiervolle Wege, um zur eigenen Stimme zu finden. <i>Musik und Bildung</i> , 3, 14–17.
2007_06_gsz	Brünger, P. (2007). Singen und Stimme. <i>Die Grundschulzeitschrift</i> , 208, 4–8.
2014_02_mub	Gietz, T. (2014). Singen mit der Klasse. Praktische Übungen – auch für hartnäckige „Brummer“. <i>Musik und Bildung</i> , 4, 20–23.
2017_01_mub	Nimczik, O. & Kohler, A. (2017). „Singen gehört ins Zentrum des Musikunterrichts“. <i>Musik und Bildung</i> , 1, 60–61.
2017_06_mub	Schneider, H. (2017). ... natürlich Gesangsklassen. <i>Musik und Bildung</i> , 2, 58–59.

Anne Günster
Hochschule für Musik und Tanz Köln
Unter Krahnenbäumen 87
50668 Köln
anne.guenster@hfmt-koeln.de

Mario Frei, Gabriele Puffer, Sven Hilbert & Bernhard Hofmann

Merkmale guten Erklärens im Musikunterricht

Eine Frage der Perspektive?

*Characteristics of “Good Explaining” in Music Lessons.
A Matter of Perspective?*

Explaining is one of the central activities of a teacher in the classroom. Although initial theoretical models are available on the question of which characteristics constitute good explaining in music lessons, empirical evidence on this is still missing. This paper presents key findings from the FALKE-q-Mu study. Assessments of selected characteristics of instructional explanation from different perspectives were analyzed.

1. Einleitung

Unterrichtliches Erklären wird im Folgenden verstanden als „komplexer, vorbereiteter oder sich situativ ergebender sowie interaktiver Kommunikationsprozess, der auf eine Fähig- beziehungsweise Fertigkeitsentwicklung sowie die Initiierung eines Verstehensprozesses bei Adressatinnen und Adressaten abzielt“ (Lindl et al., 2019, S. 131). Es zählt zu den Kerntätigkeiten einer Lehrkraft und hat große Bedeutung für qualitätvolle Unterrichtsgestaltung (Leinhardt, 2001; Pauli, 2015). Einschlägige Zuschreibungen im Kontext der Lehrkräftebildung (z. B. Cramer et al., 2020; Fraefel & Scheidig, 2018) und die Zunahme an empirischen Studien in verschiedenen Fachdidaktiken (z. B. Findeisen, 2017; Neumeister, 2011) machen deutlich, dass das Thema in Unterrichtsforschung und Lehrer*innenbildung zunehmend Interesse auf sich gezogen hat. Dabei zeigte sich, dass fachlichen Spezifika große Bedeutung zukommt (Leinhardt, 2001). So liegt es nahe, sich mit Erklären auch unter Perspektive des Fachs Musik zu befassen und dadurch einem musikpädagogischen Desiderat zu begegnen.

Im Rahmen der Studie *FALKE-q-Mu*¹ wurden Beurteilungen verschiedener Statusgruppen (z. B. Schüler*innen und Lehrkräfte) zu ausgewählten Merkmalen unterrichtlichen Erklärens im Musikunterricht erhoben und analysiert. Als Teil des transdisziplinären Forschungsprojekts *FALKE-q* (**F**achspezifische **L**ehrer**k**ompetenzen im **E**rlä**u**ern – **Q**ualität; Schilcher et al., 2021) hat sie Merkmale guten Erklärens in elf Fächern und unter Beteiligung von insgesamt 14 Disziplinen untersucht.² Das Projekt verfolgte einen Ansatz, der generische und fachspezifische Aspekte berücksichtigt und entsprechenden Postulaten aus Unterrichts- und Lehrkräfteprofessionsforschung Rechnung trägt (vgl. Klieme, 2006; Praetorius et al., 2020). Der Beitrag stellt das Forschungsdesign vor und berichtet ausgewählte Ergebnisse.

2. Theoretischer Hintergrund

Im Rahmen des Projekts wurden auf Basis einer fachübergreifenden Literaturrecherche vier Qualitätsmerkmale³ für unterrichtliches Erklären identifiziert: Adressatenorientierung, Strukturiertheit, Sprachliche Verständlichkeit sowie Sprech- und Körperausdruck (Schilcher et al., 2021). Dass diese vier Merkmale über alle beteiligten Fächer hinweg signifikante Prädiktoren für *gutes Erklären* darstellen, konnte auch empirisch gezeigt werden (Lindl et al., 2019). Im Musikunterricht spielen akustische Phänomene und musikpraktische Aktivitäten eine große Rolle, was eine fachspezifische Ergänzung der generischen Rahmung notwendig machte. Dazu wurde das Konzept externer Repräsentation herangezogen. „Repräsentation“ wird dabei nach Schnotz und Bannert (1999) verstan-

1 FALKE-q-Mu gehört zur Maßnahme FALKE-q und ist Teil des Projekts KOLEG. KOLEG wurde im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1512 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

2 In alphabetischer Reihenfolge: Bildende Kunst und Ästhetische Erziehung (Matthias Weich, Birgit Eiglsperger), Biologie (Christina Ehras, Arne Dittmer), Chemie (Michael Elmer, Oliver Tepner), Deutsch (Lisa Gaier, Anita Schilcher), Englisch (Maria Gastl-Pischetsrieder, Petra Kirchhoff), Evangelische Religion (Renate Murmann, Michael Fricke), Geschichte (Anna-Maria Ruck, Josef Memminger), Grundschulpädagogik (Katharina Asen-Molz, Astrid Rank), Mathematik (Simone Röhl, Stefan Krauss), Musik (Mario Frei, Gabriele Puffer, Bernhard Hofmann) und Physik (Jana Heinze, Karsten Rincke).

3 Die Bezeichnungen *Qualitätsmerkmale* und *Merkmale guten Erklärens* werden im vorliegenden Text synonym verwendet, beziehen sich jedoch im Sinne der Klassifikation von Unterrichtsqualität nach Berliner (2005) jeweils auf normative Prinzipien guten Erklärens. Auf Basis der vorliegenden Daten kann keine Aussage hinsichtlich der Wirksamkeit von Erklären getroffen werden.

den als „Objekt oder ein Ereignis, das für etwas anderes steht, es re-präsentiert“ (S. 5). Traditionsreiche Komponenten unterrichtlichen Erklärens im Fach Musik sind visuelle und verbale Formen der Repräsentation, beispielsweise grafische Veranschaulichungen von Tonhöhenverläufen (z. B. Richter, 2007, S. 109–112) oder die Verwendung von Analogien oder Metaphern (z. B. Oberschmidt, 2011). Im Musikunterricht sind darüber hinaus akustische Formen der Repräsentation bedeutsam, wie etwa Klang- oder Hörbeispiele, im Kontext praktischen Musizierens können auch taktile Repräsentationen eine Rolle spielen (Frei et al., 2022). Repräsentationsformen lassen sich kombinieren und zu je verschiedenen Erklärmodi zusammenfügen (Findeisen, 2017).

Als relevant für die fachspezifische theoretische Modellierung, die der Studie FALKE-q-Mu zugrunde liegt, erwies sich eine Abgrenzung des (unterrichtlichen) Erklärens vom (unterrichtlichen) Instruieren: *Erklären* zielt auf den Auf- und Ausbau von Wissen, während *Instruieren* zu Handlungsvollzügen befähigen soll (Hohenstein, 2009). Mithin sind im Musikunterricht Instruktionshandlungen der Lehrkraft wichtig, insbesondere beim Initiieren und Anleiten von Musizierprozessen. Auf der Ebene beobachtbaren Handelns von Lehrkräften können sich Instruktionen und Erklärungen ähneln und/oder überlappen, dementsprechend werden dieselben Qualitätsmerkmale vermutet (Frei et al., 2022). Mit Blick auf die jeweils unterschiedlichen Zielsetzungen lassen sich Erklären und Instruieren jedoch analytisch trennen. Wenn beispielsweise eine Musiklehrkraft etwas vorsingt, um stimmphysiologische Vorgänge klanglich zu veranschaulichen, fällt das unter *Erklären*, wenn sie damit die Schüler*innen zum wohlklingenden Nachsingen befähigen möchte, unter *Instruieren*. Die beobachtbaren Handlungen gleichen sich, können aber anhand des verfolgten Zwecks unterschieden werden (Frei et al., 2022). Abbildung 1 veranschaulicht die vorgenommene Modellierung (siehe Frei et al., 2022, S. 205).

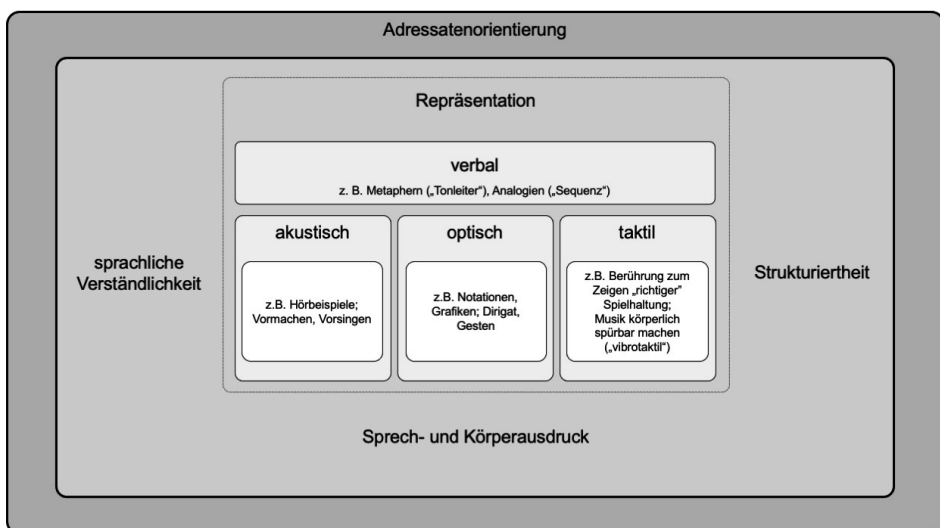


Abbildung 1: Modell guten Erklärens im Musikunterricht (Frei et al., 2022, S. 205)

Diese Konzeptualisierung unterrichtlichen Erklärens entstand mit Blick auf das unterrichtliche Erklären basaler musiktheoretischer Inhalte (z. B. Notenwerte, Taktarten) und damit auf einen ebenso *klassischen* wie umstrittenen Ausschnitt schulischen Musikunterrichts (Frei et al., 2022).

Eine Durchsicht historischer und aktueller schulischer Lehrpläne für das Fach Musik zeigt, dass sich entsprechende Inhalte als zeitlich überdauernde, robuste Komponenten erweisen (z. B. Kemmelmeyer & Nykrin, 2004). Über deren grundsätzliche Sinnhaftigkeit sowie über einschlägige Vermittlungsformen wird intensiv diskutiert (z. B. Weidner, 2015), ohne dass dabei bisher der Fokus auf der Rolle des Erklärens lag. Im Rahmen einer transdisziplinär verorteten Studie boten sich solche musiktheoretischen Unterrichtsinhalte dennoch in besonderer Weise an: Repräsentationsformen und Erklärmodi können hier gut einzeln und kontrolliert untersucht werden (vgl. dazu Frei et al., 2022). Der Fokus auf kognitive Inhalte ermöglicht zudem eine gute Vergleichbarkeit mit dem Erklären in anderen Fächern.⁴

3. Forschungsfragen

Die Studie geht von der Annahme aus, dass die Beurteilung der Qualität unterrichtlichen Erklärens grundsätzlich perspektivenspezifisch ist. Diese Vermutung stützt sich auf Befunde aus dem Diskurs um Unterrichtsqualität: Akteur*innen im Kontext schulischen Unterrichts, wie Schüler*innen, Lehrkräfte oder externe Beobachtende, können in der Beurteilung von Unterrichtsqualität gleiche, ähnliche oder auch divergente Sichtweisen einnehmen. Somit können sich Qualitätsmerkmale zeigen, die unter mehreren oder unter nur einer Perspektive relevant sind. Um ein möglichst vollständiges Bild zu erhalten, ist folglich ein mehrperspektivischer und zudem perspektivensensibler Ansatz sinnvoll (Kunter & Baumert, 2006; Kleickmann et al., 2019). Die vorliegende Studie untersuchte daher unter anderem, ob sich eine entsprechend differenzierte Validität der postulierten Qualitätsmerkmale mit Blick auf beispielhafte Erklärungen basaler musiktheoretischer Inhalte im Musikunterricht ausmachen lässt. Daraus ergaben sich folgende Forschungsfragen:

F1a) Welche der theoretisch konzeptualisierten Merkmale guten Erklärens sind für die Bewertung von Erklärqualität relevant?

4 Um mögliche Missverständnisse auszuschließen, sei klargestellt, dass diese Studie weder einem musiktheorielastigen Musikunterricht das Wort redet noch einer überholten Musikdidaktik, die deklaratives Wissen vor praktisches Handeln setzt.

*F1b) Inwieweit liegen dabei Unterschiede zwischen verschiedenen Statusgruppen (Schüler*innen, Studierende und Lehrende⁵) vor?*

Eine weitere Frage leitete sich ab aus der Kombination perspektivenspezifischer Validität mit der oben postulierten Relevanz akustischer Repräsentationen für den Musikunterricht:

F2) Wie unterscheiden sich die Bewertungen der Erklärqualität unter Berücksichtigung von Erklärmodus und Statusgruppe?

4. Methode

Design

Angehörige verschiedener Statusgruppen bewerteten mit Hilfe eines Onlinefragebogens dieselben sieben Erklärungen (siehe Abb. 2). Um die verschiedenen Sichtweisen zu berücksichtigen, lag der Fragebogen in zwei Versionen vor: Für Schüler*innen wurden die Items aus Sicht von Adressat*innen einer Erklärung formuliert (z. B. *Ich konnte der Erklärung mit meinem Wissen gut folgen*), für Studierende und Lehrende aus der Perspektive derer, die Erklärungen geben (z. B. *Schüler*innen konnten der Erklärung mit ihrem Wissen gut folgen*). Um eine

Onlinefragebogen (Beurteilung von 7 videografierten Erklärungen einer Musiklehrkraft)			
Beurteilung derselben Videos	7 Videos à ca. drei Minuten	3 bzw. 4 ausgewählte Videoausschnitte à ca. 30 Sekunden	7 Videos à ca. drei Minuten
Teilnehmer*innen (Statusgruppen):	Holistische Bewertung (Schulnote von 1 bis 6)	Kriterienbasierte Beurteilung (Ratingskala von 1 bis 6)	Kriterienbasierte Beurteilung (Ratingskala von 1 bis 6)
Schüler*innen ----- Studierende Lehrende	Globalbewertung zur Qualität der Erklärungen	Items zum Sprech- und Körperausdruck sowie zur <i>Persönlichkeitswirkung</i> des Erklärenden	Items zu Einsatz musikbezogener Repräsentationen, Sprachliche Verständlichkeit, Strukturiertheit und Adressatenorientierung
	Durchgang 1		Durchgang 2

Abbildung 2: Forschungsdesign

5 Die Gruppe der Lehrenden umfasst sowohl bayerische (Seminar-)Lehrkräfte für das Fach Musik als auch Personen, die an der universitären Ausbildung zukünftiger Musiklehrkräfte beteiligt sind.

holistische Bewertung der Erklärqualität und eine Beurteilung entlang ausgewählter Merkmale zu trennen, wurden die Videos in zwei separaten Durchläufen präsentiert (siehe Abb. 2).

Erhebungsinstrument

Als Stimuli im Onlinefragebogen wurden kurze, systematisch variierte Videos verwendet (*scripted videos*, Piwowar et al., 2018; Dauer jeweils ca. 3 Minuten). Um eine praxisnahe Anmutung zu erreichen, zeigen die Videos Erklärhandlungen, wie sie im Musikunterricht vorkommen könnten. Die Filme wurden in einem Musiksaal in Anwesenheit von Schüler*innen gedreht. In allen Videos agiert dieselbe männliche Lehrkraft. Die Erklärungen erfolgen monologisch, auf eine Interaktion mit Schüler*innen wurde bewusst verzichtet, um auf das Erklärhandeln der Lehrkraft fokussieren zu können. Der Lehrer erklärte ohne Skript, Erklärthema und Erklärmodus waren vorgegeben.

Tabelle 1: Systematische Variation von Erklärthema und Erklärmodus

Modus	Thema	Notenwerte (NW)	Taktarten (TA)	Tonleiter (TL)
optisch (o)	Video A (NW_o) Verschiedene Notenwerte werden unter Verwendung optischer Repräsentationen erklärt.		Video E (TL_o) Die Dur-Tonleiter wird unter Verwendung optischer Repräsentationen erklärt.	
	akustisch (a)		Video C (TA_a) Unterschiedliche Taktarten werden unter Verwendung akustischer Repräsentationen erklärt.	Video G (TL_a) Die Dur-Tonleiter wird unter Verwendung akustischer Repräsentationen erklärt.
optisch und akustisch (oa)	Video D (NW_oa) Verschiedene Notenwerte werden unter Verwendung optischer und akustischer Repräsentationen erklärt.	Video F (TA_oa) Unterschiedliche Taktarten werden unter Verwendung optischer und akustischer Repräsentationen erklärt.	Video B (TL_oa) Die Dur-Tonleiter wird unter Verwendung optischer und akustischer Repräsentationen erklärt.	

Operationalisierung

Die Konstruktion der Fragebogenitems unterlag einem mehrschrittigen Entwicklungs- und Pilotierungsprozess (Frei, 2019). Auf Basis einer ausführlichen Literaturrecherche sowie der Bewertung eines ersten Pools an Items durch Expert*innen aus Schule und Lehrkräftebildung erfolgte die Pilotierung an Mitgliedern aller Statusgruppen unter Verwendung der kognitiven Interviewtech-

nik *Probing* (Bühner, 2021). Für einen ersten Eindruck soll für jedes Qualitätsmerkmal jeweils ein Item als Beispiel dienen (siehe Tab. 2):

Tabelle 2: Beispielitems zu den fünf Qualitätsmerkmalen

Merkmalsmerkmal (Itemzahl)	Itemformulierung	Perspektiven
Adressatenorientierung (5 SL/3 SuS) ⁶	Schüler*innen konnten der Erklärung mit ihrem Wissen gut folgen.	SL
	Ich konnte der Erklärung mit meinem Wissen gut folgen.	SuS
Strukturiertheit (4)	Der Lehrer hat die Erklärung Schritt für Schritt aufgebaut.	SL/SuS
Sprachliche Verständlichkeit (3)	Bei manchen Wörtern wissen die Schüler*innen eventuell nicht, was sie bedeuten.	SL
	Bei manchen Wörtern habe ich nicht gewusst, was sie bedeuten.	SuS
Sprech- und Körperausdruck (7)	Der Lehrer hatte eine angemessene Sprechgeschwindigkeit.	SL/SuS
Einsatz musikbezogene Repräsentation (4)	Für Schüler*innen einer 6. Jahrgangsstufe ist wichtig, ... dass der Lehrer eine Präsentation an der Tafel verwendet hat.	SL
	... dass der Lehrer Hörbeispiele auf dem Klavier vorgespielt hat.	
	Für mich war wichtig, ... dass der Lehrer eine Präsentation an der Tafel verwendet hat. ... dass der Lehrer Hörbeispiele auf dem Klavier vorgespielt hat.	SuS

Bem.: SL = Studierende und Lehrende; SuS = Schülerinnen und Schüler.

Des Weiteren wurde mit drei Items⁷ nach Beurteilungen zur Lehrperson gefragt (Sympathie, Enthusiasmus und Authentizität). Unter der Sammelbezeichnung *Persönlichkeitswirkung* wurden sie als Kontrollvariablen genutzt, um entsprechende Effekte zu kontrollieren und die Fehlervarianz abschätzen zu können (vgl. Keller et al., 2016; Kunter et al., 2011).

6 Aus inhaltlichen Gründen unterscheidet sich die Itemzahl für die Skala Adressatenorientierung zwischen Schüler*innen (3 Items) und Studierenden sowie Lehrenden (5 Items). Letztere wurden beispielsweise nach dem Grad an didaktischer Reduktion in der Erklärung gefragt; Schüler*innen fehlt für eine solche Einordnung die didaktische Kompetenz.

7 Beispiel: „Der Lehrer wirkte in diesem Video auf mich sympathisch“.

Durchführung

Die Datenerhebung erfolgte in zwei Schritten und verlief für alle Statusgruppen auf dieselbe Weise (siehe Abb. 2). Zunächst bewerteten alle Studienteilnehmer*innen jeweils sieben Erklärungen zu drei verschiedenen Themen. Dabei waren sie aufgefordert, in Form einer Schulnote von 1 bis 6 (bei Bedarf mit einer Tendenz +/-) eine holistische Bewertung der Qualität der Erklärung abzugeben. Der zweite Schritt bestand aus einer kriteriengeleiteten Beurteilung der theoretisch postulierten Einzelmerkmale von Erklärqualität. Dadurch konnte gewährleistet werden, dass alle Studienteilnehmer*innen zunächst die Erklärqualität bewerteten, ohne dass sie dabei von den in der Konzeptualisierung als relevant erachteten Qualitätsmerkmalen beeinflusst wurden. Gleichzeitig können im Nachhinein Zusammenhänge zwischen den Globalurteilen und den Urteilen auf Basis der vorgegebenen Qualitätsmerkmale analysiert werden. Die Beurteilung des Merkmals *Sprech- und Körperausdruck* sowie der Kontrollvariable *Persönlichkeitswirkung* erfolgte in Orientierung am *thin-slices*-Prinzip (z. B. Babad, 2007): Gezeigt wurden kurze, ca. 30-sekündige Sequenzen ausgewählter Erklärvideos. Für die Bewertung aller weiteren Qualitätsmerkmale wurden nochmals alle Erklärungen in kompletter Länge angesehen.

Stichprobe

Die Stichprobe setzt sich zusammen aus 148 Schüler*innen der Jahrgangsstufe 6 aus Gymnasium und Realschule, 61 Musiklehramtsstudierenden (hauptsächlich Realschule und Gymnasium) sowie 62 Personen, die entweder als Musiklehrkräfte in Gymnasium oder Realschule oder als Fachdidaktiker*innen in der Universitäts- oder Hochschullehre tätig und dabei zum großen Teil an der Ausbildung von Musiklehrkräften beteiligt sind (siehe Tab. 3).

Tabelle 3: Überblick der Gesamtstichprobe

Statusgruppe	N	Geschlecht w/m/d	Schulart GS/MS/RS/GY	Jahrgangsstufe bzw. Erfahrung M (SD)	Funktion bzw. Akademischer Grad
Schüler*innen	148	---	---/---/70/78	Jgst.: 6	---
Studierende	61	42/19/---	2/---/23/36	FS.: 5,7 (3,94)	---
Lehrende	62	28/34/---	---	---	---
Lehrkräfte	41	15/26/---	1/---/18/22	BJ.: 14,47 (12,05)	12 BL/3 FB/15 SL
Didaktiker*innen	21	13/ 8/---	---/---/---/---	---	8 Prom./6 Dr./7 Prof.
Σ	271	70/53/---	3/---/111/136		

Bem.: GS: Grundschule, MS: Mittelschule, RS: Realschule, GY: Gymnasium; M: Mittelwert, SD: Standardabweichung; Jgst.: Jahrgangsstufe; FS: Fachsemester, BJ: Berufsjahre; BL: Betreuungslehrkraft, FB: Fachbetreuer*in, SL: Seminarlehrkraft; Prom.: Promovierende, Dr.: Doktor*innen, Prof.: Professor*innen

Die Rekrutierung der insgesamt $N = 271$ Studienteilnehmer*innen basierte vielfach auf persönlicher Kontaktaufnahme, weshalb eine nichtzufällige Gelegenheitsstichprobe vorliegt. Die Erhebungen fanden im schulischen Unterricht (Schüler*innen), in universitären Lehrveranstaltungen (Studierende) oder privat am eigenen Computer (Studierende und Lehrende) statt und erstreckten sich über den Zeitraum Oktober 2017 bis Dezember 2018.

Analyseverfahren

Die Erhebung der quantitativen Daten erfolgte mit der Onlinefragebogen-Software *Unipark*. Im Anschluss wurden mit der Statistiksoftware *R* (*R Core Team*, 2020) zunächst die negativ gepolten Items rekodiert (z. B. das Item zu *Sprachliche Verständlichkeit*, siehe Tab. 2). Die Datenanalyse erfolgte mit deskriptiven und inferenzstatistischen Verfahren.

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage nach dem Zusammenhang von Globalurteil und den einzelnen Qualitätsmerkmalen unterrichtlichen Erklärens wurde zunächst ein Modell über die gesamte Stichprobe (F1a) und dann getrennt nach den drei Statusgruppen (F1b) je ein Mehrebenenmodell (hierarchisch lineares Regressionsmodell) gerechnet. In dieses flossen die Globalbewertung der Erklärqualität als abhängige Variable und die fünf Qualitätsmerkmale sowie die Kontrollvariable zur *Persönlichkeitswirkung* als Prädiktoren ein. Die Daten sind nach Personen (intraindividueller Faktor) sowie nach Videos (interindividueller Faktor) geschachtelt, um diesen personen- und videobezo-genen Anteil der Varianz aus dem Modell herausrechnen zu können (siehe z. B. Hilbert et al., 2019). Um den Einfluss der *random effects* zu schätzen, wurde die Intraklassenkorrelation (kurz *ICC*) nach Field (2013) ermittelt.⁸

Um zu beantworten, inwieweit die Varianz in den Globalbewertungen durch die Faktoren Erklärmodus und Statusgruppe erklärt werden kann (F2), wurde für jedes Erklärthema eine *Mixed ANOVA* berechnet.⁹ Die Globalnote zur Erklärqualität dient als abhängige Variable, die Faktoren Statusgruppe und Erklärmodus gehen als unabhängige Variablen in die Analyse ein.

8 Die Analyse erfolgte mit dem R-Paket *lme4* (Bates et al., 2022), die Wahrscheinlichkeitsberechnung eines Fehlers erster Art bei der Signifikanztestung der Regressionsgewichte mit dem R-Paket *lmertest* (Kuznetsova et al., 2017).

9 Die Analyse erfolgte mit dem R-Paket *ez* (Lawrence, 2016). Die notwendige Umstrukturierung der Daten in einen Längsschnitt erfolgte mittels des R-Pakets *multilevel* (Bliese et al., 2022) und dient dazu, die sieben Bewertungen zu den sieben Videos auf eine Variable der Bewertung und eine zweite Faktorvariable hinsichtlich der Messzeitpunkte umzuwandeln. Bei einer Mixed ANOVA kann sowohl die Abhängigkeit von Daten (Messwiederholungsfaktor: Erklärmodus) als auch die Unabhängigkeit von Daten (Zwischensubjektfaktor: unterschiedliche Statusgruppen) berücksichtigt werden.

5. Ergebnisse

Psychometrische Gütekriterien

Aufgrund standardisierter Instruktionen bei der Bearbeitung des Onlinefragebogens konnte eine objektive Durchführung der Erhebungen für die Gruppe der Schüler*innen gewährleistet werden. Für die beiden anderen Gruppen war dies aufgrund der überwiegend häuslichen Bearbeitung nicht möglich. Die geschlossenen Itemformate ermöglichten eine objektive Auswertung.

Nach Ausschluss negativ korrelierter Items¹⁰ betragen die Längen der einzelnen Skalen für alle Statusgruppen: *Sprech- und Körperausdruck* (7 Items), *Strukturiertheit* (3 Items), *Sprachliche Verständlichkeit* (3 Items), *Einsatz musikbezogener Repräsentationen* (4 Items) und *Persönlichkeitswirkung* (3 Items). Um den angenommenen Unterschieden der jeweiligen Perspektiven Rechnung zu tragen, werden die internen Konsistenzen im Folgenden getrennt nach Statusgruppen angegeben (Minima- und Maximawerte über alle Videos hinweg).¹¹ Bei den Schüler*innen bewegen sich die Werte mit Ausnahme der Skalen *Adressatenorientierung* und *Sprachliche Verständlichkeit* ($0,32 \leq \alpha \leq 0,68$) im Bereich von $\alpha = 0,66$ (Min, NW_oa) bis $\alpha = 0,93$ (Max, TA_oa) und sind damit nach Field (2013) akzeptabel bis gut. Für die Studierenden können, abgesehen von geringeren Werten bei der Skala zum *Einsatz musikbezogener Repräsentationen* ($0,35 \leq \alpha \leq 0,72$), alle weiteren internen Konsistenzen als akzeptabel bis gut eingestuft werden ($0,60 \leq \alpha \leq 0,88$). Bei der Gruppe der Lehrenden liegen insgesamt über alle Skalen hinweg akzeptable bis gute Werte vor ($0,55 \leq \alpha \leq 0,94$), wobei in einzelnen Videos auch schwächere Schätzer zu finden sind (z. B. *Persönlichkeitswirkung*, $\alpha = 0,52$, TL_oa; *Sprachliche Verständlichkeit*, $\alpha = 0,48$, NW_o). Trotz dieser niedrigen Werte wurden keine Items aus den Skalen ausgeschlossen, um Statusgruppenvergleiche zu ermöglichen. Gleichwohl wird dies bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt.

Als erster Indikator für ökologische Validität dienen entsprechende Einschätzungen von Studienteilnehmer*innen: Über alle Videos hinweg bejahten Studierende und Lehrende die Frage, ob die gezeigte Erklärsituation im schulischen Musikunterricht vorkommen könne ($M = 2,25$, $SD = 1,18$; Skala von 1 = *stimme völlig zu* bis 6 = *stimme überhaupt nicht zu*).

Zusammenhänge zwischen Globalurteil und Qualitätsmerkmalen

Die Frage, inwieweit die Beurteilungen der einzelnen Merkmale mit den holistischen Bewertungen der Erklärqualität zusammenhängen, wird mithilfe von

¹⁰ Zum Ausschlussverfahren siehe ausführlich Frei, i. Vorb.

¹¹ Eine ausführliche Darstellung aller relevanten Werte (auch Itemtrennschärfen) findet sich bei Frei (i. Vorb.).

Regressionsanalysen beantwortet – sowohl unter Berücksichtigung aller Studienteilnehmer*innen als auch getrennt nach den drei Statusgruppen. Für eine erste Einordnung dienen die bivariaten Korrelationen zwischen Qualitätsmerkmalen, der Kontrollvariable *Persönlichkeitswirkung* und dem Globalurteil. Diese werden zunächst für die Gesamtstichprobe (siehe Tab. 4) und im Anschluss getrennt für die drei Statusgruppen (siehe Tab. 5 und 6) dargestellt.

Tabelle 4 zeigt, dass zwischen allen Prädiktoren ausschließlich positiv signifikante Korrelationen vorliegen und diese jeweils in ähnlich hohen Werten mit dem Globalurteil korrelieren. Die beiden Performanzmerkmale *Sprech- und Körperausdruck* und *Persönlichkeitswirkung* korrelieren erwartungsgemäß stark miteinander; mittlere Korrelationen bestehen zwischen *Strukturiertheit* und den Merkmalen *Adressatenorientierung* sowie *Einsatz musikbezogener Repräsentationen*. Einzelne Verschiebungen und Schwerpunkte werden bei den nach Statusgruppen getrennten Korrelationskoeffizienten deutlich.

Tabelle 4: Interskalenkorrelationen und deren Zusammenhänge mit dem Globalurteil über alle Videos (Pearson Produkt-Moment-Korr.) für alle Studienteilnehmer*innen

Teil-konstrukt	Strukturiert-heit	Adressaten-orientierung	Sprech- und Körperausdruck	Sprachliche Verständlichkeit	Persönlichkeitswirkung	Einsatz musikbez. Repräsentationen
Strukturiert-heit						
Adressaten-orientierung	0,56**					
Sprech- und Körperausdruck	0,28**	0,20**				
Sprachliche Verständlichkeit	0,32**	0,21**	0,18**			
Persönlichkeitswirkung	0,28**	0,27**	0,70**	0,17**		
Einsatz musikbez. Repräsentationen	0,50**	0,38**	0,19**	0,13**	0,19**	
Globalurteil	0,28**	0,29**	0,26**	0,23**	0,25**	0,26**

Bem.: Korrelationswerte für alle Studienteilnehmer*innen; *: $p \leq 0,05$; **: $p \leq 0,01$.

Aus Tabelle 5 gehen die Werte der Schüler*innen hervor. Im Vergleich zur Ebene der Gesamtstichprobe fällt zum einen auf, dass *Adressatenorientierung* schwächer mit dem Globalurteil korreliert. Zum anderen liegen höhere Korrelationen zwischen *Strukturiertheit* und dem *Einsatz musikbezogener Repräsentationen*

vor. Stabil bleibt der hohe Zusammenhang zwischen *Sprech- und Körperausdruck* und *Persönlichkeitswirkung*.

Tabelle 5: Interskalenkorrelationen und deren Zusammenhänge mit dem Globalurteil über alle Videos (Pearson Produkt-Moment-Korr.) für die Gruppe der Schüler*innen

Teil-konstrukt	Strukturiert-heit	Adressaten-orientierung	Sprech- und Körperaus-druck	Sprachliche Verständ-lichkeit	Persönlich-keitswirkung	Einsatz musikbez. Repräsen-tationen
Strukturiert-heit						
Adressaten-orientierung	0,49**					
Sprech- und Körperaus-druck	0,27**	0,17**				
Sprachliche Verständlich-keit	0,19**	0,01	0,12**			
Persönlich-keitswirkung	0,26**	0,21**	0,72**	0,08		
Einsatz musikbez. Repräsen-tationen	0,60**	0,43**	0,18**	0,09**	0,20**	
Globalurteil	0,23**	0,14**	0,31**	0,21**	0,26**	0,26**

Bem.: Korrelationswerte für die Gruppe der Schüler*innen; *: $p \leq 0,05$; **: $p \leq 0,01$.

Tabelle 6 berichtet die Korrelationswerte für die Studierenden (weiß hinterlegt) und die Gruppe der Lehrenden (grau hinterlegt). Neben den weiterhin hohen Korrelationen zwischen *Sprech- und Körperausdruck* sowie *Persönlichkeitswirkung* liegen für beide Statusgruppen hohe, signifikant positive Korrelationen zwischen den Merkmalen *Adressatenorientierung*, *Strukturiertheit* und *Sprachliche Verständlichkeit* vor – allesamt Kriterien, die eher auf einer Tiefenstruktur¹² von Erklären anzusiedeln sind. Während bei den Studierenden mit dem Globalurteil vor allem *Adressatenorientierung* und *Strukturiertheit* mittelstark korreliert sind, besteht bei den Lehrenden eine hohe Korrelation insbesondere mit *Adressatenorientierung*.

12 Zur Terminologie *Tiefen- und Oberflächenstrukturen von Unterricht* siehe z. B. Kunter und Trautwein (2013).

Tabelle 6: Interskalenkorrelationen und deren Zusammenhänge mit dem Globalurteil über alle Videos (Pearson Produkt-Moment-Korr.) für die Gruppen der Studierenden und der Lehrenden

Teil-konstrukt	Strukturiertheit	Adressatenorientierung	Sprech- und Körperausdruck	Sprachliche Verständlichkeit	Persönlichkeitswirkung	Einsatz musikbez. Repräsentationen	Globalurteil
Strukturiertheit		0,69**	0,46**	0,64**	0,42**	0,38**	0,32**
Adressatenorientierung	0,70**		0,38**	0,62**	0,44**	0,40**	0,47**
Sprech- und Körperausdruck	0,18*	0,12		0,45**	0,70**	0,16*	0,21**
Sprachliche Verständlichkeit	0,63**	0,60**	0,21**		0,44**	0,25**	0,26**
Persönlichkeitswirkung	0,18*	0,17*	0,65**	0,24**		0,25**	0,17*
Einsatz musikbez. Repräsentationen	0,38**	0,34**	0,11	0,26**	0,11		0,29**
Globalurteil	0,46**	0,51**	0,15*	0,23**	0,21**	0,25**	

Bem.: Korrelationswerte oberhalb der Diagonale für Lehrende, unterhalb der Diagonale für Studierende; *: $p \leq 0,05$; **: $p \leq 0,01$.

Deskriptiv zeigen die bivariaten Interskalenkorrelationen erste Tendenzen, dass die Gruppe der Schüler*innen eher oberflächenstrukturelle Merkmale wie *Sprech- und Körperausdruck* oder den *Einsatz musikbezogener Repräsentationen* als relevant erachtet, während sowohl bei Studierenden wie Lehrenden der Schwerpunkt eher auf tiefenstrukturellen Merkmalen wie *Adressatenorientierung* und *Strukturiertheit* liegt.

Um die Bedeutung der Einzelmerkmale unterrichtlichen Erklärens für die Gesamtqualität der Erklärungen abzuschätzen, wurden hierarchisch lineare Regressionsmodelle gerechnet. Dabei stellt jeweils die Erklärqualität, gemessen durch das Globalurteil, das Kriterium dar, dessen Varianz durch die ausgewählten Merkmale sowie durch die Kontrollvariable als unabhängige Prädiktoren vorhergesagt wird. Zudem wird dabei jeweils die nach Personen und Videos geschachtelte Datenstruktur berücksichtigt. Dass dies für eine unverzerrte Schätzung notwendig ist, zeigt die Intraklassenkorrelation von 39,09% (siehe dazu Hilbert et al., 2019). Das Mehrebenenmodell mit den Werten aller Studien-

teilnehmer*innen (siehe Tab. 7) zeigt signifikante positive Regressionsgewichte für alle Merkmale, wohingegen die Kontrollvariable *Persönlichkeitswirkung* keine Bedeutung aufweist.

Tabelle 7: Hierarchisch lineares Regressionsmodell mit der abhängigen Variable Globalurteil und unter Berücksichtigung der nach allen Studienteilnehmer*innen ($N_{\text{max}} = 271$) und den sieben Videos geordneten Datenstruktur

Gesamtstichprobe ($N_{\text{Beob}} = 835$)		
ICC	%	39,09
Konstante	<i>b</i>	0,45*
Strukturiertheit	<i>b</i>	0,12*
Adressatenorientierung	<i>b</i>	0,16**
Sprech- und Körperausdruck	<i>b</i>	0,17**
Sprachliche Verständlichkeit	<i>b</i>	0,11**
Persönlichkeitswirkung	<i>b</i>	0,06
Einsatz musikbez. Repräsentation	<i>b</i>	0,12*
<i>R</i> ² (marginal konditional)		0,16 0,43

Bem.: *N*: Personenanzahl; Anzahl der Beobachtungen ($N \times 7$ Videos); ICC: Intraklassenkorrelation; *b*: unstandardisierter Regressionskoeffizient; *R*²: Determinationskoeffizient; *: $p \leq 0,05$; **: $p \leq 0,01$.

Die aufgeklärte Varianz beläuft sich für die festen Effekte auf 16% und für die festen und zufälligen Effekte¹³ auf 43%, was nach Cohen (1988) als zufriedenstellend eingestuft werden kann. Damit kann die Frage nach der Relevanz einzelner Qualitätsmerkmale unterrichtlichen Erklärens im Fach Musik zunächst damit beantwortet werden, dass alle postulierten Merkmale für die Bewertung der Erklärqualität in etwa derselben Größenordnung bedeutsam sind.

Qualitätsmerkmale aus unterschiedlichen Perspektiven

Um auch die Frage nach möglichen Unterschieden zwischen den einzelnen Perspektiven auf unterrichtliches Erklären zu beantworten, wurden drei Regressionsmodelle gerechnet (eines für jede Statusgruppe, siehe Tab. 8). Es liegen unterschiedliche Intraklassenkorrelationen vor, wobei die Gruppe der Lehrenden das stabilste Beurteilungsverhalten zeigt ($ICC = 50,83\%$).

13 Im linearen Modell sind die festen Effekte alle ausgewählten Qualitätsmerkmale sowie die Kontrollvariable *Persönlichkeitswirkung*, die zufälligen Effekte beziehen sich auf den Einfluss der Personen- und Videostruktur. Der Werte der Varianzaufklärung (*R*²) gibt jeweils an, wie viel Prozent der Gesamtvarianz der Globalbewertungen von den festen bzw. festen und zufälligen Effekten der Merkmale erklärt werden kann.

Tabelle 8: Übersicht der drei hierarchischen linearen Regressionsmodelle getrennt nach Statusgruppe

		Schüler*innen ($N_{\text{Beob.}} = 480$)	Studierende ($N_{\text{Beob.}} = 186$)	Lehrende ($N_{\text{Beob.}} = 169$)
ICC	%	39,52	24,70	50,83
Konstante	b	0,58*	0,60*	0,61
Strukturiertheit	b	0,09	0,38**	0,06
Adressatenorientierung	b	0,01	0,32**	0,48**
Sprech- und Körperausdruck	b	0,25**	0,07	0,01
Sprachliche Verständlichkeit	b	0,12**	-0,20*	0,01
Persönlichkeitswirkung	b	0,05	0,06	-0,03
Einsatz m. Repräsentation	b	0,18**	-0,06	0,15
R2 (marginal konditional)		0,16 0,39	0,22 0,35	0,25 0,39

Bem.: N : Personenanzahl; Anzahl der Beobachtungen ($N \times 7$ Videos); ICC: Intraklasssenkorrelation; b : unstandardisierter Regressionskoeffizient; R2: Determinationskoeffizient; *: $p \leq 0,05$; **: $p \leq 0,01$.

Hinsichtlich der Bedeutung der einzelnen Merkmale für die Vorhersage des Kriteriums (globale) Erklärqualität fällt einerseits auf, dass kein Prädiktor in allen drei Modellen signifikant wird (hierbei ist die geringere Teststärke im Vergleich zur Gesamtgruppenanalyse zu berücksichtigen), jedoch für jedes Merkmal in mindestens einem linearen Modell ein signifikanter Regressionskoeffizient vorliegt. Andererseits bestätigen sich die oben bereits beschriebenen, statusgruppenspezifischen Tendenzen der Korrelationen zwischen einzelnen Merkmalen und dem Globalurteil (siehe Tab. 4 bis 6): Bei Studierenden und Lehrkräften scheinen eher tiefenstrukturelle Merkmale wie *Adressatenorientierung* (und bei den Studierenden zusätzlich *Strukturiertheit*) bedeutsam für das Gesamturteil zu sein, während die Globalurteile der Schüler*innen vor allem von der Qualität der Oberflächenstrukturen, wie *Einsatz musikbezogener Repräsentationen* und *Sprech- und Körperausdruck*, abhängig sind. Die Aussagekraft des signifikanten Regressionskoeffizienten beim Merkmal *Sprachliche Verständlichkeit* ist aufgrund der niedrigen internen Konsistenzen der Skala für die Gruppe der Schüler*innen stark eingeschränkt, das zugehörige Ergebnis in Form eines negativen Koeffizienten bei den Studierenden kontraintuitiv (siehe ausführlich Frei, i. Vorb.).

Die Regressionsmodelle zeigen, dass für die verschiedenen Statusgruppen innerhalb des gegebenen Konstrukts *Erklärqualität* unterschiedliche Aspekte relevant sind. Vor diesem Hintergrund kann die Vermutung aufrechterhalten

werden, dass Erklärqualität einer perspektivenspezifischen Validität unterliegt. Als weiterer Indikator perspektivenspezifischer Validität kann die Varianzaufklärung bei Studierenden und Lehrenden dienen: Sie fällt jeweils höher aus als im gemeinsamen Modell über alle Studienteilnehmer*innen (siehe Tab. 7).

Unterschiede im Globalurteil bezogen auf den Erklärmodus

Die systematische Variation der Erklärmodi (siehe Kap. 4) ermöglicht eine Auswertung hinsichtlich der Bedeutung optischer und akustischer Repräsentationen. Die Ergebnisse von Varianzanalysen mit gemischtem Design, in denen das Globalurteil als abhängige und die Faktoren Statusgruppe sowie Erklärmodus als unabhängige Variablen einfließen, verweisen ebenfalls auf statusgruppen-spezifische Betrachtungsweisen (für Details: siehe Frei, i. Vorb.), verdeutlichen aber auch die große Bedeutung der Erklärmodi: Sowohl bei den Erklärungen zum Thema Taktarten ($F(1, 259) = 81,07$; $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,24$) als auch zur Dur-Tonleiter ($F(2, 259) = 108,22$; $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,29$) liegen starke signifikante Effekte für den Faktor Erklärmodus vor. In der Folge zeigen *Bonferroni*-korrigierte *Post-Hoc*-Tests, dass diese Unterschiede auf die Erklärungen zurückzuführen sind, in denen optische Repräsentationen fehlen.

Das heißt, unabhängig von den drei Themen unterscheiden sich die Bewertungen zwischen Erklärungen, in denen eine optische und akustische Form der Repräsentation vorkommen, und solchen, in denen eine akustische Repräsentation fehlt, nicht. Im Gegensatz dazu werden die Erklärungen signifikant schlechter bewertet, in denen zwar eine akustische Repräsentation vorkommt, eine optische hingegen fehlt. Dieser Befund überrascht insbesondere deshalb, weil eine akustische Repräsentation für eine umfängliche Darstellung von Musik als klingendem Phänomen essenziell erscheint (siehe z. B. Hellberg, 2018; Puffer & Hofmann, 2017). Anhand der vorliegenden quantitativen Daten sind keine Aussagen über Gründe möglich. Studierende und Lehrende konnten ihre Bewertung der Erklärqualität in Form offener Antworten im Fragebogen begründen. Deren qualitative Auswertung lässt die Annahme zu, dass aus Sicht von Erklärenden sowohl in den Videos als auch darüber hinaus optische Repräsentationen stärker dazu geeignet sein könnten, (kognitives) *Verstehen* musiktheoretischer Inhalte zu fördern als die verwendeten akustischen Demonstrationen (siehe ausführlich Frei, i. Vorb.).

6. Diskussion

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass alle postulierten Merkmale des Modells (siehe Abb. 1) relevant für die Beurteilung von Erklärqualität sind. Gleichzeitig deuten die Ergebnisse darauf hin, dass das Konstrukt *Erklärqualität* vor dem Hintergrund der ausgewählten musiktheoretischen Sachverhalte

im Unterricht einer perspektivenspezifischen Validität unterliegt. Auffällig ist einerseits, dass keines der theoretisch postulierten Einzelmerkmale von Erklärqualität für alle drei Statusgruppen gleichermaßen von Bedeutung zu sein scheint. Andererseits werden Tendenzen erkennbar, wonach Studierende und Lehrende bei ihren Urteilen verstärkt tiefenstrukturelle Merkmale berücksichtigen, während für Schüler*innen offensichtlich vornehmlich oberflächenstrukturelle Aspekte Einfluss auf die Bewertung der Erklärqualität haben. Diese perspektivenspezifischen Unterschiede stützen Befunde zur Beurteilung der Unterrichtsqualität von Wisniewski et al. (2020), denen zufolge Schüler*innen insbesondere das Verhalten der Lehrkraft in den Blick nehmen. Dies könnte auch für die Beurteilung von Erklärqualität relevant sein.

Ein überraschender Befund ergab sich hinsichtlich der Bedeutung optischer und akustischer Repräsentationen für die eingeschätzte Erklärqualität, die auf Basis einer systematischen Variation auf Videoebene untersucht wurde. Erklärungen, in denen eine optische Repräsentation zum Einsatz kam, wurden über alle Statusgruppen hinweg deutlich besser bewertet als solche, in denen sie fehlte. Im Gegensatz dazu zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Erklärungen mit und ohne akustische Repräsentationen. Die vorliegenden qualitativen Daten erlauben lediglich erste Rückschlüsse auf mögliche Ursachen dieses Phänomens. Angesichts der unterrichtspraktischen Relevanz des Themas erscheint weitere theoretische und empirische Arbeit geboten.

Limitationen der vorliegenden Studie liegen einerseits in der fehlenden strukturellen Validierung begründet (z. B. in Form eines Strukturgleichungsmodells, das die theoretische Struktur des Modells bzw. der Qualitätsmerkmale von Erklären im Musikunterricht statistisch überprüft), andererseits in der fehlenden externen Validität der Ergebnisse aufgrund der nichtrepräsentativen Stichprobe. Die ökologische Validität der Untersuchung ist aus zwei Gründen beeinträchtigt: Zum einen basieren die empirischen Erkenntnisse bisher nur auf einem kleinen Ausschnitt von Musikunterricht, in dem vorwiegend kognitive Ziele verfolgt werden. Daher können sie keine Relevanz für andere Bereiche beanspruchen, die sich in Zielsetzung und Interaktionsmustern deutlich vom Untersuchten abheben. Zum anderen fehlen aufgrund der Laborsituation (monologische Erklärung einer Lehrkraft) Interaktionen mit Schüler*innen, die natürlicher Bestandteil von (Musik-)Unterricht sind. Schließlich mangelt es an prädiktiver Validität: Auf Basis der Daten können keine Aussagen über die Wirksamkeit verschiedener Erklärmodi mit Blick auf Lernerträge und Motivation der Schüler*innen getroffen werden; gleiches gilt für die Bedeutung einzelner Qualitätsmerkmale.

So wäre eine interessante Frage für weitere Forschungsbemühungen, ob tiefenstrukturelle Merkmale eher dem Lernertrag dienen und oberflächenstrukturelle Merkmale vorrangig der Motivation der Schüler*innen. Ein wichtiger Ertrag zukünftiger Forschung könnte auch in der Beantwortung der Frage liegen, inwieweit die Bedeutung der ausgewählten Qualitätsmerkmale auch für

Erklärungen im Kontext anderer Bereiche von Musikunterricht oder – bisher gänzlich unklar – für instruierendes Unterrichtshandeln von Musiklehrkräften übertragbar ist.

Literatur

- Babad, E. (2007). Teachers' Nonverbal Behaviour and its Effects on Students. In R. Perry & J. Smart (Hrsg.), *The Scholarship of Teaching and Learning: An Evidence-Based Perspective* (S. 201–261). Springer.
- Bates, D., Maehler, M., Bolker, B., Walker, S., Christensen, R. H. B., Singmann, H., Dai, B., Scheipl, F., Grothendieck, G., Green, P., Fox, J., Bauer, A. & Krivitsky, P. N. (2022). *lme4: Linear Mixed-Effects Models Using Eigen' and S4* [Software]. <https://github.com/lme4/lme4/> (R package version 1.1–28).
- Berliner, D. C. (2005). The Near Impossibility of Testing for Teacher Quality. *Journal of Teacher Education*, 56(3), 205–213. <https://doi.org/10.1177/0022487105275904>
- Bliese, P., Chen, G., Downes, P., Schepker, D. & Lang, J. (2022). *Multilevel: Multilevel Functions* [Software]. <https://www.r-project.org> (R package version 2.7) [07.08.2022].
- Bühner, M. (2021). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (4. korr. und erw. Aufl.). Pearson.
- Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (2020). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Klinkhardt/UTB.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis für the Behavioral Sciences* (2. Aufl.). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (4. Aufl.). SAGE Publications.
- Findeisen, S. (2017). *Fachdidaktische Kompetenzen angehender Lehrpersonen. Eine Untersuchung zum Erklären im Rechnungswesen*. Springer.
- Fraefel, U. & Scheidig, F. (2018). Mit Pragmatik zu professioneller Praxis? Der Core-Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen-und Lehrerbildung*, 36(3), 344–364.
- Frei, M. (2019). Probing als unterstützende Methode bei der Entwicklung eines Fragebogens. Ein Anwendungsbericht aus dem Forschungsprojekt FALKE-Musik. In G. Puffer, A. Becker, F. Körndle & K. Sprau (Hrsg.), *Musik – Pädagogik – Professionalität. Festschrift für Bernhard Hofmann zum 60. Geburtstag* (S. 121–136). Helbling.
- Frei, M. (i. Vorb.). *Erklären im Musikunterricht. Eine Studie zu Qualitätsmerkmalen* (Dissertation).
- Frei, M., Puffer, G., Hilbert, S. & Hofmann, B. (2022). Zwischen Generik und Spezifik – zur Konzeptualisierung von „gutem Erklären“ im schulischen Musikunterricht. In M. Göllner, J. Knigge, A. Niessen & V. Weidner (Hrsg.), *43. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung. [43rd Yearbook of the German Association for Research in Music Education]* (S. 197–212). Waxmann.
- Hellberg, B. (2018). Zwischen klingenden Rohdaten und sprachlicher Transformation. In C. Moritz & M. Corsten (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Videoanalyse* (S. 217–234). Springer.

- Hilbert, S., Stadler, M., Lindl, A., Naumann, F. & Bühner, M. (2019). Analyzing Longitudinal Intervention Studies with Linear Mixed Models. *TPM*, 26(1), 101–119. <https://doi.org/10.4473/TPM26.1.6>.
- Hohenstein, C. (2009). Interkulturelle Aspekte des Erklärens. In R. Vogt (Hrsg.), *Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven* (2. Aufl., S. 37–56). Staufenberg.
- Keller, M. M., Hoy, A. W., Goetz, T. & Frenzel, A. C. (2016). Teacher Enthusiasm: Reviewing and Redefining a Complex Construct. *Educ Psychol Rev*, 28, 743–769. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9354-y>
- Kemmelmeyer, K.-J. & Nykrin, R. (2004). *Spielpläne Musik 5/6* (Neue Ausgabe C Bayern) – Schülerbuch. Klett.
- Kleickmann, T., Praetorius, A.-K. & Riecke-Baulecke, T. (2019). Beurteilung von Unterrichtsqualität. In F. Zimmermann, J. Möller & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung* (S. 207–223). Klett.
- Klieme, E. (2006). Empirische Unterrichtsforschung: Aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einleitung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 765–773.
- Kunter, M. & Baumert, J. (2006). Who is the Expert? Construct and Criteria Validity of Student and Teacher Ratings of Instruction. *Learning Environment Research*, 9, 231–251. <https://doi.org/10.1007/s10984-006-9015-7>
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms CO-ACTIV*. Waxmann.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Brill, Schöningh/UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838538952>
- Kuznetsova, A., Brockhoff, P. B. & Christensen, R. H. (2017). lmerTest Package: Tests in Linear Mixed Effects Models. *Journal of Statistical Software*, 82, 1–26.
- Lawrence, M. (2016). *Ez: Easy Analysis and Visualization of Factorial Experiments* [Software]. <http://github.com/mike-lawrence/ez> (R package version 4.4–0).
- Leinhardt, G. (2001). Instructional Explanations: A Commonplace for Teaching and Location for Contrast. In V. Richardson (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching* (S. 333–357). American Educational Research Association.
- Lindl, A., Gaier, L., Weich, M., Frei, M., Ehras, C., Gastl-Pischetsrieder, M., Elmer, M., Asen-Molz, K., Ruck, A.-M. & Heinze, J. (2019). Eine ‚gute‘ Erklärung für alle?! Gruppenspezifische Unterschiede in der Beurteilung von Erklärqualität – Erste Ergebnisse aus dem interdisziplinären Forschungsprojekt FALKE. In M. Pietsch, T. Ehmke, & P. Kuhl (Hrsg.), *Lehrer. Bildung. Gestalten.* (S. 128–141). Beltz.
- Neumeister, N. (2011). *(Wie) Wird im Deutschunterricht erklärt? – Wissensvermittelnde Handlungen im Sprachunterricht der Sekundarstufe I*. Dissertation Pädagogische Hochschule Ludwigsburg. <https://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/index/index/docId/32>
- Oberschmidt, J. (2011). *Mit Metaphern Wissen schaffen: Erkenntnispotentiale metaphorischen Sprachgebrauchs im Umgang mit Musik*. Wißner.
- Pauli, C. (2015). Einen Sachverhalt erklären. *Pädagogik*, 3, 44–47.

- Piowar, V., Barth, V. L., Ophardt, D. & Thiel, V. (2018). Evidence-Based Scripted Videos on Handling Student Misbehavior: The Development and Evaluation of Video Cases for Teacher Education. *Professional Development in Education*, 44(3), 369–384.
- Praetorius, A.-K., Herrmann, C., Gerlach, E., Zülsdorf-Kersting, M., Heinitz, B. & Nehring, A. (2020). Unterrichtsqualität in den Fachdidaktiken im deutschsprachigen Raum – zwischen Generik und Fachspezifik. *Unterrichtswiss*, 48, 409–446.
- Puffer, G. & Hofmann, B. (2017). FALKE-M: Entwicklung und Validierung eines Testinstruments zum domänenspezifischen Professionswissen von Musiklehrkräften. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann, P. Kirchhoff & R. H. Mulder (Hrsg.), *FALKE: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Evangelische Religionslehre, Musik und Pädagogik* (S. 245–289). Waxmann.
- R Core Team (2021). *Base: The R Base Package* [Software]. <https://www.r-project.org> (R package version 4.1.2).
- Richter, C. (2007). Interpretieren (Werkbetrachtung). In N. Heukäuffer (Hrsg.), *Musik Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 96–127). Cornelsen Scriptor.
- Schilcher, A., Krauss, S., Kirchhoff, P., Lindl, A., Hilbert, S., Asen-Molz, K., Ehras, C., Elmer, M., Frei, M., Gaier, L., Gastl-Pischetsrieder, M., Gunga, E., Murmann, R., Röhr, S., Ruck, A.-M., Weich, M., Dittmer, A., Fricke, M., Hofmann, B., ... Thim-Mabrey, C. (2021). FALKE: Experiences from Transdisciplinary Educational Research by Fourteen Disciplines. *Frontiers in Education*, 5. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.579982>
- Schnotz, W. & Bannert, M. (1999). Einflüsse der Visualisierungsform auf die Konstruktion mentaler Modelle beim Text- und Bildverstehen. *Experimental Psychology*, 46(3), 217–236.
- Weidner, V. (2015). *Musikpädagogik und Musiktheorie. Systemtheoretische Beobachtungen einer problematischen Beziehung*. Waxmann.
- Wisniewski, B., Zierer, K., Dresel, M. & Daumiller, M. (2020). Obtaining Secondary Students' Perceptions of Instructional Quality: Two-Level Structure and Measurement Invariance. *Learning and Instruction*, 66. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101303>

Mario Frei
Universität Regensburg
Educational Data Science
Sedanstraße 1
93055 Regensburg
mario.frei@ur.de

Gabriele Puffer
Universität Augsburg
Lehrstuhl für Musikpädagogik
Universitätsstr. 26
86159 Augsburg
gabriele.puffer@uni-a.de

Sven Hilbert
Universität Regensburg
Educational Data Science
Sedanstraße 1
93055 Regensburg
sven.hilbert@ur.de

Bernhard Hofmann
Universität Augsburg
Lehrstuhl für Musikpädagogik
Universitätsstr. 26, 86159 Augsburg
bernhard.hofmann@uni-a.de

Jonathan Granzow

„Und erst am Ende wollten wir irgendwie die Aufgabenstellung auch übertreffen“

Eine Rekonstruktion der Perspektiven von Lernenden auf die Vorgaben einer musikbezogenen Gestaltungsaufgabe

“And Only at the End, We also Wanted to Somehow Exceed the Task.” Reconstructing Learners’ Perspectives on Specifications of a Structured Compositional Task

With the use of structured compositional tasks, it is assumed that task specifications are provided to systematically guide learners to a deeper exploration of abstract compositional principles. Still, there is a lack of empirical research on the effectiveness of such tasks. This paper investigates to what extent task specifications affect learners’ compositional strategies. Data from interviews are used to reconstruct how learners perceive task specifications as barriers or as rules of a game and, moreover, how these perspectives impact on the approach learners take. The results are part of a DBR study that aims to formulate overarching design principles for structured composing tasks. The research project is part of the Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2019–2022).

1. Einleitung

Der Einsatz von Gestaltungsaufgaben ist mit der Annahme verbunden, dass Lernende durch den systematischen Einbezug konkreter Vorgaben und Regeln in eine vertiefte Auseinandersetzung mit historischen, zeitgenössischen oder abstrakten Kompositionsprinzipien geraten können (Schmidinger, 2020; Heß, 2008; Schneider, 2008). In welchem Maß sich diese Annahme erfüllt, hängt mitunter davon ab, wie Lernende mit den Vorgaben und Regeln einer Gestaltungsaufgabe umgehen (Fautley, 2005). Dieser Beitrag untersucht, wie die Vorgaben einer stark lenkenden Gestaltungsaufgabe durch Lernende wahrgenommen werden und welche Folgen dies auf die angewendeten Strategien der Lernenden hat.

1.1 Vorgaben als Wesensmerkmal von Gestaltungsaufgaben

Wenngleich Gestaltungsaufgaben als sinnvolle Ergänzung zu Kompositionsprojekten betrachtet werden (Schlothfeldt, 2015), schlägt sich dies bislang nicht in einer vertieften Reflexion über Qualitätsmerkmale solcher Aufgaben nieder. Dieser Umstand überrascht insofern, als dass Matthias Schlothfeldts definitorische Trennung von freiem Komponieren und gelenktem Gestalten (S. 111) dazu beitragen könnte, die Brisanz der vielfach problematisierten Autonomieantinomie im Steuern und Begleiten kreativer Prozesse (Jeismann & Kranefeld, 2021) zu relativieren. Malte Sachsse (2020) etwa arbeitet ausführlich heraus, dass Lehrende „schnell in paradoxe Muster verstrickt“ (S. 16) werden, insbesondere dann, wenn die Definition klarer Zielvorstellungen mit dem Wunsch nach besonders kreativen Lösungen einhergeht. In der Abgrenzung zu freien Komponierphasen hingegen fordern Gestaltungsaufgaben nach Schlothfeldt (2015) nicht primär kreative Lösungen, sondern dienen der Vertiefung musiktheoretischer Inhalte und setzen dem Gestaltungsspielraum der Lernenden von vornherein „Grenzen und Einschränkungen“ (S. 112).

Der Anspruch, Kreativitäts- und Vermittlungsbestreben, in Gestaltungsaufgaben miteinander zu vereinbaren, läuft Gefahr, in kommunikativ uneindeutigen Aufgabentexten zu münden, aus denen Lernende ihre Entscheidungsspielräume gegenüber formalen oder ästhetischen Erwartungen erst decodieren müssen (Granzow, 2022). Auch Anleitende zeigen, wie Anna-Lisa Jeismann und Ulrike Kranefeld (2021) rekonstruieren, in der Begleitung musikbezogener Gestaltungsprozesse fallübergreifend das Handlungsmuster des „Uneindeutig-Eindeutig-Bleibens“ (S. 143).

Aus dem didaktisch-methodischen Interesse heraus, Lehrenden die Beurteilung und Steuerung von Gestaltungsprozessen zugänglicher zu machen, weisen Ulrich Brassels (2008) Überlegungen in eine ähnliche Richtung: Um Gestaltungsprozessen „den Schrecken des Willkürlichen“ zu nehmen, schlägt er vor, „die Entwicklung und Durchführung von Gestaltungsaufgaben stärker als bisher zu formalisieren“ (S. 86). Für eine angemessene Begutachtung von Gestaltungsprozessen empfiehlt Brassel, „in den Teilschritten der Aufgabenstellung einzelne Handlungen festzulegen, die im Arbeitsgang logisch aufeinander aufbauen und in ihrer Ausführung möglichst fest umrissen sind“ (S. 88). Eine derart engmaschige Instruktion, wie Brassel sie skizziert, wirft die grundsätzliche Frage auf, welche Rolle die Autonomie der Lernenden in Bezug auf die angestrebten Ziele einnehmen sollte. So sieht Hans Schneider (2008) „die Problematik (...) darin, dass (...) Regeln und Vorgaben gefunden werden müssen, die klaren und strengen Vorgaben zwar entsprechen, trotzdem aber noch genügend Freiraum lassen für Entdeckungen, für andere Spielweisen und neue Realisationen (...)“ (S. 89). In Bezug auf die Steuerung des Prozesses empfiehlt er: „Am Anfang Klarheit, Eindeutigkeit, Strenge und bei gut verlaufendem Prozess Gewährung von Freiheit, um andere Möglichkeiten zu entdecken.“ (S. 89).

1.2 Musikdidaktische Begründungsmuster für den Einsatz von Vorgaben

Den hier angeführten Bestimmungen zufolge besteht ein formales Wesensmerkmal von Gestaltungsaufgaben darin, dass sie die Spielräume der Lernenden auf spezifische Weise beschränken. Daran schließt sich die Frage an, welche Absichten mit solchen Beschränkungen verfolgt werden. In der Literatur finden sich dazu verschiedene Begründungen.

Beschränkungen können dazu dienen, Lernende gezielt mit historischen oder zeitgenössischen Kompositionsmodellen umgehen zu lassen. So stellt Helmut Schmidinger (2020) eine Typologie von Gestaltungsaufgaben vor, die sich an „unterschiedlichen Bedeutungen des Komponierens“ (S. 192) orientieren. Die Aufgabentypen isolieren die einzuübenden Teiltätigkeiten (*Kombinieren, Entwickeln, Imaginieren* usw.), indem sie durch bestimmte Festlegungen (z. B. über das Klang-/Tonmaterial, das Entwicklungsverfahren oder die Form) von anderen Tätigkeiten entbinden. Auf diese Weise fokussieren die Vorgaben erlernbare, handwerkliche Teilaspekte des Komponierens.¹

In Bezug auf die Vermittlung zeitgenössischer Kompositionsmodelle können Beschränkungen zum gestalterischen Umgang mit unvertrautem Material, mit avantgardistischen Musikkonzepten und mit erweiterten Spieltechniken verpflichten, etwa um ungewohnte „ästhetische Wahrnehmungseinstellungen einzuüben“ (Heß, 2008, S. 29)². In gewisser Nähe dazu stehen experimentelle Ansätze, die Lernende mit stark reduzierten Gestaltungsmitteln ausstatten, um sich elementarer ästhetischer Prinzipien bewusst zu werden (u. a. Payntor & Aston, 1972; Meyer-Denkman, 1972). Schneider (2008) weist darauf hin, dass in der Aufführungssituation experimenteller Musik elementare Aspekte des Musizierens wie „Intensität“ oder der „Umgang mit Stille“ ein besonderes Gewicht erhalten (S. 82). Er verweist beispielhaft darauf, dass der Einbezug vermeintlich alltäglicher Gegenstände dazu herausfordert, dem Publikum alle vereinbarten Spielaktionen überzeugend als absichtsvoll zu kommunizieren.

Für den Einbezug von Vorgaben wird mitunter argumentiert, indem die Sinnhaftigkeit allzu offener Gestaltungsformate – oft mit Verweis auf eigene Praxiserfahrungen – in Zweifel gezogen wird. Noch einmal Schneider (2008): „Eine zu große Offenheit überfordert sowohl die Gruppe als auch den Einzel-

-
- 1 Die Sichtweise vom Komponieren als Handwerk zeigt sich am deutlichsten in solchen Kompositionshandbüchern, die für das Anwendungsfeld der Instrumentalpädagogik entwickelt wurden (u. a. Appermont & Schrooten, 2022; Hindson et al., 2008; Variego, 2021).
 - 2 Im Bericht eines Kompositionsprojektes, das der mitwirkende Komponist Helmut Lachenmann rückblickend als „auf eine äußerst lehrreiche Weise gescheitert“ (Lachenmann et al., 2012, S. 187; zit. n. Voit, 2020, S. 127) betrachtet, diagnostiziert Johannes Voit (2020), dass solche materiellen Beschränkungen in freieren Kompositionsprojekten den angestrebten Zielen zuwiderlaufen können.

nen und verleitet zu Beliebigkeit, zu einer Egal-Was und Egal-Wie-Mentalität.“ (S. 89). Und: „Es ist wichtig und sinnvoll, viele Stillen/Pausen in Arbeitsanleitungen und Gestaltungsaufgaben aufzunehmen, da Kinder, Schülerinnen, oft auch Instrumentalisten tendenziell zu viel spielen, vor allem aber Überflüssiges, so genanntes ‚Beiwerk‘ oder Ausschmückendes und selten nur das Essenzielle.“ (S. 87) Schneiders Überlegungen durchzieht ein Grundgedanke: Vorgaben begünstigen Intentionalität. Insofern das schulische Gestalten beabsichtigt, den Lernenden „die musikalische Wahrnehmung für elementare Gestaltungsprinzipien zu öffnen und im spielerischen Umgang mit dem jeweils verfügbaren Material die Bedeutung und Tragweite kompositorischer Entscheidungen zu erfahren und zu erproben“ (Lessing, 2011, S. 18), besteht eine zentrale Voraussetzung darin, dass Lernende ihre Gestaltungen als bewusste und kritische Entscheidungen wahrnehmen. Diese Voraussetzung wird vermeintlich mit dem Einsatz von Vorgaben dadurch gewährleistet, dass ein begrenzter Handlungsspielraum die Lernenden darin unterstützt, die ihnen zugänglichen Entscheidungsoptionen ansatzweise überblicken zu können.

1.3 Befunde zu Wirkweisen von Vorgaben auf Lernende

Insofern Gestaltungsaufgaben jeweils Teilaspekte des Komponierens berühren, kann ihnen der Status zugesprochen werden, auf freiere Kompositionsprojekte vorzubereiten (Schlothfeldt, 2015, S. 112). Bislang ist aber kaum untersucht worden, ob sich die in der Literatur angeführten Lerngelegenheiten durch den Einsatz von Vorgaben tatsächlich ergeben, sodass sie dann – und das wäre eine zweite Frage – in freien Kompositionstätigkeiten nachwirken können. Schlussfolgerungen über die Wirksamkeit spezifischer Instruktionen werden oft nur am Rande platziert oder erscheinen als Gegenstand der Methodenreflexion (z. B. Kratus, 1989, 1994).

Die Wirksamkeit von Vorgaben hängt zunächst von dem Verständnis³ ab, das Lernende von der Aufgabe entwickeln (Fautley, 2005, S. 47). Da Gestaltungsaufgaben den Lernenden i. d. R. begrenzte Entscheidungsspielräume zugestehen, ist von besonderem Interesse, wie Lernende das Ausmaß eben dieser Spielräume einschätzen. Lisa C. DeLorenzo (1989) lässt Sechstklässler:innen auf Basis einer vorgegebenen Akkordprogression eine Melodie entwickeln. Dabei identifiziert sie drei kontrastierende Strategien, mit denen Lernende die Aufgabe bewältigen: ein eher pragmatisch-technischer Zugriff auf die verfügbaren Mittel (i. e. die Akkordtöne), die Vertonung einer Geschichte und eine eher klangorientierte Gestaltung. DeLorenzo führt die Ausprägungen der Strategien u. a. darauf zurück, dass die Lernenden die Reichweite ihrer kompositionsbezogenen

3 Markus Büring (2010) weist darauf hin, dass dem Aufgabenverständnis bereits eine defizitäre Textwahrnehmung vorausgehen kann, wenn lernwirksame Textteile von Aufgaben, beispielsweise narrative Einführungen „überlesen“ werden (S. 17).

Wahlmöglichkeiten (*choices*) innerhalb der gegebenen Problemstruktur unterschiedlich einschätzen. Wodurch diese Unterschiede in der Wahrnehmung zustande kommen und welche Rolle dabei die spezifischen Vorgaben der Aufgabe spielen, wird in ihrer Studie nicht weiter untersucht.

Umgekehrt lässt sich die Frage stellen, welche Aufgabentypen Lernende aussuchen, wenn Aufgabenformate mit unterschiedlich starker Lenkung zur Auswahl stehen. In einer Studie konfrontierte Pamela Burnard (1995) Lernende zu vier verschiedenen Zeitpunkten mit Aufgabentypen, die neben der Anfertigung mehrerer Stilkopien auch freie Kompositionen ermöglichten. Ihren Beobachtungen zufolge bevorzugten die Lernenden mit größerer musikpraktischer und musiktheoretischer Erfahrung vorgabenhaltige Aufgaben, während Lernende mit weniger Erfahrung freie Kompositionsformate bevorzugten. Wie stark Lernende die Beschränkungen einer Aufgabe wahrnehmen, hängt nach Burnard davon ab, ob ihnen das Aufgabendesign den Anschluss an praktische oder theoretische Vorerfahrungen eher erleichtert oder erschwert (S. 43). Da die Kompositionsaufgaben als Teil eines regulären Curriculums gestellt wurden, liegt zudem der Verdacht nahe, dass Lernende die voraussetzungsreicheren Formate wählten, um ihr angeeignetes Wissen nicht bloß anzuwenden, sondern auch zu demonstrieren. In einer Studie von Janice Smith (2008) kam es zu einer vergleichbaren Auswahl-situation. Smith stellte jeder bzw. jedem ihrer zwölf Blockflötenschüler:innen mehrere Kompositionsaufgaben mit unterschiedlich starken Festlegungen (*Gedichtvertonung*, *Melodievervollständigung*, *Motivkomposition*, *Vertonung einer Stimmung*, *freie Komposition*). Auch Smith beobachtet, dass die Proband:innen ganz unterschiedliche Aufgabenformate bevorzugten. Ungeachtet der individuellen Präferenzen stuften Expert:innen, die über die Musikalität der Produkte befinden sollten, die (textlosen) Gedichtvertonungen als musikalischer ein als die Produkte, die in offeneren Aufgabenformaten entstanden waren. Smith (2008) schlussfolgert daraus, dass die Gedichte durch ihre Periodizität die Musikalität der Vertonungen vorstrukturiert haben dürften. Insofern verhalf das vorgegebene Material den Lernenden zu einer ihren Produkten zugesprochenen musikalischen Qualität, die ihren freieren Kompositionen nicht zugesprochen wurde (S. 171).

Ein weiteres Beispiel dafür, auf welche Weise Vorgaben konkret die Gestaltung von Produkten steuern können, gibt eine Experimentalstudie von John Kratus (2001). Er weist nach, dass das Tonmaterial, welches Viertklässler:innen für die Erfindung von Melodien in Form von Xylofonstäben zur Verfügung stand, auf die Kontur der Melodie Einfluss nahm. Die Kinder beendeten ihre Melodien intuitiv eher mit dem Grundton, wenn sie ein diatonisches Tonmaterial (einschließlich des unteren Leittons) verwenden konnten. Stand hingegen pentatonisches Tonmaterial zur Verfügung, ergaben sich vielfältigere Schlussstöne. Für den Kontext informeller Appmusikpraxis zeigt Linus Eusterbrock (2022), dass Musiker:innen bedeutsam erschien, in welchem Maße ihnen Möglichkeitsräume durch die Technik zugestanden wurden. Das „Erleben kreativer Handlungs-

macht“ (S. 67) gilt für Eusterbrock als Vorbedingung für „Autor:innenschaft“ (S. 68), als Erfahrung, ein Stück selbst gestaltet zu haben.

Auf die Wirksamkeit von Vorgaben lässt sich auch dort schließen, wo Gestaltungsprozesse durch das Fehlen von Vorgaben geprägt sind. Bo Nilsson und Göran Folkestad (2005) untersuchten Achtjährige bei der Gestaltung musikalischer Bildtransformationen. Die Autoren beobachteten, dass Schüler:innen durch offen formulierte Einladungen zum Gestalten von Musik („invitations to create music“) eher dazu neigten, auf ihnen vertraute musikalische Versatzstücke (Songs, Rhythmuspatterns) zurückzugreifen, als wenn die Einladungen stärker gelenkt waren. Die Autoren der Studie vermuten, dass Schüler:innen offen formulierte Einladungen am Maßstab schulischer Aufgaben messen und damit bloß als Arbeitsaufträge mit fehlender Hilfestellung interpretieren. Für freie Kompositionsprojekte rekonstruiert Anna-Lisa Mause (2020), wie es in der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden wiederholt zum Nachjustieren von Vorgaben und Freiheiten kommt. Dieser Aushandlungsvorgang scheint Lernende beim freien Komponieren ganz wesentlich dabei zu unterstützen, ihre Möglichkeitsräume besonders in offenen Arbeitsformen zu überblicken, auszu-testen und einzugrenzen.

2. Fragestellung

Im Folgenden soll untersucht werden, wie sich die Vorgaben einer musikbezogenen Gestaltungsaufgabe auf das Denken und Handeln der Lernenden auswirken. Konkret werden die folgenden Teilfragen in den Blick genommen: Worin begründen sich unterschiedliche Bewältigungsstrategien der Lernenden bei der Bearbeitung einer musikbezogenen Gestaltungsaufgabe? Welche Schlussfolgerungen ergeben sich daraus für das Aufgabendesign? Die Studie verfolgt das übergeordnete Ziel, theoretische Annahmen über die Wirkweisen von Vorgaben einer Gestaltungsaufgabe in Form von Designprinzipien (Bakker, 2018, S. 49–54) aufzustellen, die für Vorgaben in vergleichbaren Aufgaben gelten können.

3. Methode

3.1 Studiendesign

Im Rahmen einer Design-Based-Research-Studie wurden in mehreren Designzyklen von 2021–2022 Gymnasialschüler:innen der Klassenstufe 9 bei der Bearbeitung der Gestaltungsaufgabe „Gedehnte und punktuelle Klänge“ nach Hans Schneider (2017, S. 53) begleitet. Der Gestaltungsprozess der Schüler:innen vollzog sich in selbst gewählten Kleingruppen aus fünf bis sechs Schüler:innen. Der

Arbeitsauftrag mit nachfolgendem Wortlaut initiierte die ca. 30-minütige Kleingruppenarbeit und wurde jeder Schülerin und jedem Schüler im Beisein seiner und ihrer Kleingruppe schriftlich ausgehändigt.

Gestaltet ein kurzes Klangstück von der Dauer von 30–60 Sekunden. Jeder eurer Klänge soll dabei genau einmal vorkommen. Baut mindestens eine Pause ein. Für die Anordnung der Klänge könnt ihr entweder die Kärtchen auf dem Blatt auslegen oder die Zeichen auf das Blatt übertragen. Für Pausenzeichen könnt ihr euch weitere Kärtchen nehmen. Überarbeitet das Stück, bis ihr mit dem Ergebnis zufrieden seid.⁴

Der Arbeitsphase in Kleingruppen ging eine kurze individuelle Klangexploration sowie die Vorstellung der Einzelklänge im Plenum voraus. In dieser Phase nutzten zwei bis drei Schüler:innen auch das Angebot, verschiedene Konstellation der Einzelklänge durch das Geben von Einsätzen im Plenum zu erproben.

3.2 Datenerhebung und -aufbereitung

Im Rahmen dieser Studie wurden acht Kleingruppenarbeiten videografiert und transkribiert. In zwei der insgesamt drei durchgeführten Zyklen wurden ausgewählte Schüler:innen nach der Erprobung im Rahmen von Einzelinterviews leitfadengestützt (Niebert & Gropengießer, 2013) zu ihrem Umgang mit den Vorgaben der Aufgabe befragt. So liegen insgesamt 13 Interviews vor, die transkribiert und für die Analyse aufbereitet wurden.

Das Sampling der Interviewpartner:innen (5 männlich, 8 weiblich) erfolgte in zwei Schritten nach vorab festgelegten Kriterien: In einem ersten Schritt wurden diejenigen Kleingruppen ausgewählt, die sich im Hinblick auf ein Merkmal der Arbeitsweise (Gruppenkoordination, Grad der Involviertheit und/oder Art der Aufgabenbewältigung) stark voneinander unterschieden. Aus diesen kontrastiven Gruppen wurden jeweils mindestens zwei Schüler:innen – sowie aus den übrigen Gruppen je ein:e Schüler:in – als Interviewpartner:innen ausgewählt, die ein hohes Maß an Involviertheit zeigten, etwa durch das Kommentieren der Aufgabenstellung, durch das Auslösen von Kontroversen, durch einen hohen Redeanteil und/oder das Zeigen starker Gefühle. Es wird davon ausgegangen, dass eine ausgeprägte Involviertheit einen großen Einfluss auf das heuristische Vorgehen der Gruppe ausübt. Der Leitfaden fokussierte den erlebten Aufforderungscharakter der Aufgabe sowie die entwickelten Bewältigungsstrategien und gab Impulse zur Reflexion über die Qualität der eigenen

4 Die Gestaltungsaufgabe wurde im Vergleich zum Original um zwei Vorgaben ergänzt: (1.) Im resultierenden Stück muss jeder Klang genau einmal vorkommen und (2.) das Stück soll zwischen 30 und 60 Sekunden dauern. Zwischen den Zyklen wurden weitere Designanpassungen vorgenommen, auf die in diesem Beitrag nicht näher eingegangen werden kann. Die detaillierte Anweisung des Originals ist nachzulesen in Schneider (2017, S. 53).

Aufgabenlösung. Im Rahmen der Design-Based-Research-Studie ergänzen und informieren die aus den Interviewdaten gewonnenen Erkenntnisse die Analysen der Videodaten.

3.3 Datenauswertung

Die Gesprächs- und Interviewtranskripte wurden mit den Verfahren der *Grounded Theory Methodology* (n. Strauss & Corbin, 1996) offen, axial und selektiv kodiert, um zu gegenstandsverankerten Aussagen über die Bedingtheiten gestaltungsbezogenen Denkens und Handelns zu gelangen. Auf der Basis der beiden Zyklen gibt es 13 Einzelinterviews, die in die folgende Auswertung mit eingeflossen sind. Dieser Beitrag stützt sich ausschließlich auf die Interviewdaten der Zyklen 1 und 2.

4. Ergebnisse

Mithilfe der offenen und axialen Kodierschritte konnten fallübergreifend wiederkehrende Handlungsstrategien in der Bearbeitung der Gestaltungsaufgabe rekonstruiert werden, die sich stimmig in einer Code-Map um die Vorgaben der Aufgabe herum anordnen ließen. Solche Handlungsstrategien sind u. a. das Strecken ausgewählter Klänge, das Verstecken von Klängen durch Kombination mehrerer Klänge, das Entwickeln einer Rahmenhandlung als Gerüst oder die Systematisierung und Ordnung von Klängen.

Diese Handlungsstrategien sind auf übergeordnete Kriterien ausgerichtet. Zu den Kriterien zählen solche, die sich auf die Struktur der Musik (*Abwechslung/Vermeidung von Regelmäßigkeit, Ordnung*), auf den Wahrnehmungsvollzug der Hörenden (*Intentionalität, der Eindruck eines „Ganzen“, Spannungsreichtum*), auf die Anschlussfähigkeit des Gehörten zu Bekanntem (*Nachvollziehbarkeit einer Hintergrundgeschichte, das „Epische“ als Charakter eines Stücks*) und auf die Bewältigung der Aufgabe (*Aufgabenstellung übertreffen*) beziehen. Zudem verweisen Kriterien auf spezifische Gestaltungsanliegen (*ursprüngliche Kompositionsideen*).

Die übergeordneten Kriterien sowie die konkreten Handlungsstrategien lassen sich situativ auf den Umgang mit den Vorgaben und Vorgabenkonstellationen der Aufgabe zurückführen. Im selektiven Kodierschritt wurde der „Umgang mit Vorgaben“ als Kernkategorie bestimmt. Die Art und Weise, wie die Lernenden die Vorgaben der Aufgabe perspektivieren, d. h., welche Haltung zu den Vorgaben im Hinblick auf ihr gestaltungsbezogenes Denken und Handeln

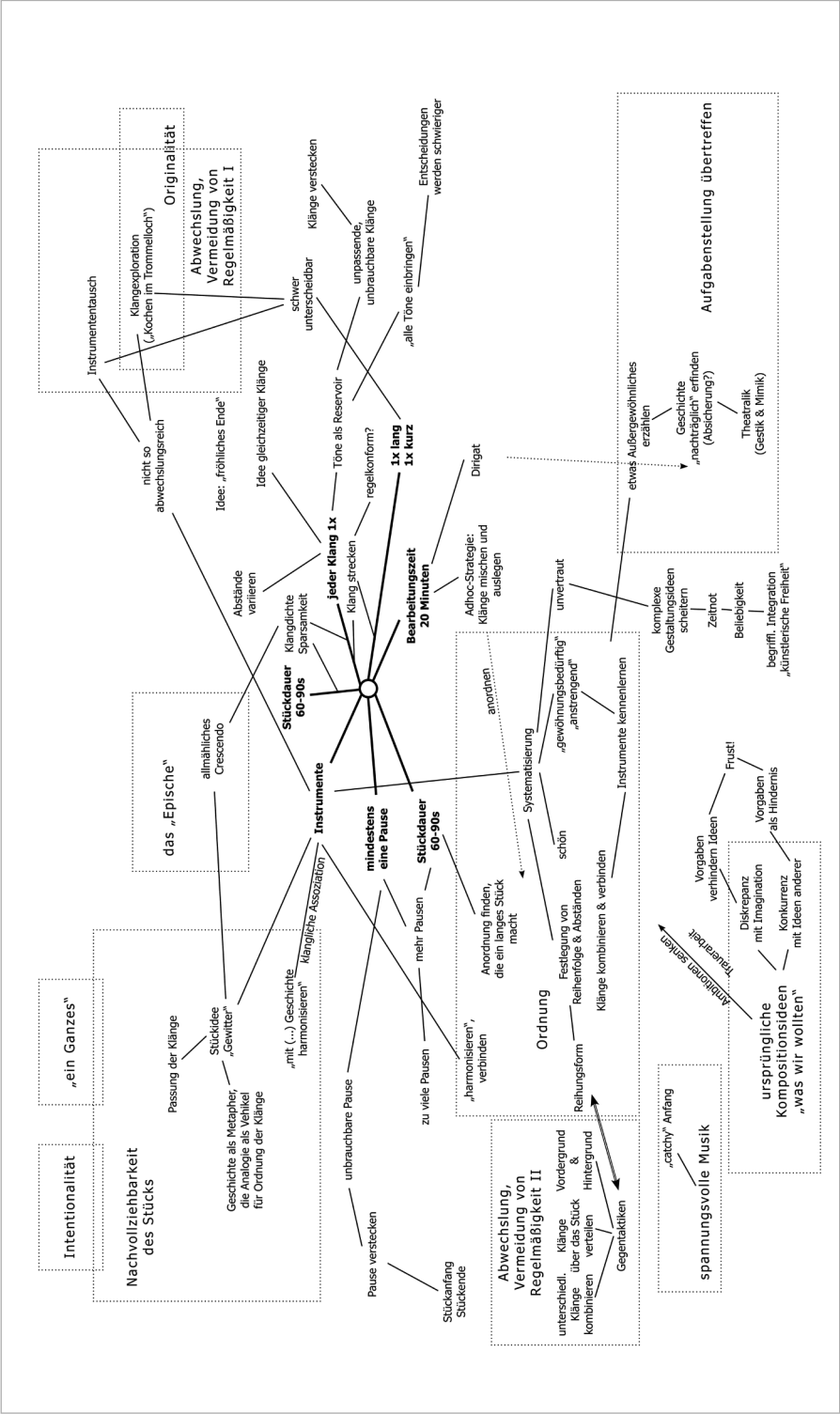


Abbildung 1: Code-Map als Zwischenergebnis des offen-axialen Kodierens

vorbesteht, wirkt sich effektiv auf die aktivierten übergeordneten Kriterien und auf die von ihnen gewählten Strategien aus.⁵

In Bezug auf den „Umgang mit Vorgaben“ konnten zwei kontrastierende Perspektiven herausgearbeitet werden: (1) *Vorgaben als Hindernisse* und (2) *Vorgaben als Spielregeln*. Jenseits dieser Perspektiven sind Lernende mitunter um ein (3) *Übertreffen der Vorgaben* bemüht.

4.1 Perspektive 1: „Vorgaben als Hindernisse“

Vorgaben werden in solchen Fällen als Hindernisse wahrgenommen, in denen sich Lernende durch die Vorgaben an der Verwirklichung eigener kompositorischer Ideen gehindert fühlen. Diese Haltung findet dort seinen Ausdruck, wo Lernende eigene Gestaltungswünsche nicht mit den Vorgaben in Einklang zu bringen glauben: *„Also jeder hatte so seine eigenen Ideen, aber man konnte die halt schlecht umsetzen, weil man ähm ja eben diese Regeln hatte“* (Z2G3S3, 20–22). Den Vorgaben wird ein Verbotscharakter zugeschrieben. Lernende fürchten, aufgrund der Missachtung von Vorgaben sanktioniert zu werden. Diese Haltung belastet den kreativen Prozess und löst unterschiedliche Bewältigungsstrategien aus.

- (a) Die Geltung und der Nutzen der Vorgaben werden in Zweifel gezogen: *„Wir hatten so viele Ideen, doch wir durften nur einen Ton spielen, und es wäre viel besser gewesen, wenn wir eben mehrere Töne spielen dürfen“* (Z2G2S2, 48–50).
- (b) Einzelne Vorgaben werden mit der Lehrperson nachverhandelt, aufgeweicht oder (vorübergehend) ignoriert: *„Wir haben das dann erst einmal zurückgeschoben und gesagt: ‚Wir machen das jetzt erst einmal so‘“* (Z1G2S2, 262–263).
- (c) Lernende agieren gegen ihre Intention und bedauern die aufgrund der Vorgaben getätigten ästhetischen Zugeständnisse: *„In unserem Stück (...) da gab es Instrumente, die keine große Rolle gespielt haben und eigentlich überflüssig sind. Aber wegen der Aufgabenstellung mussten wir sie halt übernehmen“* (Z1G4S2, 239–241).

Mit den Vorgaben der hier untersuchten Aufgabe scheinen gerade diejenigen Lernenden zu hadern, die bereits kompositorische Zielvorstellungen in die Aufgabe einbringen. Sie deuten den Unterrichtskontext, in dem die Gestaltungs-

5 Es wird zudem davon ausgegangen, dass der Umgang mit den Vorgaben der Aufgabe (Kernkategorie) durch die musikbezogenen Vorerfahrungen und Wissensbestände der Lernenden (als intervenierende Bedingungen) vorgeprägt wird. Ausführlich wird dies im Hinblick auf das Aufgabendesign in Granzow (Diss. i. Vorb.) diskutiert. Der vorliegende Beitrag richtet den Blick hingegen auf solche Interviewpassagen, in denen sich die Konsequenzen unterschiedlicher Vorgabenperspektiven für das gestaltungsbezogene Denken und Handeln rekonstruieren lassen.

aufgabe gestellt wird, als Gelegenheit, eigene Kompositionsvorhaben umsetzen zu dürfen und werden durch das wiederholte Erleben schwindender „kreativer Handlungsmacht“ (Eusterbrock, 2022, S. 67) desillusioniert. Die Lernenden sind zudem nicht unmittelbar in der Lage, ihre musikbezogenen Vorerfahrungen und ihr musikbezogenes Vorwissen einzubringen, um Handlungsspielräume zurückzuerlangen. Die Vorgaben scheinen den Lernenden nicht offenzulegen, ob und an welche musikästhetische Richtung sie anschlussfähig sein könnten.

4.2 Perspektive 2: „Vorgaben als Spielregeln“

Im Gegensatz dazu können sich Lernende im Gestaltungsprozess von den Vorgaben der Aufgabe im Sinne von Spielregeln leiten lassen. Darauf verweisen Äußerungen, die kenntlich machen, dass die durch die Vorgaben wirksamen Begrenzungen des gestalterischen Handelns für die Dauer der Aufgabenbewältigung akzeptiert werden. Kollidieren kompositionsbezogene Ideen mit den Vorgaben, entwickeln Lernende verschiedene Taktiken. Dazu zählt der Plan, die Vorgaben bewusst vorübergehend zu ignorieren oder ihren Geltungsbereich einzuschränken. Auch wird versucht, die Einhaltung der Vorgaben mit übergeordneten Zielen zu versöhnen: *„Und das Gewitter sollte ja natürlich dramatisch und auch irgendwie laut sein. Und diese Lautstärke [wollten wir] halt dadurch vermitteln, dass wir gegen Ende mehr Instrumente auf einmal einsetzen (...) und dadurch müssen wir ja am Anfang logischerweise sparsamer sein“ (Z1G2S1, 34–37).*

Die Erfüllung einer Vorgabe markiert das Erreichen eines wichtigen Teilziels und wird für das eigene sowie für die Produkte der anderen Gruppen als objektives Bewertungskriterium herangezogen: *„Am Ende des Tages haben sich nicht alle Gruppen an die dreißig Sekunden gehalten, aber wir wollten's halt unbedingt schaffen“ (Z2G1S5, 93–95).* Besonders streng werden Vorgaben dadurch befolgt, dass sie direkt in gestalterische Entscheidungen überführt werden: *„Wir haben (...) alle langen Töne an den Anfang und alle kurzen Töne ans Ende gemacht. Ich glaube, so eine extreme Ordnung gab es bei den anderen (...) auch nicht“ (Z2G4S5, 220–222).* Vorgaben inspirierten zudem dazu, weitere Vorgaben zu entwickeln, um den Gestaltungsprozess zu erleichtern: *„Wir haben uns die Vorgaben selber noch weitergemacht, damit wir da ein bisschen einfacher das gestalten konnten“ (Z2G2S3, 96–99).* In einem Fall bahnte die materiale Situation, die sich den Lernenden darbot, einen planvollen aleatorischen Einstieg an: *„Im Nachhinein haben wir halt auch angefangen unser Stück zu schreiben, indem wir uns einfach unsere Karten genommen haben, die gemischt haben und die einfach irgendwie aufgelegt haben. (...) so haben wir versucht ein Stück zu schreiben. Wir haben dabei auch viele Teile irgendwie verschoben“ (Z1G1S6, 23–26).*

4.3 Mehr als nur Vorgaben erfüllen

Jenseits dieser beiden Perspektiven sind Lernende mitunter um ein Übertreffen der Vorgabe bemüht. So sprechen manche Lernende den Vorgaben einen Rätselcharakter zu. Sie nehmen an, dass die Bewältigung der Aufgabe mehr erfordert, als bloß ihre Vorgaben zu erfüllen. Die gestellten Vorgaben werden zwar als notwendige, nicht aber als hinreichende Eigenschaften des Produktes verstanden. Hinreichende Ziele werden verfolgt, indem sich um (1.) nachvollziehbare, (2.) ausdrucksvolle und (3.) ästhetische Qualitäten eines Stücks bemüht wird. Nachvollziehbarkeit erhoffen sich Lernende z. B. von der Entwicklung einer möglichst konkreten Hintergrundgeschichte zur Musik. Dieses Vorgehen soll zu einem kohärenten und intentionalen Stückeindruck beitragen. Ihnen ist wichtig, *„(...) dass das Ganze wie etwas Bestimmtes klingen soll und nicht einfach diese Töne hintereinander“* (Z2G2S3, 103–104). Indem der Titel des Stücks die Hintergrundgeschichte ankündigt, wird der Nachvollzug der Analogie in den Rang eines objektiven Qualitätskriteriums erhoben: *„Man braucht erst die Klärung von den Leuten, um das Stück zu verstehen, was man, glaube ich zumindest, bei unserem nicht gebraucht hat“* (Z1G2S2, 150–151).

Ausdruck wird als etwas wahrgenommen, das über das Spielen eines Tons hinausweist, ohne sich an konkrete Bedeutungsgehalte knüpfen zu müssen. Dementsprechend vage wird dieser Anspruch als Vorhaben angedeutet: *„weil wir nicht einfach nur den Ton an sich gespielt haben, sondern weil wir damit etwas ausdrücken wollten“* (Z2G2S3, 110–111).

Um ästhetische Qualitäten bemühen sich Lernende in einem zusätzlichen Arbeitsschritt, der in der Aufgabe nicht verlangt ist. Es wird eine bedeutsame Leerstelle darin identifiziert, dass das Einlösen der Vorgaben ein in ästhetischer Hinsicht noch ungenügendes und womöglich revisionsbedürftiges Produkt hervorbringt: *„Unser Ziel war es die Aufgabenstellung zu erfüllen (...). Und erst am Ende wollten wir irgendwie die Aufgabenstellung auch übertreffen, indem wir es ästhetischer klingen lassen wollten“* (Z1G4S2, 89–93). Diese Einsicht deutet darauf hin, dass Lernende mit dem Gestalten von Musik die Erwartung verbinden können, etwas Neues und Unerwartetes beizutragen.

5. Diskussion

Die Analysen zeigen, dass sich Lernende bei kreativen Prozessen mitunter äußerst genau mit den Vorgaben einer Aufgabe auseinandersetzen. Der von den Vorgaben abgegrenzte Möglichkeitsraum wird von den untersuchten Lernenden hingegen sehr unterschiedlich eingeschätzt. Dies steht im Einklang mit der Studie von DeLorenzo (1989). Einschränkend soll angemerkt werden, dass sich die hier vorgestellte Analyse auf Interviews mit eher involvierten Lernenden stützt, was die Reichweite der Aussagen natürlich reduziert. Die

in diesem Beitrag dargestellten Ergebnisse legen nahe, dass die Anwendung spezifischer Bewältigungsstrategien davon abhängt, ob die Lernenden die Vorgaben der Aufgabe als Hindernisse oder als Spielregeln interpretieren. Wie diese Unterscheidung zustandekommt, lässt sich mit einer Theorie erklären, die der englische Psychologe Philip Johnson-Laird (2008) aufgestellt hat: Nach Johnson-Laird wechseln sich in einem kreativen Prozess generative Phasen mit evaluativen Phasen ab, wobei jede Phase in unterschiedlichem Maße durch Beschränkungen (*constraints*) geprägt sein kann. Johnson-Laird kontrastiert zwei extreme Ausprägungen: Greifen sämtliche Beschränkungen der Ideengenerierung voraus, so würden ausschließlich solche Ideen entwickelt werden, die im Einklang mit den gegebenen Beschränkungen stehen („*neo-Lamarckian process*“); treffen Beschränkungen jedoch wirksam auf bereits generierte Ideen, so führen sie zum Ausschluss von Ideen („*neo-Darwinian process*“) (S. 355). Dieses Modell lässt sich auf folgende Formel verkürzen: Beschränkungen – wie die Vorgaben einer Aufgabe – können für das Generieren von Ideen entweder Steuerungs- oder Filterfunktion übernehmen. Wenn Vorgaben das Generieren von Ideen (i. S. v. Spielregeln) steuern, kommt es in der evaluativen Phase kaum zu Konflikten. Wenn Vorgaben die generierten Ideen (i. S. v. Hindernissen) filtern, ist die evaluative Phase hingegen von Konflikten geprägt.

5.1 Implikationen für die Formulierung von Designprinzipien

Bei der erprobten Gestaltungsaufgabe handelt es sich nach der Typologie für kompositionspädagogische Aufgaben von Helmut Schmidinger (2020) um eine *Kombinationsaufgabe* (S. 193–199) in reinster Form. Kombinationsaufgaben zielen nach Schmidinger darauf ab, „für unterschiedliche Kombinationsmöglichkeiten zu sensibilisieren“, „ein (...) Repertoire (...) solcher Möglichkeiten“ zu erarbeiten und die „dafür entwickelten Kombinationskriterien“ zu diskutieren und zu reflektieren (S. 195). Auch Schneider (2018) macht dies als Ziel aus, denn es „stehen den Urteilenden keine objektiven Kriterien zur Verfügung, sondern erstens liefern ihnen die formulierten Aufgaben inklusive deren Regelvorgaben bzw. die Erfahrungen, die sie schon im Vorfeld gemacht haben, Kriterien, und zweitens gewinnen sie Vertrauen in die gemeinsame Überzeugung, die sie sich im Verlauf des kurzen gemeinsamen Arbeitsprozesses angeeignet haben“ (S. 8). Das erklärte Ziel der hier erprobten Aufgabe, dass Lernende im Verlauf des kreativen Prozesses zu selbstentwickelten Kombinationskriterien gelangen, wird dadurch begünstigt, dass sich Lernende frühzeitig auf die Spielregeln der Gestaltungsaufgabe einlassen und ihre Gestaltungsspielräume in der evaluativen Phase autonom erkunden. Die oben geschilderten Konflikte, die sich aus der Filterfunktion der Vorgaben ergeben, erweisen sich über die bloße Frustrationserfahrung hinaus nicht als besondere Lerngelegenheiten.

Aus der Rekonstruktion der beiden Perspektivierungen von Vorgaben sollen an dieser Stelle drei zentrale Schlussfolgerungen für eine Weiterentwicklung des erprobten Aufgabendesigns formuliert werden:

(1) Erwartungen steuern

Um destruktiven Frustrationen zuvorzukommen, sollten die Erwartungen der Lernenden an die Aufgabe frühzeitig gesteuert werden. Möglich sind Erklärungen zur Unterscheidung von Kompositions- und Gestaltungsaufgaben (Schlothfeldt, 2015, S. 111). Indem diese Trennung der Phasen transparent gemacht wird, gewinnt die Anwendung spezifischer Lösungsstrategien innerhalb eines begrenzten Problemraumes die Überhand, mit der Folge, dass Lernende ihre persönlichen künstlerischen Vorhaben *innerhalb* dieses Rahmens entwickeln. Den Lernenden der Studie fällt es erkennbar schwer, auf Grundlage der Vorgaben einen ästhetischen Möglichkeitsraum zu umreißen. Um Suchprozessen dieser Art nicht vorzugreifen, sondern im Gegenteil ihrer explorativen Natur Geltung zu verleihen, erscheint es ratsam, die Aufgabe bspw. um das Signal zu ergänzen, dass für die Gestaltung des Stücks ‚neue oder weitere Regeln‘ entwickelt werden dürfen. Die Ergebnisse zeigen, dass Lernende bei der Bearbeitung von Gestaltungsaufgaben darum bemüht sind, ihre Vorerfahrungen und ihr Vorwissen in den Gestaltungsprozess einzubringen (vgl. Burnard, 1995), selbst wenn die Aufgabe nicht dazu auffordert. Steht bei Aufgaben die Anwendung domänenspezifischen Wissens im Vordergrund, sprechen Coyle und Meyer (2021) von „*performance tasks*“. Die Autoren grenzen diese Aufgaben von „*learning tasks*“ ab, die erst zum Aufbau domänenspezifischen Wissens befähigen (S. 49). Diese Unterscheidung erscheint auch für das Komponieren bzw. Gestalten als gewinnbringend: So ist die Anfertigung einer Stilkopie eher wissensbasiert (*performance task*), während die hier untersuchte Kombinationsaufgabe im Sinne einer *learning task* eher die Exploration und Erprobung neuer, noch unbekannter Gestaltungsmöglichkeiten erfordert. In einem zukünftigen Design wäre es dementsprechend lohnenswert, den Lernenden diesen Charakter der Aufgabe im Sinne einer *learning task* offenzulegen.

(2) Spielregeln statt Vorgaben

Um den durch die Lernenden wahrgenommenen Verbotscharakter von Vorgaben abzuschwächen, können die in den Instruktionen enthaltenen Vorgaben explizit als Spielregeln bezeichnet werden. So plädieren auch Nilsson und Folkstad (2005) dafür, Aufgaben gegenüber Lernenden als „*invitations to play*“ (S. 34) zu rahmen: „Once the invitations were accepted, the children established a frame of play (Bateson, 1987) before the process of creative music making commenced.“ (S. 34). Die Betonung eines Spielcharakters relativiert die Geltung

der Vorgaben und lenkt die Aufmerksamkeit der Lernenden auf ihre selbstverantworteten Entscheidungsprozesse in den Grenzen des Spiels. Es mag überdies die Akzeptanz der Spielregeln erhöhen, dass das Ergebnis der Aufgabe eine vorbereitende Studie (Runde 1) für ein daran anknüpfendes, selbst zu formulierendes Kompositionsvorhaben (Runde 2) darstellt.

(3) Wettbewerbssituation schaffen

Die Aufgabe ist eine Herausforderung, der alle Lernenden der Schulklasse gleichermaßen gegenüberstehen. Insofern erscheint es zulässig, sich im Anschluss an die Vorstellung der Produkte über die Qualität der Lösungen vergleichend auszutauschen und zwar im Hinblick auf die Lösungsstrategien. Bezugnehmend auf die Studien von Folger et al. (1976) und Amabile (1979) stellt Maud Hickey (2003) heraus, dass die von den Lernenden empfundenen Wahlmöglichkeiten (*level of choice*) innerhalb einer Aufgabenstellung den Zusammenhang zwischen Bewertungssituation und Produktivität beeinflusst: Während Bewertungssituationen in offenen Aufgabenformaten eher zu einer Abnahme der Motivation führen, wirken sich Bewertungssituationen in geschlossenen Aufgabenformaten – trotz niedriger intrinsischer Motivation – förderlich auf die (durch ein Expertenrating zugeschriebene) Produktqualität aus (S. 43–44).

6. Ausblick

In dem vorliegenden Beitrag konnte exemplarisch gezeigt werden, wie involvierte Lernende mit den Vorgaben einer Aufgabe umgehen und wie aus den Vorgaben handlungsleitende Kriterien für die kreative Arbeit entstehen. Es wird deutlich, dass eine konsequentere Unterscheidung von Kompositions- und Gestaltungsaufgaben sowie deren Unterformen wichtig für den Umgang mit Aufgaben im Musikunterricht ist, da sich daraus Erwartungen von Lehrenden und Lernenden an die gestaltungsbezogene Arbeit ergeben. Aus den vorliegenden Ergebnissen können relevante Folgefragen abgeleitet werden: Wie bilden sich Vorgabenverständnisse in Gruppen und wie artikulieren Lernende diese? Welche Textkomponenten der Aufgabe werden wörtlich übernommen, welche werden paraphrasiert? Sind die Vorgabenverständnisse über den Prozess hinweg stabil oder gibt es Situationen, in denen sich solche Verständnisse beobachtbar wandeln? Wenn ja, was könnte einen solchen Wandel auslösen? Antworten auf diese Fragen leisten einen Beitrag dazu, die Konzeption von musikbezogenen Gestaltungsaufgaben sowie ihre Prozessbegleitung und ihre Beurteilung – über die hier erprobte Kombinationsaufgabe hinaus – auf konkrete Kompetenzziele hin zu schärfen. Erkenntnisse über die Lernwirksamkeit musikbezogener Gestaltungsaufgaben schaffen schließlich eine wesentliche Argumentationsgrundlage dafür, wie Gestaltungsaufgaben

den Einsatz offener Formate im Musikunterricht sinnvoll ergänzen können und wie solche Aufgaben musikbezogene Kompetenzen fördern.

Literatur

- Amabile, T. M. (1979). Effects of External Evaluation on Artistic Creativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(2), 221–233. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.2.221>
- Appermont, B. & Schrooten, E. (2022). *Time to Create. 50 Music Creation Assignments*. Hal Leonard.
- Bakker, A. (2018). *Design Research in Education. A Practical Guide for Early Career Researchers*. Routledge.
- Bateson, G. (1987). *A Theory of Play and Fantasy. Steps to an Ecology of Mind*. Jason Aronson.
- Brassel, U. (2008). Musik gestalten: Zur Planung, Formulierung und Bewertung von Gestaltungsaufgaben im Musikunterricht der Sekundarstufe II. *Musikunterricht heute*, 7, 85–99.
- Büring, M. (2010). Melodien erfinden mit authentischen Aufgaben – Der Einfluss von Aufgabeninstruktionen auf Gruppenkompositionen. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 1(1).
- Burnard, P. (1995). Task Design and Experience in Composition. *Research Studies in Music Education*, 5, 32–46. <https://doi.org/10.1177/1321103X9500500104>
- Coyle, D. & Meyer, O. (2021). *Beyond CLIL. Pluriliteracies Teaching for Deeper Learning*. Cambridge University Press.
- DeLorenzo, L. C. (1989). A Field Study of Sixth-Grade Students' Creative Music Problem-Solving Processes. *Journal of Research in Music Education*, 37(3), 188–200. <https://doi.org/10.2307/3344669>
- Eusterbrock, L. (2022). *Ästhetische Erfahrungen in der Appmusikpraxis. Eine Grounded Theory*. Universität zu Köln.
- Fautley, M. (2005). A New Model of the Group Composing Process of Lower Secondary School Students. *Music Education Research*, 7(1), 39–57. <https://doi.org/10.1080/14613800500042109>
- Folger, R., Rosenfield, D. & Hays, R. P. (1976). Equity and Intrinsic Motivation: The Role of Choice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(5), 557–564. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.36.5.557>
- Granzow, J. (2022). Öffnen und Beschränken – Die Sprache von Kompositionsaufgaben als Auslöserin kreativer Denkprozesse. *Diskussion Musikpädagogik*, (95).
- Heß, F. (2008). Nicht alles ist gleich gut! Ästhetische Qualitätsansprüche von Kindern in Gestaltungsprozessen entwickeln. Thomas Greuel & Frauke Heß (Hrsg.), *Musik erfinden. Beiträge zur Unterrichtsforschung* (S. 27–40). Shaker.
- Hickey, M. (2003). Creative Thinking in the Context of Music Composition. In M. Hickey (Hrsg.), *Why and how to Teach Music Composition* (S. 31–54). MENC.
- Hindson, M., Barbeler, D. & Blom, D. (2008). *Music Composition Toolbox*. Science Press.
- Jeismann, A.-L. & Kranefeld, U. (2021). (Un-)Eindeutige Anregungen. Zur Rekonstruktion von Handlungsmustern bei der Begleitung von Prozessen des Musik-Erfindens.

- In Hasselhorn, J., Kautny, O. & Platz, F. (Hrsg.), *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention* (S. 135–154). Waxmann.
- Johnson-Laird, P. (2008). *How We Reason*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199551330.001.0001>
- Kratus, J. (1989). A Time Analysis of the Compositional Processes Used by Children Ages 7 to 11. *Journal of Research in Music Education*, (37), 5–20. <https://doi.org/10.2307/3344949>
- Kratus, J. (1994). The Ways Children Compose. *International Journal of Music Education*, 26(1), 27–38. <https://doi.org/10.1177/025576149502600103>
- Kratus, J. (2001). Effect of Available Tonality and Pitch Options on Children's Compositional Processes and Products. *Journal of Research in Music Education*, 49(4), 294–306. <https://doi.org/10.2307/3345613>
- Lachenmann, H., Schneider, H. & Handschick, M. (2012). „Schön schrill“ – Warum zeitgenössische Musik bei Jugendlichen so gut ankommt. In M. Dartsch, S. Konrad & C. Rolle (Hrsg.), *Neues hören und sehen ... und vermitteln. Pädagogische Modelle und Reflexionen zur Neuen Musik* (S. 183–196). ConBrio.
- Lessing, W. (2011). Kinderkomposition im Spannungsfeld von Prozess- und Produktorientierung. In P. Vandr  & B. Lang (Hrsg.), *Komponieren mit Schülern. Konzepte – Förderung – Ausbildung* (S. 15–21). ConBrio.
- Mause, A.-L. (2020). „Du könntest das einbauen, wenn du die Katze mitbringst.“ In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven* (S. 55–66). Waxmann.
- Meyer-Denkman, G. (1972). *Struktur und Praxis neuer Musik im Unterricht*. Universal Edition.
- Niebert, K. & Gropengie er, H. (2013). Leitfadengestützte Interviews. In D. Kr ger, H. Schecker & I. Parchmann (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 121–132). Springer.
- Nilsson, B. & Folkestad, G. (2005). Children's Practice of Computer-Based Composition. *Music Education Research*, 7(1), 21–37. <https://doi.org/10.1080/14613800500042042>
- Payntor, J. & Aston, P. (1972). *Klang und Ausdruck: Modelle einer schöpferischen Schulmusikpraxis*. Universal Edition.
- Sachsse, M. (2020). Musik-Erfinden im Zeichen des Kreativitätsdispositivs. Grundzüge einer sozialkritischen Lesart aktueller Begründungsdiskurse. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven* (S. 11–42). Waxmann.
- Schlothfeldt, M. (2015). *Komponieren im Unterricht* (2. Aufl.). Georg Olms.
- Schmidinger, H. (2020). *Kompositions dagogik. Theoretische Grundlegung als Fachrichtung der Musik dagogik*. Wißner-Verlag.
- Schneider, H. (2008). Musik erfinden mit Kindern und Jugendlichen. In T. Greuel & F. Heß (Hrsg.), *Musik erfinden – Beiträge zur Unterrichtsforschung*, (22), 76–99.
- Schneider, H. (2017). *musizieraktionen. frei – streng – lose*. PFAU-Verlag.
- Schneider, H. (2018). *Anleitung für eine Komposition mit gedehnten und punktuellen Klängen. Handreichungen zur Kompositions dagogik* (www.kompaed.de).
- Smith, J. (2008). Compositions of Elementary Recorder Students. *Research Studies in Music Education*, 30(2), 159–176. <https://doi.org/10.1177/1321103X08097505>

- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz.
- Variego, J. (2021). *Composing with Constraints: 100 Practical Exercises in Music Composition*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190057237.001.0001>
- Voit, J. (2020). Make Your Own Kind of Music? *PraxisForschungLehrer:innenBildung*, 2(4), 123–133. <https://doi.org/10.4119/pflb-3500>

Jonathan Granzow
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Jakob-Welder-Weg 28
55128 Mainz
jgranzow@uni-mainz.de

Elisabeth Theisohn

Eine wissenssoziologische Perspektive auf Musik-Lernen

Zur Rekonstruktion musikbezogener Lernprozesse beim
gemeinsamen Komponieren mit Hilfe der Dokumentarischen
Methode

A Sociological Perspective on Music Learning. Reconstruction of Music-Related Learning Processes in Joint Composing

The article shows how music-related learning processes can be methodically understood and made methodically accessible from a sociological perspective. Starting points are current praxeological learning concepts of music education research, which are enriched by a sociological concept of learning according to Asbrand and Nohl (2013). The related results of a study on collaborative composing provide information on how music-related learning processes can appear. Finally, the demand for a differentiated examination of a praxeological concept of learning is taken up, which particularly takes into account music-specific performativity.

1. Einleitung

Als durchaus drängendes Desiderat der Musikpädagogik gilt sicherlich, dass es an Einblicken in Prozesse musikbezogenen Lernens mangelt. So konstatierte Andreas Lehmann-Wermser vor noch nicht allzu langer Zeit, dass man viel zu wenig darüber wisse, wie „im Unterricht Bedeutungen von Musik individuell zugeschrieben, interpersonell ausgehandelt und öffentlich kommuniziert“ (Lehmann-Wermser, 2021, S. 21) werden. Er führt hierfür nicht nur forschungsrechtliche und -praktische Hürden als mögliche Gründe an, sondern auch die fehlende Eindeutigkeit, was eigentlich als Lernerfolg bzw. Lernen im Fach Musik betrachtet wird (Lehmann-Wermser, 2021, S. 22). Entsprechend konstatiert Benjamin Eibach, dass es sich beim musikbezogenen Lernen um einen Begriff handelt, „der sich sowohl auf terminologischer als auch auf inhaltlich-konzeptioneller Ebene durch enorme Heterogenität auszeichnet“ (Eibach, 2019, S. 235).

Insbesondere für das Komponieren im Klassenverband erscheint dies virulent. So wird dem Komponieren seit jeher ein besonderes Potential zugeschrieben, vielfältiges musikbezogenes Lernen zu ermöglichen (Jank et al., 2017; Schlothfeldt, 2018). Was Komponieren und das dabei stattfindende Lernen ist, bleibt jedoch begrifflich meist unscharf und mehrdeutig (Theisohn, 2023). Diesbezüglich konstatiert Malte Sachsse ganz grundsätzlich, dass weitestgehend unerforscht sei, „in welchem Verhältnis die in der Literatur formulierten Hoffnungen und Erwartungen an das Musik-Erfinden zu seiner beobachteten Prozessualisierung stehen“ (Sachsse, 2020, S. 36).

Dieses Desiderat aufgreifend legt der Beitrag anhand von Ergebnissen einer entwickelnd-rekonstruktiven Videostudie (Theisohn, 2023) dar, wie Prozesse musikbezogenen Lernens beim gemeinsamen Komponieren empirisch konkretisiert werden können. Zur lerntheoretischen Kontextualisierung werden praxeologische, musikpädagogisch bereits rezipierte Lernbegriffe skizziert. Daran anschließend folgt eine geraffte Darstellung des praxeologisch-wissenssoziologischen Lernbegriffs nach Barbara Asbrand, Arnd-Michael Nohl und Anja Hackbarth (Asbrand & Nohl, 2013; Asbrand & Hackbarth, 2018) und dessen musikspezifische Adaption, welche die Grundlage für die exemplarische Darstellung eines rekonstruierten Lernprozesses beim Komponieren in Gruppen bildet.

Abschließend wird bilanziert, inwiefern der zugrunde gelegte Lernbegriff und das methodische Vorgehen für die Rekonstruktion musikbezogener Lernprozesse beim Komponieren im Konkreten sowie für musikbezogenes Lernen im Allgemeinen von Ertrag sein können.

2. Theoretischer Hintergrund

Mit dem in den letzten Jahren stark anwachsenden Interesse rekonstruktionslogischer Zugänge in der musikpädagogischen Forschung (Weidner & Rolle, 2019; Hellberg, 2019; Kranefeld & Heberle, 2020) eröffnen sich neue Wege, musikbezogene und musikunterrichtliche Handlungs-, Interaktions- und damit Lernprozesse zugänglich zu machen.¹ Mit einher geht ein praxeologischer Lernbegriff, der Lernen als „*interaktionale Aushandlung von Bedeutung*“ (Herzmann, 2018, S. 172; Hervorh. i. Orig.) versteht und der Ebene des Impliziten eine gleichberechtigte Rolle neben der des Expliziten zuspricht. Im Gegensatz zu anderen in der Musikpädagogik rezipierten Lernbegriffen (vgl. Eibach, 2018) zeichnet sich ein praxeologischer Lernbegriff weiter dadurch aus, dass die unterrichtlichen Prozesse mit sog. ‚unverstelltem Blick‘ betrachtet werden (Proske, 2018, S. 42). Dies bedeutet, dass sich die Analyse zunächst losgelöst von fachdidaktischen oder bildungstheoretischen Ansprüchen und Normen vollzieht, sodass die Logiken und Relevanzsysteme der Akteur*innen in den Fokus der Betrachtung

1 Zum Ertrag praxistheoretischer Ansätze für die Erziehungswissenschaft hinsichtlich einer Annäherung an Lernen und Bildung vgl. Bittner und Budde (2018).

rücken. So kann aus dem Feld selbst geklärt resp. rekonstruiert werden, was als gelernte und gekonnte (in diesem Falle: kompositorische) Praxis verstanden wird (vgl. Haenisch & Godau, 2016, S. 92).

2.1 Eine praxeologische Perspektive auf musikbezogenes Lernen

Die erziehungswissenschaftliche Entwicklung einer zunehmenden „Fokussierung auf das Implizite in schulischen Kontexten“ (Matthes & Hinzke, 2022, S. 265) spiegelt sich in einer rasch anwachsenden Anzahl an Arbeiten praxistheoretischer Lehr-Lernforschung (Herzmann, 2018) wider. Für die Musikpädagogik liegen hingegen erst wenige Versuche vor, musikbezogenes Lernen aus praxistheoretischer Perspektive zu rekonstruieren.

Anne Niessen und Jens Knigge (2022) beforschen videoanalytisch einen Workshop, der mit Methoden der Szenischen Interpretation arbeitete, und können mit Hilfe der Grounded-Theory-Methodologie „die Bedeutung des Impliziten“ (Niessen & Knigge, 2022, S. 164) als Kernkategorie der Handlungsprozesse der Schüler*innen herausarbeiten. Zur weiteren Rekonstruktion beziehen sie sich auf einen praxeologischen Lernbegriff nach Martin Bittner und Jürgen Budde (2018), die Lernen als „Teilhabe an einer Praxis“ (Budde, 2018, S. 47) konzeptualisieren. Hierbei differenzieren die Autoren zwei unterschiedliche Lernbewegungen, die Niessen und Knigge (2022) folgendermaßen ausschärfen: „Lernen wird also als doppelte Bewegung verstanden: sowohl vom Impliziten zum Expliziten (bspw. Reflexionsprozesse [...]) als auch vom Expliziten zum Impliziten (bspw. Übeprozesse, die schließlich zur körperlichen Einschreibung führen)“ (S. 169). Sie betonen, dass Bittner und Budde von einer „Praxis des Wissens“ (Bittner & Budde, 2018, S. 42) sprechen, in der es nicht um die Trennung von implizitem und explizitem Wissen gehe, sondern um deren stets aufeinander bezogenes Zusammenspiel. Im Datenmaterial können Niessen und Knigge (2022) schließlich beide Lernbewegungen, die „wechselseitigen, ineinander verwobenen Prozesse von Implizierung und Explizierung“ (S. 168) identifizieren. Darüber hinaus konstatieren sie, dass sich die beobachteten Interaktionsprozesse oftmals an impliziten Wissensbeständen entfalten und plädieren in ihrem Resümee für eine fachspezifische Erweiterung jenes Lernbegriffs um eine mögliche dritte „Bewegung von (praktikenbezogenem) Wissen ins Implizite“, das sie u. a. an der Beobachtung „eines teilweise nonverbalen Explizitmachens von (zuvor gesammeltem) implizitem Wissen“ (Niessen & Knigge, 2022, S. 169) festmachen.

Einen interessanten Bezug hierzu weisen die Erkenntnisse von Johannes Treß (2022) auf, der in seiner praxeologisch-wissenssoziologischen Studie zu Improvisationsprozessen insbesondere das implizite Lernen *in* der Praxis als Deutungsmöglichkeit von Lernprozessen entwickelt: „Immer dann, wenn Schülerinnen und Schüler ihre musikalischen Praktiken und ihr improvisatorisches

Material an die situativen und kontingenten Gegebenheiten der Spielsituation anpassen und die musikalische Interaktion dabei nicht abbricht oder der Versuch zur Wiederaufnahme unternommen wird, haben wir es mit impliziten Lernprozessen in musikalischer Praxis zu tun“ (Treß, 2022, S. 325). Hierbei stellt er Bezüge zur Studie von Marianne Heiden (2018) her, die sich insbesondere auf Konzepte des Lernens nach Neuweg (2001) und der „reflection-in-action“ nach Schön (1991, 1983) bezieht. Hieran angelehnt plädiert Treß für eine Aufwertung des Impliziten in der Konzeptionalisierung von Lernen und steht einem musikbezogenen Lernbegriff kritisch gegenüber, der an das Explizieren und begriffliche Erfassen gekoppelt ist.

Ein wissenssoziologischer Lernbegriff soll im Folgenden eine dritte Perspektive eröffnen, musikbezogenes Lernen zu konzeptualisieren, zu beforschen und damit die praxeologische Perspektive auf Musik-Lernen zu erweitern.

2.2 Fachliches Lernen aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive²

Für die erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Unterrichtsforschung bilden die Praxeologische Wissenssoziologie resp. Dokumentarische Methode einen immer stärker werdenden methodologischen und methodischen Bezugspunkt (Herzmann, 2018; Martens et al., 2022). Dieser Entwicklung liegt u. a. zugrunde, dass im Zentrum der Mannheim'schen Wissenssoziologie der Erwerb und die Veränderung von Wissen im gemeinschaftlichen Handeln stehen (Bohnsack, 2017; Mannheim, 2003), was im Unterricht auch „als Bildungsgeschehen im intersubjektiven Umgang mit der Sache beobachtet“ (Idel & Meseth, 2018, S. 76) werden kann.

Die Praxeologische Wissenssoziologie verortet das explizite bzw. *kommunikative* Wissen auf Ebene der Norm. Dieses ist den Akteur*innen reflexiv zugänglich; es bezieht sich auf institutionalisierte Erwartungen, Werthaltungen sowie Common-Sense-Theorien, die von den Akteur*innen expliziert werden können. In „notorischer Diskrepanz“ (Bohnsack, 2017, S. 104) hierzu steht das *konjunktive* Wissen auf der Ebene des Impliziten. Es ist vorreflexiv, gründet sich auf kollektiv geteilte Erfahrungen und manifestiert sich in einem „verstehenden Verbundensein[]“ (Asbrand & Martens, 2018, S. 13) „auf der Grundlage gemeinsamer Praxis“ (Bohnsack, 2014, S. 63). Der sog. Orientierungsrahmen, der von Bohnsack (2017) auch als konjunktiver Erfahrungsraum bezeichnet wird, umfasst kommunikatives und konjunktives Wissen und leitet das Handeln der Akteur*innen ebenfalls auf der Ebene des Impliziten.

2 Im Folgenden wird von fachlichem Lernen gesprochen, wenn grundsätzlich Lernen in allen Fachbezügen gemeint ist. Dabei ist der Begriff des musikbezogenen Lernens stets inbegriffen, der aber nur dann gewählt wird, wenn es explizit um musikbezogenes Lernen geht.

Neben konjunktiven Erfahrungsräumen, die an reale Gruppen gebunden sind, und milieuspezifischen, die sich auf strukturgleiche Erfahrungszusammenhänge wie Milieu, Geschlecht etc. beziehen, führt die dokumentarische Unterrichtsforschung den Begriff der *gegenstandsbezogenen Erfahrungsräume* ein. Diese Kategorie ist insbesondere für die Rekonstruktion fachlicher Handlungs- und Lernprozesse von besonderer Bedeutung. Mit gegenstandsbezogenen Erfahrungsräumen resp. Wissensbeständen „sind Bezüge und existentielle Erfahrungen gemeint, die Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler mit den Gegenständen des Unterrichts verbinden“ (Asbrand & Martens, 2018, S. 21). Sie wirken von Anfang an in die Begegnung mit dem Unterrichtsgegenstand hinein.

In der Bewältigung der Unterrichtssituation rekurren Schüler*innen stets auf implizites und explizites Wissen aus jenen konjunktiven Erfahrungsräumen und tragen diese als vielfältige Erlebnisschichtungen in den Unterricht hinein (Asbrand & Martens, 2020). In Rückgriff auf Vogd (2011) sprechen Asbrand und Martens (2020) deshalb von Unterricht als *polykontextuellem* Gefüge (vgl. Asbrand & Martens, 2020, S. 14).

Schüler*innen begegnen dem fachlichen Unterrichtsgegenstand also auf Grundlage verschiedener etablierter handlungsleitender Orientierungen gemäß ihrer „*differenten* Sachbezüge“ (Bohnsack, 2020, S. 86; Herv. i. Orig.), wobei sie bspw. Teilnehmepraxen des ‚Schülerjobs‘ (Breidenstein, 2006), wie die möglichst ökonomische Aufgabenerledigung, oder routinierte fach- resp. musikbezogene Handlungspraxen aktualisieren. Letzteres können bspw. peerkulturelle Tanzbewegungen während des Singens, spontan musizierte Versatzstücke aus dem Erfahrungskontext des Instrumentalunterrichts oder auch die im Unterrichtskontext etablierte Einnahme einer bestimmten Körperhaltung beim Musikhören sein. In der unterrichtlichen Interaktion können in Begegnung mit dem Unterrichtsgegenstand zudem neue fachbezogene Praxen emergieren, die fachliche Modi einer Handlungspraxis bilden.³

Die Ausbildung dieser neuen fachbezogenen Praxen steht in Zusammenhang mit der Eröffnung fachlicher Lernprozesse, die von Asbrand, Nohl und Hackbarth (Asbrand & Nohl, 2013; Asbrand & Hackbarth, 2018) in Rückgriff auf Mannheim (Mannheim, 2003) wie folgt konzeptualisiert wird:

Zunächst stellt sich ein erstes Affiziertwerden durch einen fachlichen Gegenstand ein, das als „vorreflexives, unmittelbares Verstehen einer Sache oder des Gegenübers“ (Asbrand & Hackbarth, 2018, S. 143) in Erscheinung tritt, wodurch in der Folge ein konjunktiver Erfahrungsraum verlassen bzw. erweitert wird, sich ein neuer gegenstandsbezogener konjunktiver Erfahrungsraum eröffnet

3 An dieser Stelle sei auf den Begriff der Handlungsorientierungen zumindest verwiesen (vgl. Nohl, 2020). Er ermöglicht die Konzeptualisierung fachlichen Lernens, da Handlungsorientierungen zwar lose an die zugrunde liegenden Orientierungsrahmen auf Ebene des Habituellen gekoppelt sind, aber in der unterrichtlichen Interaktion dynamischer in Kollektive führen können (vgl. Theisoohn, 2023, S. 97).

und schließlich etabliert wird. Erst im Anschluss an diese Etablierung kann das neue Erfahrungswissen begrifflich gefasst, in kommunikatives Wissen überführt und den Akteur*innen zum Teil reflexiv zugänglich werden.

Der hier verwendete Begriff des ‚Erfahrungsraums‘ wurde in unterschiedlichen Forschungswerkstätten diskutiert und als problematisch eingestuft, da er im wissenssoziologischen Diskurs für eine Vielzahl methodologischer Phänomene verwendet wird und sich vornehmlich auf milieuspezifische Erfahrungskontexte bezieht. Aus diesem Grund wurde der Begriff durch den oftmals synonym verwendeten Begriff *der kollektiven Praxis* ersetzt, womit gleichzeitig der performative und kontingente Charakter der gegenstandsbezogenen Erfahrungsräume in den Vordergrund tritt. In Adaption der o. g. Ausführungen können musikbezogene Lernprozesse folgendermaßen gefasst werden:

Musikbezogene Lernprozesse finden dann statt, wenn sich in Begegnung mit der unterrichtlichen Sache ein unmittelbares Verstehen einstellt, eine etablierte Praxis verändert oder verlassen wird und schließlich eine neue kollektive musikbezogene Praxis eröffnet und anschließend etabliert wird. Das neu entstandene musikbezogene Erfahrungswissen kann in Teilen reflektiert und expliziert werden.

Zur Klärung der Frage, wie Prozesse musikbezogenen Lernens empirisch konkretisiert werden können, gilt es demnach zu rekonstruieren, inwiefern in Begegnung mit dem Unterrichtsgegenstand – in diesem Fall des gemeinsamen Komponierens – Schüler*innen auf etablierte Praxen rekurren, diese verlassen oder verändern und dadurch eine neue kollektive musikbezogene Praxis emergiert. Wie sich dies methodisch und im empirischen Zugriff darstellt, soll im Folgenden dargelegt werden.

3. Zu Methode und Vorgehen

Im Zentrum der zugrunde liegenden dokumentarischen Entwicklungsstudie stand die Beforschung von Gruppenarbeitsprozessen in einem kompositionsdidaktischen Setting, das empiriebasiert weiterentwickelt wurde (Theisohn, 2023). Um sowohl die Praxen des gemeinsamen Komponierens als auch didaktische Gelingensbedingungen bestimmen zu können, wurden die methodischen Verfahren der dokumentarischen Unterrichtsforschung (Asbrand & Martens, 2018) in ein entwickelndes Forschungsformat integriert (Buchborn, 2022).⁴

Geplant und durchgeführt wurde eine Unterrichtseinheit über drei bis vier Doppelstunden. Kompositionsunerfahrene Schüler*innen der 7. und 8.

4 Da der Fokus des vorliegenden Beitrags auf der Darstellung der rekonstruktiven Ergebnisse liegt, wird auf den Entwicklungscharakter der Studie hier nicht näher eingegangen. Auch der Aspekt des kreativen Handelns, der in der Studie theoretisch und empirisch bearbeitet wird, wird aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht weiter berücksichtigt.

Jahrgangsstufe sollten ausgehend von dem Material „Klassenzimmerstühle“ in Kleingruppen von vier bzw. fünf Schüler*innen ein Klopfmotiv entwickeln, woraus eine dreiminütige, an offen gehaltenen Kriterien ausgerichtete Komposition entstehen sollte.⁵ Plenums- und Gruppenarbeitsphasen wurden videographiert, dokumentiert und zusätzlich teilnehmend beobachtet. Zu interpretierende Sequenzen wurden hinsichtlich der Kriterien „thematische Relevanz, interaktive Dichte, Fokussierung und Diskontinuität“ (Asbrand & Martens, 2018, S. 188) ausgewählt und nach einem eigens entwickelten Verfahren transkribiert, das sowohl die verbale, die korporierte als auch die musikalische Interaktionsebene abbildet (vgl. Buchborn et al., 2019). Die daran anschließende Analyse der Interaktionsorganisation ermöglichte es, die kommunikative Interaktionsebene im methodischen Schritt der formulierenden Interpretation (*Was tun die Schüler*innen?*) von der konjunktiven Interpretationsebene in der darauffolgenden reflektierenden Interpretation (*Wie tun sie es?*) zu unterscheiden.⁶ Mit dieser methodischen Trennung unter Berücksichtigung aller interaktionalen Aspekte gelang es, die

„Unterrichtsinteraktionen konsequent als ein *multimodales Geschehen* in den Blick zu nehmen und verbale Kommunikation, nonverbale Interaktionen, körperliche Ausdrucksweisen und Bewegungen im Raum sowie die Interaktionen mit den Dingen aufeinander zu beziehen und in ihrer Funktion für die Interaktion [...] und die fachlichen Vermittlungs- und Aneignungsprozesse zu untersuchen“ (Asbrand & Martens, 2018, S. 103; Herv. i. Orig.).

In der komparativen Analyse der Fälle konnten schließlich die den Prozessen zugrunde liegenden Handlungsorientierungen⁷ (vgl. Nohl, 2020) fallübergreifend abstrahiert und zu drei Typen resp. fachlichen Modi gemeinsamen Komponierens verdichtet werden. Ihre Merkmale und Zusammenhänge zu musikbezogenen Lernprozessen wird im Folgenden dargelegt.

4. Erkenntnisse

Anhand einer kurzen Fallbeschreibung⁸ soll nun ein musikbezogener Lernprozess skizziert werden, wie er für einen gemeinsamen Kompositionsprozess im

5 Als Kriterien galten die abwechslungsreiche, spannende und kreative Verwendung des Klopfmotivs, die Verwendung nachvollziehbarer Verlaufsmuster wie bspw. Steigerungen und kontrastreiche Wechsel sowie eine in Lautstärke, Klangfarbe und Ausdruck klare Gestaltung (vgl. Buchborn, 2011).

6 Zu den Interpretationsschritten der Dokumentarischen Unterrichtsforschung s. Asbrand und Martens, 2018, S. 187–236.

7 S. Fußnote 3.

8 Die dokumentarische Unterrichtsforschung arbeitet mit detaillierten Interaktionsanalysen von Fällen, die zum Zwecke der Nachvollziehbarkeit in Publikation in ver-

Rahmen der Studie rekonstruiert werden konnte. Im Anschluss wird dieser in den Gesamtzusammenhang der in der Studie verdichteten Typologie gesetzt.

Der Fall Becher (Fallbeschreibung)

*Der Kompositionsprozess der fünf Mädchen *Anna⁹, *Bea, *Carla, *Diana und *Eva beginnt am ersten Tag mit einer langanhaltenden und variantenreichen Explorationsphase, in der alle Mädchen in intensivem Austausch miteinander sind. Dabei einigen sie sich schnell auf das von *Diana eingebrachte ‚Cupsong‘-Motiv als Kern ihrer Komposition und üben gemeinsam den synchronen Ablauf des Rhythmus-patterns. Ein akustisches Intro und die dazu gesungene erste Strophe des ‚Cupsongs‘ wird als Zwischenergebnis des ersten Unterrichtstages festgehalten.*

*Der zweite Unterrichtstag wird mit einer auditiven Evaluation eröffnet, bei der die Gruppe eine Aufnahme ihres Zwischenergebnisses anhört und daraufhin einstimmig beschließt, die Komposition ohne Gesang weiterzuentwickeln, wobei auch die Kriterien der Aufgabenstellung hinzugezogen werden. Der sich anschließende Arbeitsprozess ist geprägt von Disputen und Meinungsverschiedenheiten darüber, wie mit dem ‚Cupsong‘-Motiv weiter zu verfahren sei. Auf interaktionaler Ebene kommen die Divergenzen in fehlenden körperlichen, mimetischen und auditiven Bezugnahmen zum Ausdruck, was sich auch in der Aufspaltung der Gruppe in zwei Teilgruppen abbildet. Der Wendepunkt des bis hierhin immer mehr stagnierenden Arbeitsprozesses wird durch *Bea initiiert, die spontan ein kurzes, einfaches Klopfmotiv spielt und vorschlägt, daraus einen Kanon zu machen. Spontan und ohne verbale Explikation greifen alle Mädchen das Klopfmotiv in jeweils unterschiedlicher Spielhaltung auf und erproben es gemeinsam in einer nonverbalen Musizierphase, allerdings noch jede für sich. Im Anschluss diskutieren sie, ob sie das ‚Cupsong‘-Motiv durch das neue ersetzen wollen, wobei sich in den Explikationen die zugrunde liegenden, divergierenden Orientierungen offenbaren: *Anna und *Eva argumentieren in großer Nähe zur schulischen Aufgabenlogik, dass sie Schritt für Schritt vorgehen sollen und am schon Erarbeiteten anschließen müssen; *Diana agiert orientiert an ihrer musikbezogenen Erfahrung und Expertise und plädiert für die Beibehaltung des ‚Cupsong‘-Motivs; *Carla argumentiert in generierender Haltung für das neue Motiv, das Weiterentwicklungsmöglichkeiten bereithält. Im Laufe dieses Disputs entwickeln die Schülerinnen auf inhaltlicher Ebene die Entscheidung, das ‚Cupsong‘-Motiv als Intro zu setzen und mit dem neuen Motiv, das als Kanon gestaltet ist, zu verbinden. Die Interaktion zeigt dabei eine stetige Zunahme der Dichte: alle nehmen gleichzeitig und hochaktiv*

einfachte, pointierte Interaktionsbeschreibungen überführt werden (vgl. Asbrand & Martens, 2018, S. 185). Die hier verwendete Fallbeschreibung ist nochmals stark vereinfacht, in ihrem zeitlichen Verlauf gerafft und auf die Fragestellung des Beitrags fokussiert.

9 Alle *Namen sind anonymisiert.

*am Entscheidungsgeschehen teil, wobei sich die Redebeiträge stark überlappen, die Mädchen wechseln schnell zwischen verbalen, musikbezogenen und körperlichen Interaktionen und beziehen die materiellen Eigenschaften des Stuhls variantenreich mit ein. Gleichzeitig treffen sie viele Gestaltungsentscheidungen wie den Einbezug anderer Materialien, die Berücksichtigung der vorgegebenen Kriterien, unterschiedliche Ausdrucksgehalte oder Anschlagpunkte spontan und miteinander verwoben. Die sich anschließende Erprobungsphase der Komposition ist geprägt von höchster Konzentration und Fokussierung, von dichten mimetischen und auditiven Abstimmungen, von Synchronität und Koordination. Die hörbare Stille nach dem Schlusston wird vom spontanen, expressiven und kollektiven Applaus der Mädchen und *Dianas Worten „Leute, wir habens geschafft“ abgelöst.*

In der Fallbeschreibung lässt sich nachzeichnen, wie sich ein Lernprozess im Sinne der Entstehung und Etablierung einer neuen kollektiven musikbezogenen Praxis entwickelt. In Begegnung der Aufgabenstellung, ausgehend von einem Klopfmotiv eine Komposition zu entwickeln, aktualisieren die Schülerinnen mit dem ‚Cupsong‘-Motiv musikbezogenes Erfahrungswissen, das sowohl aus dem peerkulturellen als auch aus dem schulischen Erfahrungskontext stammen könnte. Durch die Verbindung dieser musikalischen Referenz mit der Aufgabenstellung und den ersten Erprobungen wird der ursprüngliche Erfahrungsraum zunächst erweitert, aber noch nicht verlassen. Dass die Schülerinnen mit dem fachlichen Gegenstand, dem gemeinsamen Komponieren, affiziert sind, spiegelt sich nicht nur in der intensiven Explorationsphase zu Beginn, sondern auch in der Aktualisierung musikbezogenen Wissens (Kanon) und der spontanen Erprobung von *Beas neuem Motiv. Mit diesem deutet sich zwar die Eröffnung einer neuen musikbezogenen kollektiven Praxis an, sie wird aber zu diesem Zeitpunkt aufgrund der leitenden Orientierung an schulischer Aufgabenerledigung (*Anna und *Eva) oder individueller musikbezogener Expertise (*Diana) nicht in eine etablierte Praxis überführt. Im interaktionalen Prozess werden die etablierten Orientierungen dann nach und nach von einer anderen, neuen Orientierung überlagert: Die Schülerinnen agieren während des komplexen Entscheidungsgeschehens zunehmend an *Integration und Entwicklung* orientiert. So zeigt sich, dass die erledigende Haltung im Sinne des ‚Schülerjobs‘ von einer generierenden Haltung abgelöst wird, wodurch diese neue kollektive musikbezogene Praxis immer weiter eröffnet wird. Das gemeinsame musikalische Spiel schließlich offenbart, dass sich hier die neue kollektive musikbezogene Praxis etabliert: das „verstehende[] Verbundensein[]“ (Asbrand & Martens, 2018, S. 13) manifestiert sich in dem eng verwobenen, besonders intensiven, aufeinander bezogenen und konzentrierten Spiel sowie in der spontanen gemeinsamen Beifallsbekundung.

Die Ausführungen lassen darauf schließen, dass die Entstehung und Etablierung einer neuen, kollektiven musikbezogenen Praxis eng an die zugrunde liegenden Orientierungen gebunden sind. So treten alle drei im Rahmen der

Studie typologisch verdichteten Modi des gemeinsamen Komponierens in diesem Fallbeispiel – wenn auch unterschiedlich ausgeprägt – in Erscheinung: der *Modus des Pragmatismus*, der *Modus der Behauptung* und der *Modus des kollaborativen Komponierens* (s. Abb. 1).¹⁰ Sie sollen im Folgenden skizziert und mit dem Auftreten musikbezogener Lernprozesse in Zusammenhang gestellt werden, da daran zentrale Merkmale der Prozesse auf Ebene der Handlungspraxis veranschaulicht werden können.

Im *Modus des Pragmatismus* werden überwiegend routinierte Teilnahmepraxen im Sinne des ‚Schülerjobs‘ aktualisiert, musikbezogenes Handlungswissen hingegen nur marginal und nur insoweit, wie es der möglichst ökonomischen Erledigung der Aufgabe zuträglich ist. Deutlich wird, dass die Schüler*innen in keiner kollektiven musikbezogenen Praxis agieren, da ihr Spiel ausschließlich kommunikativ und direktiv angeleitet wird. Es erklingt ausdruckslos, unkoordiniert sowie asynchron, mimetische und auditive Bezugnahmen sind nicht zu beobachten. Entsprechend zeigt sich auch, dass die Schüler*innen ihren Kompositionsprozess als schrittweises Abarbeiten aufeinander folgender Arbeitsschritte in schulischer Routine sehen. Für die Eröffnung eines musikbezogenen Lernprozesses im dargelegten Verständnis mangelt es im *Modus des Pragmatismus* an der Affizierung mit dem Unterrichtsgegenstand, entsprechend werden keine musikbezogenen Praxen aktualisiert oder emergieren, musikbezogene Lernprozesse werden nicht eröffnet.

Im Gegensatz zu dieser *erledigenden Haltung* steht die *generierende Haltung* als *modus operandi* der Handlungspraxis der anderen beiden Modi. Für den *Modus der Behauptung* und des *kollaborativen Komponierens* können vielfach Anschlüsse an musikbezogenes Erfahrungswissen nachgewiesen werden, die sowohl als Identifikationen, als auch als Distanzierungen zu der von den Schüler*innen geforderten Sache in Erscheinung treten (Breidenstein, 2016), wodurch Initialmomente für musikbezogene Lernprozesse entstehen.

Die Interaktionen in beiden Modi sind u. a. geprägt vom spontanen, explorativen und spielerischen Umgang mit dem Artefakt und dem musikalischen Material. So lassen sich bspw. variantenreiche Positionierungen, Handhabungen sowie Umdeutungen des Instrumentariums Stuhl rekonstruieren, in denen klangliche, materielle, assoziative und formgebende Qualitäten seiner Materialität aufgegriffen werden. Konstitutiv sind darüber hinaus sog. aktionistische

10 Die drei Modi des gemeinsamen Komponierens konnten kohärent in fünf induktiv erschlossenen fachlichen Vergleichsdimensionen (vgl. Asbrand & Martens, 2018) rekonstruiert werden, die hier genannt, aber aus Gründen der Übersichtlichkeit im Text nicht aufgeführt werden: 1) Umgang mit kompositorischen Vorgehensweisen, 2) Umgang mit musikalischen Referenzen, 3) Merkmale des gemeinsamen Spiels, 4) Umgang mit dem Artefakt Stuhl und 5) Umgang mit kompositorischen Entscheidungen.

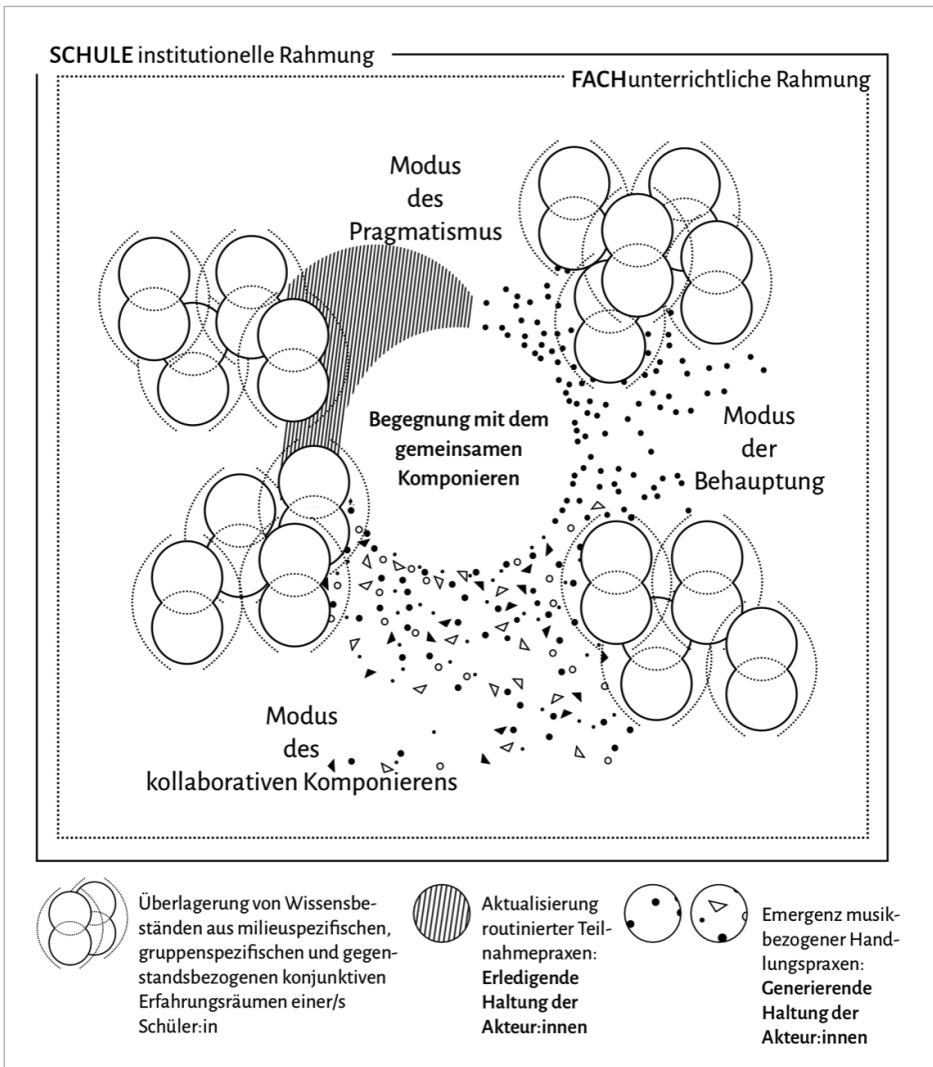


Abbildung 1: Emergenz der drei Modi gemeinsamen Komponierens (Theisohn, 2023, S. 255)

Praxen.¹¹ Die Schüler*innen kommen dabei in ein spontanes, gemeinsames musikalisches Spiel, das entweder körperbetont, expressiv und visuell koordiniert oder klangorientiert, konzentriert und auditiv koordiniert in Erscheinung tritt. Hierbei verbinden die Schüler*innen *ad hoc* musikbezogenes Handlungswissen

11 Aktionistische Praxen entstehen dort, wo etablierte Orientierungen brüchig geworden sind oder – wie bei einem unbekannten Unterrichtsgegenstand – noch nicht entstehen konnten, wodurch die Akteur*innen eine probenhafte Praxis entwickeln, „ohne dass sie wirklich wüssten, was sie da tun“ (Asbrand & Nohl, 2013, S. 165).

mit den Aspekten der Aufgabenstellung und eröffnen dadurch eine kollektive musikbezogene Praxis (vgl. Theisohn & Treß, 2022).

Im *Modus der Behauptung* führen aktionistische Praxen zu hohen interaktionalen Dichten und fokussierten koordinativen Momenten, die resultierende Kollektivität beschränkt sich aber auf Teilgruppen. Das spontan aktualisierte Erfahrungswissen bleibt dabei an etablierte Orientierungen gebunden und kann nicht dauerhaft in eine neue kollektive Praxis überführt werden. So entwickelt sich bspw. eine spontane Improvisation dreier schlagzeugaffiner Schüler innerhalb der Triade zu einer kollektiven Praxis, in der sie ihr Erfahrungswissen des außerschulischen Instrumentalspiels mit der Aufgabenstellung kombinieren. Diese Kollektivität bleibt aber an der geteilten Orientierung an instrumentaler Expertise gebunden, die divergierenden Orientierungen der anderen Gruppenmitglieder können darin nicht integriert werden. Die charakteristischen Behauptungen musikbezogener etablierter Erfahrungsräume dieses Modus treten auch als territoriale und körperliche Abgrenzungen, Distanzierungspraxen und asymmetrische Positionierungen in Erscheinung. Im *Modus der Behauptung* eröffnen sich zwar fachliche Lernprozesse, sie werden aber nicht vollzogen, da die emergierenden musikbezogenen Praxen keine übergreifende Kollektivität evozieren.

Nur im *Modus des kollaborativen Komponierens* etabliert sich die neue musikbezogene kollektive Praxis. Zu den Kernmerkmalen dieses Modus zählen *Integration und Vergemeinschaftung*. Aktionistische Praxen führen hier in eine kollektive musikbezogene Praxis, die während des gesamten Prozesses u. a. auch in disputreichen Phasen immer wieder spontan initiiert werden kann. Eine etablierte kollektive musikbezogene Praxis manifestiert sich des Weiteren darin, dass unterschiedliche kompositorische Vorgehensweisen produktiv miteinander verhandelt werden, dass musikalische Referenzen aus ihren Erfahrungskontexten gelöst und von allen gleichermaßen als ‚Materialpool‘ genutzt werden und dass das Artefakt durch seine Materialität die musikalische Praxis aller Schüler*innen beeinflusst und erweitert.

Wie in der obigen Fallbeschreibung schon angedeutet, konnten speziell zum kompositorischen Entscheidungsgeschehen empirische Erkenntnisse generiert werden, die an dieser Stelle zumindest angedeutet werden sollen. Im Gegensatz zur Verwendung des Begriffs der kompositorischen Entscheidung im Diskurs treten die kompositorischen Entscheidungen – im Modus des kollaborativen Komponierens – nicht nur als aspektgeleitetes Abwägen und Verhandeln oder als Argumentieren im ästhetischen Streit in Erscheinung (vgl. bspw. Lessing, 2011; Rolle & Wallbaum, 2011), sondern vielmehr als thematisch verwobenes, mehrdimensionales und komplexes Entscheidungsgeschehen mit besonderem Fokus auf Ebene der performativen Performanz (Bohnsack, 2017). Entweder entwickeln sich kollaborative kompositorische Entscheidungen in dichten, intensiven und thematisch komplexen Phasen, in denen verschiedene Optionen auf allen Interaktionsebenen miteinander verhandelt werden. Hierbei wechseln

die Schüler*innen fluide zwischen verbaler, korporierter und musikbezogener Interaktionsebene, explizieren ihre Ideen, Gestaltungen und ästhetischen Positionen aber nur teilweise. Oder es kommt, wie in wenigen Fällen, zu erspielten Entscheidungen, die durchweg auf die musikalisch-korporierte Ebene verlagert sind und die ganz ohne Explikationen nur in der Interaktion im musikalischen Spiel geschehen. Dies verweist deutlich auf die Fachspezifität musikbezogener Lernprozesse, da letztere im vorliegenden Paradigma auch ohne begriffliche Zuordnungen oder verbale Explikationen rekonstruiert werden konnten. Hieraus erwächst mitunter auch die Folgerung nach der Erweiterung der Theorie des ästhetischen Streits um die Kategorie des handlungspraktischen Wissens.

5. Fazit

Die hier – wenngleich ausschnittshaften – Ausführungen machen deutlich, dass durch die dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien „das fachliche Wissen, welches [...] Schülerinnen und Schüler im Unterricht ko-konstruieren“ (Asbrand & Hackbarth, 2018, S. 150), in den Blick genommen werden kann, und wie dieses aus der interaktionalen Bearbeitung der von den Schüler*innen geforderten Sache im gemeinsamen Unterrichtsgeschehen hervorgeht. In der hier entfalteten wissenssoziologischen Perspektive zeigt sich der Anspruch an das Komponieren bestätigt, vielfältiges musikbezogenes Lernen zu ermöglichen: Schüler*innen bringen ihr umfassendes Erfahrungswissen aus unterschiedlichen Kontexten in den gemeinsamen Prozess ein und arrangieren und verhandeln dieses multimodal: handelnd, sprechend, spielend, hörend, gestaltend etc. Was gelernt wird und was Komponieren ist, wird von den Gruppen interaktional, als musikbezogene Praxis vielgestaltig hervorgebracht – von der Collage peerkultureller Zitate aus Comicserien bis hin zu einer programmatisch angelegten Klanggestaltung (vgl. Theisohn, 2023).

Wenngleich die untersuchten Lernprozesse der Studie stets von impliziter und expliziter Ebene gleichermaßen geprägt sind, lassen sich aufgrund der mitunter multithematischen Komplexität der Interaktionen keine eindeutigen Lernbewegungen zuordnen, wie sie von Niessen und Knigge (2022) in ihrem Rückgriff auf Bittner und Budde (2018) entfaltet wurden. Vielmehr legen die Erkenntnisse nahe, dass im Kern der Lernprozesse die Berührung und Veränderung des Impliziten steht. Diese Prozesse aber verlaufen unterschiedlich verwoben mit dem Expliziten und können in eine begriffliche Explikation führen – müssen aber nicht. So liefern die o. g. Ausführungen ebenfalls viele Hinweise auf das von Treß (2022) herausgearbeitete implizite Lernen *in* musikalischer Praxis, das aber nur als eine mögliche Erscheinungsform musikbezogenen Lernens neben anderen beobachtet werden konnte.

Wenngleich also Differenzen zwischen den Ansätzen zu benennen sind, überwiegen die große Nähe und das gemeinsam herausgearbeitete Potential,

sich musikspezifischen Lernprozessen aus praxeologischer Perspektive anzunähern. Zukünftig sollte deshalb eine vermittelnde methodologische Auseinandersetzung sowie eine intensive rekonstruktive Beforschung musikbezogener Lernprozesse angestrebt werden, die sich u. a. damit auseinandersetzt, inwiefern „beide Prozesse der Wissensgenese, das unmittelbare Erleben und das begriffliche Lernen, als wesentliche Aspekte des Lernprozesses anzusehen“ (S. 144) sind. Insbesondere für Handlungsfelder, die sich sprachlichen Zugängen resp. begrifflichen Zuordnungen im schulischen Kontext durchaus versperren – wie bspw. das Komponieren, Improvisieren, Transformieren – wäre ein solches Vorgehen ebenso vielversprechend wie zukunftsweisend.

Literatur

- Asbrand, B. & Hackbarth, A. (2018). Fachliche Lernprozesse in Interaktionen. Wissenssoziologische Modellierung und Rekonstruktion am Beispiel des Schriftsprachenerwerbs. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 139–152). Klinkhardt.
- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10892-2>
- Asbrand, B. & Martens, M. (2020). Rekonstruktion von Lernprozessen im Unterricht. Herausforderungen und Vorschläge aus der Perspektive der dokumentarischen Unterrichtsforschung. In M. Corsten, K. Hauenschild, M. Pierburg, B. Schmidt-Thieme, U. Schütte & D. Wolff (Hrsg.), *Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht* (S. 112–125). Juventa Verlag.
- Asbrand, B. & Nohl, A.-M. (2013). Lernen in der Kontagion: Interpretieren, konjunktives und aktionistisches Verstehen im Aufbau gegenstandsbezogener Erfahrungsräume. In P. Loos, A.-M. Nohl, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen* (S. 154–168). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzq3c.10>
- Bittner, M. & Budde, J. (2018). Der Zusammenhang vom Impliziten und Expliziten in praxistheoretischen Perspektiven. In J. Budde, M. Bittner, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 32–50). Beltz Juventa.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9., überarb. und erw. Aufl.). Barbara Budrich/UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838585543>
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Barbara Budrich/UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838587080>
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Barbara Budrich/UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838553559>
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90308-8>

- Breidenstein, G. (2016). Qualitative Unterrichtsforschung und (fach-)didaktische Reflexion. In A. Petrik (Hrsg.), *Formate fachdidaktischer Forschung in der politischen Bildung. Schriftenreihe der GPJE* (S. 17–33). Wochenschau Verlag.
- Buchborn, T. (2011). Ta, ta, ta, taaaa! Annäherungen an Beethovens fünfte Sinfonie durch das Musizieren und Gestalten mit Klopfmotiven. *Musik & Bildung*, 11(3), 76–80.
- Buchborn, T. (2022). Zwischen Konstruktion und Rekonstruktion. Zur Anwendung der Dokumentarischen Methode in einem entwickelnden Forschungsformat. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 55–74). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32566-4_4
- Buchborn, T., Theisohn, E. & Treß, J. (2019). Kreative musikalische Handlungsprozesse erforschen. Einblicke in ein Verfahren der videobasierten Rekonstruktion von Gruppenimprovisations- und -kompositionsprozessen von Schülerinnen und Schülern. In V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (S. 69–86). Waxmann.
- Eibach, B. (2018). *Musik-Lernen: Dimensionierung eines Grundbegriffes der Musikpädagogik*. LIT.
- Eibach, B. (2019). Relevanz, Methodologie und Ertrag dargestellt anhand einer Untersuchung des Begriffes Musik-Lernen. In V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (S. 231–244). Waxmann.
- Haenisch, M. & Godau, M. (2016). Improvisierendes Wissen / Improvising Knowledge. Perspektiven einer systemisch-konstruktivistischen Improvisationsforschung / Perspectives of Systemic-Constructivist Approach to Improvisation Research. In R. Gagel & M. Schwabe (Hrsg.), *Improvisation erforschen – improvisierend forschen. Beiträge zur Exploration musikalischer Improvisation* (S. 67–101). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839431887-004>
- Heiden, M. (2018). *Videoreflexion im künstlerischen Einzelunterricht an Hochschulen*. Waxmann.
- Hellberg, B. (2019). *Koordinationsprozesse beim Musizieren im Instrumentalen Gruppenunterricht*. Waxmann.
- Herzmann, P. (2018). Lernen sichtbar machen. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompodium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 171–188). Klinkhardt.
- Idel, T.-S. & Meseth, W. (2018). Wie Unterricht verstehen? Zur Methodologie qualitativer Unterrichtsforschung. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompodium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 63–84). Klinkhardt.
- Jank, W., Bähr, J. & Breitweg, J. (Hrsg.). (2017). *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (6. Aufl.). Cornelsen.
- Kranefeld, U. & Heberle, K. (2020). *Passungsprozesse im Musikunterricht. Videobasierte Fallanalysen zur Differenzbearbeitung in musikpädagogischen Angeboten der 5. und 6. Klasse*. Waxmann.
- Lehmann-Wermser, A. (2021). „... es kömmt drauf an ...“. In J. Hasselhorn, O. Kautny & F. Platz (Hrsg.), *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention* (S. 15–32). Waxmann.

- Lessing, W. (2011). Kinderkomposition im Spannungsfeld von Prozess- und Produktorientierung. In P. Vandr  & B. Lang (Hrsg.), *Komponieren mit Schülern. Konzepte, Förderung, Ausbildung* (S. 15–22). ConBrio.
- Mannheim, K. (2003). *Strukturen des Denkens* (Nachdr.). Suhrkamp.
- Martens, M., Asbrand, B., Buchborn, T. & Menthe, J. (Hrsg.). (2022). *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32566-4>
- Matthes, D. & Hinzke, J.-H. (2022). Implizites Wissen in schulischen Kontexten: Diskursive Einordnungen, forschungspraktische Bearbeitungen und empirische Perspektiven. In D. Matthes & J.-H. Hinzke (Hrsg.), *Implizites Wissen in schulischen Kontexten. Diskursive Einordnungen, forschungspraktische Bearbeitungen und empirische Perspektiven* (S. 264–278). Verlag Empirische Pädagogik.
- Neuweg, G. H. (2001). *Könnerschaft und implizites Wissen: Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis* (2., korr. Aufl.). Waxmann.
- Niessen, A. & Knigge, J. (2022). Musikpädagogische Perspektiven auf Lernen in Praktiken. Eine videographische Studie zu einem Workshop im Opernhaus. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 11, 157–171. <https://doi.org/10.3224/zisu.v11i1.11>
- Nohl, A.-M. (2020). Prozessanalytische und relationale Typenbildung in der rekonstruktiven Bildungs- und Biographieforschung. In J. Ecarius & B. Sch ffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 49–64). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvtxw2zx.5>
- Proske, M. (2018). Wie Unterricht bestimmen? Zum Unterrichtsbegriff in der qualitativen Unterrichtsforschung. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompedium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 7–26). Klinkhardt.
- Rolle, C. & Wallbaum, C. (2011).  sthetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik. In J. Kirschenmann, C. Richter & K. H. Spinner (Hrsg.), *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik* (S. 507–535). kopaed. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-100637>
- Sachsse, M. (2020). Musik-Erfinden im Zeichen des Kreativitätsdispositivs. Grundzüge einer sozialkritischen Lesart aktueller Begründungsdiskurse. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven* (S. 11–42). Waxmann.
- Schlothfeldt, M. (2018). Komponieren als didaktisches Handlungsfeld. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 326–333). Waxmann/UTB. <https://www.utb.de/doi/book/10.36198/9783838550404>
- Schön, D. A. (1991, 1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Ashgate.
- Theisohn, E. (2023). *Kreieren – kollaborieren – komponieren. Empirische und didaktische Perspektiven auf das gemeinsame Komponieren im Musikunterricht*. transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839463819>

- Theisohn, E. & Treß, J. (2022). Aktionistische Praxis beim Improvisieren und Komponieren im Musikunterricht. Fallanalytische Betrachtungen fachspezifischer Charakteristika vor dem Hintergrund kreativen Handelns und musikfachlichen Lernens. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 271–292). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32566-4_15
- Treß, J. (2022). *Zwischen Distanzierung und Kollektivierung. Gruppenimprovisation im Musikunterricht initiieren und rekonstruieren*. Springer Fachmedien Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-39002-0>
- Vogd, W. (2011). *Systemtheorie und Rekonstruktive Sozialforschung – eine Brücke* (2. Aufl.). Barbara Budrich-Esser. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf095r>
- Weidner, V. & Rolle, C. (2019). Einleitung. In V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (S. 9–18). Waxmann.

Elisabeth Theisohn
Hochschule für Musik Freiburg
Mendelssohn-Bartholdy-Platz 1
79102 Freiburg
e.theisohn@mh-freiburg.de

Johannes Treß

Die Vulnerabilität improvisatorischer Praxis

Rekonstruktion einer Interaktionsphasentypik des
improvisatorischen Handelns im Musikunterricht

*The Vulnerability of Improvisational Practice. Reconstructing a
Typology of Interaction Phases of Improvisational Practice in Music
Classrooms*

Musical improvisation is considered to be an essential subject of music education, but there are only very few empirical findings on the implementation of improvisational tasks and formats for the secondary level music classroom. As a main empirical result of a dissertation study on group improvisation in secondary 1 music classroom, a typology of interaction phases of students' improvisation practice is presented. Based on these results, improvisation is conceptualised as a vulnerable practice that is particularly dependent on a positive and error-friendly didactic framework and appropriate guidance. In this context, conditions for success in establishing a constitutive framework for group improvisation in music lessons are identified.

1. Ausgangslage

MacDonald und Wilson (2020, S. 1) beschreiben musikalische Improvisation als wesentliche kreative Praxis unserer Zeit. Auch hinsichtlich der internationalen musikpädagogischen Forschung ist in den letzten Jahren eine zunehmende Auseinandersetzung zu beobachten (Johansen et al., 2019a; Siljamäki & Kanellopoulos, 2020). Improvisatorische Handlungskompetenz im Allgemeinen wird gar als entscheidender Faktor zur Bewältigung der Herausforderungen einer zunehmend durch Ungewissheit, Unbeständigkeit, Komplexität und Mehrdeutigkeit geprägten Welt beschrieben (Dufresne, 2019, S. 123). Doch obwohl musikalische Improvisation in den deutschsprachigen Bildungsplänen häufig Erwähnung findet, spielt sie im regulären Musikunterricht nur eine marginale Rolle (Fiedler & Handschick, 2014). Die Gründe hierfür sind vielfältig, jedoch

fehlt es bis dato vor allem an empirisch fundierten Einsichten zur improvisatorischen Handlungspraxis im Musikunterricht der Sekundarstufe und an davon abgeleiteten Leitprinzipien zum Einsatz improvisatorischer Aufgabenformate. Diesem Forschungsbedarf begegnet eine jüngst abgeschlossene rekonstruktiv und entwicklungsorientiert angelegte Promotionsstudie zur Gruppenimprovisation im Musikunterricht (Treß, 2022).

2. Improvisation in der Musikpädagogik

Aus historischer Sicht stellt die Auseinandersetzung mit musikalischer Improvisation in der deutschsprachigen Musikpädagogik ein wiederkehrendes Unterfangen dar. Krämer (2018) beobachtet mehrere Phasen der aktiven Hinwendung vor allem zu musikalischer Gruppenimprovisation (S. 323) und seit der zweiten Hälfte der 2010er-Jahre bis in die Gegenwart erscheint wieder mehr theoretisch und fachdidaktisch ausgerichtete Literatur (u. a. Losert & Schlimp, 2019; Siedenburg, 2020). Empirische Forschung fand im deutschsprachigen Raum jedoch bisher kaum statt. Sachsse konstatiert zwar eine aktuelle Trenderscheinung in Bereich des „Musik-Erfindens“ (2020, S. 11), jedoch problematisiert er an anderer Stelle eine mangelnde terminologische und theoretische Ausdifferenzierung der „Vielfalt von Möglichkeiten menschlicher ästhetischer Betätigung im Modus des Musik-Erfindens“ (2019, S. 881). Auch Orgass (2008) und Krämer (2018) weisen darauf hin, dass mit einer pauschalen Gleichsetzung von Improvisation und Komposition der Eigenwert der Improvisation verloren zu gehen droht. Hickey (2015, S. 439) hebt als Hauptcharakteristikum musikalischer Improvisation in der Hochschuldidaktik eine potenzielle Verletzlichkeit hervor. Inwiefern dies auch für Improvisationsprozesse im Musikunterricht gilt, bleibt unklar. Rainer Eckhardt konstatiert daher, dass trotz einer Vielzahl „euphorischer“ (1995, S. 248) Zielsetzungen im Zusammenhang mit Improvisation weitgehend ungeklärt sei, ob überhaupt und unter welchen „konkreten Unterrichtsbedingungen“ diese zu erreichen seien. Diese Feststellung gilt beinahe 30 Jahre später noch immer.

3. Fragestellung

Entsprechend der aufgezeigten Desiderata wurden im Rahmen der vorliegenden Studie sowohl fachdidaktische als auch grundagentheoretische Fragestellungen adressiert (Treß, 2020, S. 65–66). Im vorliegenden Beitrag steht besonders die Frage nach einer „tiefenscharf aufgelöste[n] Charakterisierung von Qualitäten“ (Sachsse, 2019, S. 876) musikalischer Improvisation im Musikunterricht im Zentrum der Aufmerksamkeit. Bereits früh im Forschungsprozess wurde deutlich, dass Fragen nach dem *Wie* des handlungspraktischen Vollzugs

musikalischer Interaktion im Rahmen von Gruppenimprovisationsprozessen im Musikunterricht besonders aus einer praxeologisch-wissenssoziologischen Forschungshaltung heraus zu beantworten sind, da diese die Rekonstruktion der „performative[n] Struktur des Handelns“ (Bohnsack, 2017, S. 95) erlaubt. In der Analyse videografischen Datenmaterials werden implizite und inkorporierte Wissensbestände einer empirischen Analyse zugänglich, die besonders für musikalisches Handeln von hoher Bedeutung sind (Treff et al., 2022b). Dieser methodologischen Grundhaltung entsprechend sind folgende Fragestellungen für die weiteren Ausführungen erkenntnisleitend:

1. Wie vollziehen sich improvisatorische Handlungspraxis und musikalische Interaktion im Rahmen von Gruppenimprovisationsprozessen im Musikunterricht?
2. Welche Wissensbestände, Erfahrungsräume und entsprechende Orientierungen dokumentieren sich in der Handlungspraxis der Schüler*innen?
3. Welche Gelingensbedingungen für eine adäquate fachdidaktische Rahmung können von den empirischen Erkenntnissen abgeleitet werden?

Um diese Fragestellungen möglichst nachvollziehbar und eng entlang der rekonstruierten Ergebnisse der Gesamtstudie zu beantworten, werden im Folgenden drei exemplarische Sequenzinterpretationen vorgestellt. Zu diesem Zweck gilt es zunächst, den methodologischen Rahmen der Studie näher zu beleuchten.

4. Praxeologisch-wissenssoziologische Perspektiven auf (musikalische) Interaktion und (Musik-)Unterricht

Musikalische Interaktion und besonders Improvisation bringen ein ausgeprägtes sinnkonstitutives Potential und ein hohes Maß an körperlicher Involviertheit der beteiligten Akteur*innen mit sich (Figueroa-Dreher, 2016). Aus diesem Grund wurde für die vorliegende Studie eine videografische Datenerhebungsmethode (Gebauer, 2011) ausgewählt, die die „mikroperspektivisch[e] Analyse performativer, körperlich-sinnlicher Dimensionen interaktiven Alltagshandelns“ (Wagner-Willi, 2013, S. 134) erlaubt und die inzwischen vielfach im Bereich der Unterrichtsforschung Anwendung findet (u. a. Asbrand & Martens, 2018). Das methodologische Fundament der gesamten Studie bildet die Praxeologische Wissenssoziologie, für die die „notorische Diskrepanz“ (Bohnsack, 2017, S. 54) der sogenannten propositionalen und performativen Logik konstitutiv ist. Im Falle von Unterricht äußert sich dieses notorische Spannungsverhältnis in der vielschichtigen Überlagerung unterschiedlicher handlungsleitender Erfahrungsräume, Wissensbestände und Orientierungen. Die Überwindung dieses „polykontextualen“ (Asbrand & Martens, 2018, S. 228) Spannungsverhältnis-

ses wird durch die potenzielle Emergenz eines „interaktiven konjunktiven Erfahrungsraum[s]“ (Bohnsack, 2020, S. 28) möglich, der aus dem gemeinsamen Erleben der Handlungspraxis und einem daraus resultierenden „kollektiven performativen Gedächtnis“ resultiert. Handlungsleitend wirken dabei sowohl institutionalisierte und rollenspezifische Erwartungen, Identitätsnormen und Common-Sense-Theorien (propositionale Dimension) als auch implizite Wissensbestände und handlungsleitende Orientierungen aller Beteiligten (performative Dimension), die im Rahmen der Interpretationsschritte der Dokumentarischen Videointerpretation offengelegt werden.¹ Die analytische Kategorie der „performativen Performanz“ (Bohnsack, 2017, S. 144), die vor allem in videografischem Datenmaterial erkennbar wird, ist für die Rekonstruktion musikalischer Interaktion und Handlungspraxis von besonderer Bedeutung, da dadurch der handlungspraktische Vollzug korporierter Akte einer nachträglichen Rekonstruktion zugänglich gemacht werden kann (Treß et al., 2022b).²

5. Rekonstruktion einer Interaktionsphasentypik

Als übergeordnetes Ziel rekonstruktiver Analysen wird im Rahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie die Generierung einer Typologie bzw. eine „Typenbildung“ (Bohnsack, 2017, S. 117) angestrebt. Methodisch folgt dieser Abstraktionsprozess dem Prinzip der komparativen Analyse, bei der möglichst kontrastreiche Fälle der untersuchten Praxis rekonstruiert und durch einen systematischen Vergleich verdichtet werden. In sehr groß angelegten Studien mit hochgradig kontrastreichem Datenmaterial bezüglich sich überlagernder gesellschaftlicher Erfahrungsräume (Migrationserfahrungen, generationale Zugehörigkeit, unterschiedliche Bildungsmilieus, versch. Schulformen etc.) wird häufig nach dem Zustandekommen, also nach der Genese spezifischer Orientierungsrahmen und Wissensbestände gefragt („soziogenetische Typenbildung“, Bohnsack, 2017, S. 238). Im Unterschied dazu zielt die vorliegende Studie auf eine „sinngenetische Typenbildung“ (S. 238) ab, die in erster Linie unterschiedliche Modi improvisatorischer Praxis im Musikunterricht in Form

1 Vgl. zur methodischen Vorgehensweise und fachspezifischen Adaptionen der Dokumentarischen Interpretationsschritte Treß, 2022, Kap. 6.5.

2 Die Praxeologische Wissenssoziologie differenziert zwischen einer „proponierten“ und „performativen Performanz“: Die metatheoretische Dimension der proponierten Performanz umfasst verbale Formen der Beschreibung von Handlungen, Erfahrungen und Erlebnissen in Form von Erzählungen z. B. im Rahmen von Interviews oder Gruppendiskussionen (Bohnsack, 2021, S. 128). Die Kategorie der performativen Performanz umfasst hingegen während des Handlungsvollzugs sicht- und hörbar werdende Akte, Praktiken und Modi der Interaktion, die ausschließlich in der (Dokumentarischen) Interpretation von Fotografien, Abbildungen und videografischem Datenmaterial zugänglich sind (vgl. Bohnsack, 2017, S. 93).

von rekonstruktiv generierten Typen zu abstrahieren sucht. Als allen rekonstruierten Fällen gemeinsamer Orientierungsrahmen wurde so eine Orientierung an der Entfaltung und Sicherung kollektiver Beziehungen rekonstruiert. Zudem konnten anhand der sinngenetischen Typenbildung aufeinanderfolgende Phasen der Interaktion seitens der Schüler*innen rekonstruiert werden. Die drei Phasen dieser Interaktionsphasentypik werden im Folgenden jeweils an einem empirischen Fallbeispiel vorgestellt und näher erläutert.

5.1 Phase 1: Distanzierung von der geforderten Sache des Unterrichts

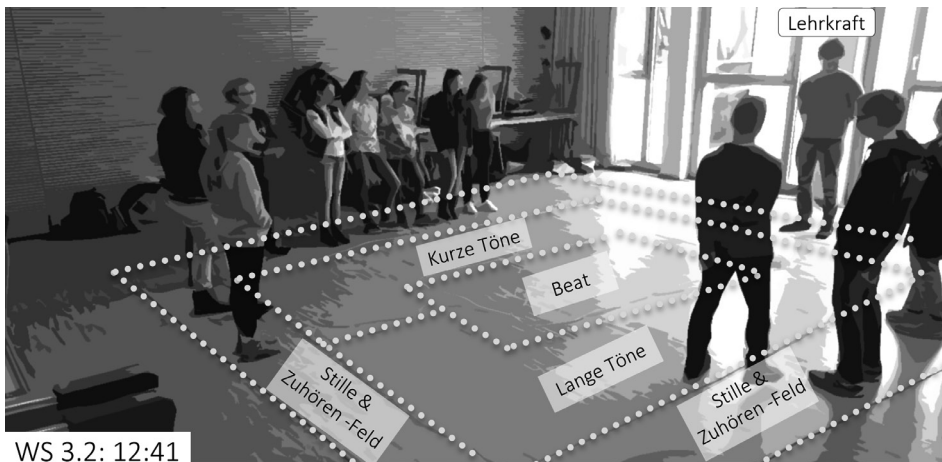


Abbildung 1: Phase 1 – Distanzierung

Abbildung 1 zeigt einen Teil einer 7. Klasse während eines eintägigen Improvisationsworkshops an einem Gymnasium in Süddeutschland. Es befinden sich sechs Jungen, acht Mädchen und eine Musiklehrkraft im Musikraum. Vor ihnen liegt ein mehrteiliges am Boden markiertes Interaktionsfeld aus, das im Wesentlichen dazu dienen soll, unterschiedliche musikalische Materialien und Interaktionsformen einzugrenzen, dadurch körper- und stimmbezogene Improvisation zu initiieren und mit Bewegung im Raum zu verknüpfen (Betzner-Brandt, 2011, S. 15–17). Zuvor erfolgte im Rahmen einer Instruktionsphase durch die Musiklehrkraft eine verbale Erklärung der Interaktionsfelder. Zudem wurden elementare Spielregeln hinsichtlich des gemeinsamen Beginns und Endes der Improvisation von der Lehrkraft vorgegeben, jedoch keine genaueren Vorgaben bzw. Anforderungen hinsichtlich musikalisch-ästhetischer Kriterien der gemeinsamen Improvisation formuliert. Die Gruppe improvisiert zum Zeitpunkt des dargestellten Fotogramms (Abb. 1) erst wenige Minuten wobei sich die Musiklehrkraft aktiv an der Gruppenimprovisation beteiligt.

Der Modus der Distanzierung von der den Schüler*innen abgeforderten „Sache“ (Reh & Wilde, 2016, S. 104) des Unterrichts³ dokumentiert sich im Fotogramm exemplarisch vor allem in den überwiegend reservierten Körperhaltungen der Schüler*innen. Diese stehen in der Mehrzahl leicht zurückgebeugt und mit verschränkten Armen oder mit den Händen in den Taschen im äußeren Feld, ganz ohne musikalische Akte zu vollziehen, wie es das Interaktionsfeld bzw. die von der Lehrkraft zuvor proponierten Spielregeln vorsehen. Hinsichtlich der räumlichen Positionierung lässt das Fotogramm eine weitgehende geschlechtsspezifische Trennung der Akteur*innen erkennen: Während im linken Bereich sieben Mädchen und ein Junge stehen, versammeln sich am gegenüberliegenden Feldrand fünf Jungen dicht beieinander stehend (zwei außerhalb des Bildrands). Beide Gruppen solidarisieren sich in ihrer Distanzierung gegenüber der geforderten Sache entsprechend der primären Orientierung an der Entfaltung und Sicherung kollektiver Beziehungen. Gleichzeitig dokumentieren die auf die Lehrkraft gerichteten Blicke und deren solitäre Positionierung im Raum eine Orientierung an der Aufrechterhaltung unterrichtlicher Normen und Rollenerwartungen.

Allgemein gesprochen dokumentieren sich derartige Distanzierungen von fremdzugewiesenen (Rollen-)Verpflichtungen, fachspezifischen Handlungsanforderungen, (impliziten) ästhetischen Werthaltungen oder auch von individuellen musikalischen Akten besonders häufig in Sequenzen mit neu eingeführten Improvisationsimpulsen oder Spielregeln. Zudem geht die erste Phase der Interaktionsphasentypik häufig einher mit ironisierenden Formen der Distanznahme durch die Schüler*innen (z. B. durch Kichern, Auflachen oder Herumalbern). Diese verschaffen sich dadurch nach Erving Goffman (1961, S. 99) einen gewissen Handlungsspielraum, ohne vollständig mit der Unterrichtssituation bzw. der eigenen musikalischen Praxis identifiziert werden zu müssen.

5.2 Phase 2: Herstellung und Aufrechterhaltung habituelier Übereinstimmung

Die Überwindung der ersten Phase der Distanzierung erfolgt – anders als dies bisherige Improvisationsmodelle suggerieren (Kratus, 1996) – nicht in Form von bewusst herbeigeführten und intentional geprägten Interaktionsbewegungen, sondern durch hochgradig expressive, körperlich und ludisch geprägte musikalische Praktiken und Interaktionen.

3 Die „Sache“ des Unterrichts umfasst sowohl die „aufgrund der Expertise der Lehrpersonen proponierten und gemäß den Standards von Fachlichkeit normativ geforderten Sachbezüge“ (Bohnsack, 2020, S. 40) als auch institutionell bedingte Rollen- und Normgefüge sowie fachspezifische und fachübergreifende Handlungserwartungen (Treß, 2022, Kap. 8.1).

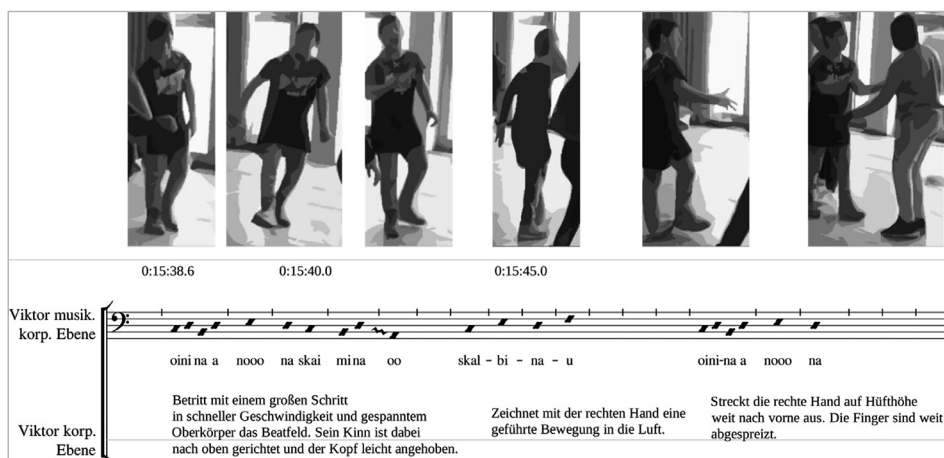


Abbildung 2: Herstellung und Aufrechterhaltung habitueller Übereinstimmung

Abbildung 2 zeigt die bereits eingeführte Gruppe, allerdings wenige Minuten später. Hier tritt ein Schüler (Viktor) in ein Interaktionsfeld und eröffnet einen solistischen musikalischen Akt. Die gespannte Körperhaltung, die schnellen Bewegungen und seine ausdrucksstarke Gestik dokumentieren eine große Souveränität in der Ausführung – ebenso wie sein äußerst unkonventioneller, gleichwohl überzeugend geführter Stimmeinsatz. Viktors vokaler Akt erinnert an die in theaterpädagogischen Szenenerarbeitungsphasen häufig genutzte Gromolo-Phantasiesprache (Albrecht-Schaffer, 2017, S. 39). Im letzten Foto-grammausschnitt wird ersichtlich, dass Viktor in eine direkte Interaktion mit einem weiteren Schüler tritt, der gestisch und verbal auf Viktors musikalische Akte Bezug nimmt. In der Folge entfaltet sich eine spielerisch-szenische Interaktion zwischen beiden Schülern, die einerseits eine Orientierung an der Herstellung und Aufrechterhaltung habitueller Übereinstimmung dokumentiert, andererseits jedoch nicht zu einer andauernden Form musikalischer Interaktion führt. Derartige individuelle oder auch kollektive, probenhafte Suchbewegungen werden in der Praxeologischen Wissenssoziologie als „Aktionismen“ (Bohnsack et al., 1995, S. 17)⁴ bezeichnet. Diese können – wie an anderer Stelle dargelegt (Theisohn & Treß, 2022; Treß, 2020; Treß et al., 2022b) – an bereits etablierte gesellschaftliche Erfahrungsräume anschließen (z. B. durch Bezugnahme auf pop- und jugendkulturelle Stile und Versatzstücke) oder eben auch wie hier voraussetzungslos emergieren (Bohnsack, 2017, S. 233). Im Bestreben, das Spannungsverhältnis zwischen geforderter Sache des Unterrichts und der

4 Vergleichbare aktionistisch geprägte Suchprozesse nach habitueller Übereinstimmung von Jugendlichen unterschiedlicher Peer-Milieus (u. a. Rock-/Popbands und Hooligans) werden auch als Medium zur situativen Herstellung von Gemeinsamkeit fernab individueller Selbstpräsentation und zweckrationaler Abstimmung bezeichnet (Bohnsack et al., 1995).

eigenen Praxis zu überwinden, sind die Schüler*innen in dieser zweiten Phase der Interaktionsphasentypik an der Etablierung und (Wieder-)Herstellung von Gemeinsamkeit bzw. habitueller Übereinstimmung orientiert. Das hohe Maß an handlungspraktischer Kreativität im obigen Beispiel macht deutlich, dass diese Phase entscheidend für die Initiierung und Exploration neuartigen musikalischen Materials und tragfähiger Interaktionsstrategien ist. An anderer Stelle wurden musikimmanente Aktionismen daher als „Initialmomente“ musikalischen Lernens gefasst (Theisoßn & Treß, 2022, S. 288). Die hohe interaktive Dichte und die vielfältigen Wechsel der Interaktionspartner*innen innerhalb dieser zweiten Phase erschweren allerdings die Aufrechterhaltung musikalischer Koordinationsprozesse, wie sie für Phase 3 signifikant sind.

5.3 Phase 3: Integration und Steigerung musikalischer Akte

Im Gegensatz zur ersten und zweiten Phase der Interaktionsphasentypik ist die dritte Phase der Integration und Steigerung musikalischer Akte geprägt von über längere Zeiträume andauernden musikalischen Abstimmungs-, Koordinations- und Steigerungsprozessen. Möglich werden diese durch die handlungspraktische Reduktion von Kontextvariablen und die Emergenz eines neuen

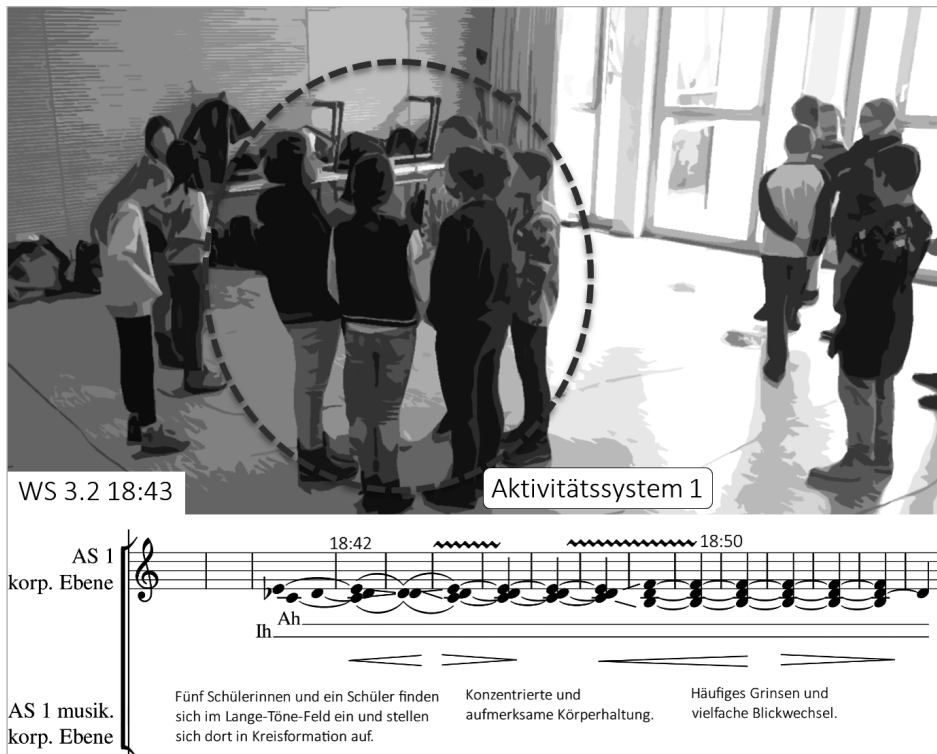


Abbildung 3: Integration und Steigerung musikalischer Akte

gegenstandsbezogenen Erfahrungsraumes. Dieser leistet eine zunehmende Integrationswirkung und lässt dadurch die in Phase 1 und 2 vielfach noch segregierend wirkenden geschlechts- und entwicklungsspezifischen sowie peer- und jugendkulturellen Erfahrungsräume und Wissensbestände in den Hintergrund treten.

Abbildung 3 zeigt eine dritte Sequenz der bereits vorgestellten Gruppe, die zu diesem Zeitpunkt knapp zehn Minuten im Interaktionsfeld improvisiert. Wie im Fotogramm zu sehen ist, formiert sich Aktivitätssystem 1 (fünf Schülerinnen und ein Schüler) in einem engen Stehkreis. Die Schüler*innen intonieren beinahe gleichzeitig einen dichten Flächenklang. Die Interpretation der Sequenz offenbart, dass sie sich dabei tendenziell an der Herstellung und Aufrechterhaltung eines konsonanten Gleichklanges orientieren. Immer wieder rastet – wenn auch nur für kurze Momente – ein Unisono-Klang ein und es dokumentiert sich ein spielerisches Wechselspiel von Konsonanz und Dissonanz der individuellen Stimmen im Gesamtklang. Zudem mündet die tonale Abstimmung mehrfach in dichte Passagen der dynamischen Spannungssteigerung und -rücknahme (im Transkript exemplarisch durch de-/crescendo-Klammern angedeutet). Sowohl in der Körperhaltung als auch in der musikalisch-korporierten Performanz der Schüler*innen des AS 1 dokumentiert sich zudem ein vergleichsweise hohes Maß an Fokussierung, Wachheit und Konzentration. Sie halten die Stehkreisformation an dieser Position insgesamt über 90 Sekunden aufrecht, trotz mehrfacher Versuche anderer umstehender Schüler*innen, die Gruppe zu unterbrechen. Das dafür notwendige Maß an individueller und kollektiver Abgrenzungsfähigkeit wird einerseits durch das reduzierte musikalische Material ermöglicht, das in dieser Sequenz exploriert wird. Andererseits begünstigt die Kreisposition eine Bündelung der Aufmerksamkeit der beteiligten Akteur*innen. Zudem tritt die in Phase 1 und 2 häufig zu beobachtende geschlechtsspezifische Segregationswirkung bereits etablierter Erfahrungsräume zunehmend in den Hintergrund – es musizieren hier mehrere Mädchen und ein Junge gemeinsam.

Fallübergreifend treten zur Kollektivierung auf der Basis von Flächenklängen und der tonhöhenbezogenen Abstimmung und Koordination, wie wir sie in der Beispielsequenz erkennen können, in der dritten Interaktionsphase häufig noch pulsbezogene Abstimmungs- und Koordinationsprozesse hinzu. Auch hierin dokumentiert sich eine handlungspraktische Strategie zur Reduktion von Kontextvariablen, die die musikalische Koordination deutlich erleichtert.

5.4 Zum Spannungsverhältnis zwischen fachspezifischen Anforderungen und eigensinniger Praxis der Schüler*innen

Die drei rekonstruierten Phasen der Interaktionsphasentypik und die damit einhergehenden Modi Operandi dokumentieren unterschiedliche Ausprägungen einer im wahrsten Sinne des Wortes an die „Eigensinnigkeiten der Schü-

ler*innen“ (Bohnsack, 2020, S. 90) anschließenden Unterrichtspraxis. Zudem offenbaren die Rekonstruktionen, dass das Handeln der Schüler*innen u. a. auch von unterschiedlichen fachdidaktischen Einflussfaktoren und fachspezifischen Anforderungen geprägt wird. Fachspezifische Anforderungen wirken dabei sowohl auf einer expliziten Ebene (Fokussierung auf Stimme und Körper als Klangerzeuger, Verwendung fachspezifischen Vokabulars etc.) als auch in implizit gelagerter Form (vermittelt durch das Vor- und Mitsingen anleitender Lehrkräfte, generalisierte ästhetische Verhaltenserwartungen und Normen etc.). Jede Phase der Interaktionsphasentypik kann aus dieser Perspektive auch als spezifischer Modus der Überwindung des konstitutiven Spannungsverhältnisses zwischen der den Schüler*innen abgeforderten „Sache“ (Reh & Wilde, 2016, S. 104) und der „gelebten Unterrichtspraxis“ (Bonnet, 2019, S. 166) interpretiert werden. Grundsätzlich bedingt das handlungspraktische Anforderungspotenzial musikalischer Gruppenimprovisation die Bewältigung der ersten und zweiten Phase, da musikalische Abstimmung und Koordination (Phase 3) nur möglich werden, wenn sich Schüler*innen überhaupt erst musikalisch äußern (Überwindung Phase 1) und sich dann handlungspraktisch und in interaktiver Form auf ein bestimmtes Set an improvisatorischem Material einigen (Überwindung Phase 2).

6. Gruppenimprovisation im Musikunterricht als ‚vulnerable‘ Praxis

Die exemplarisch dargestellten Ergebnisse machen deutlich, dass sich die Schüler*innen im Rahmen der unterrichtlichen Gruppenimprovisationen teils fernab des vertrauten unterrichtlichen Terrains und damit einhergehender Handlungsroutinen bewegen. In Anbetracht der Interpretationen liegt es nahe, die eingangs zitierte Charakterisierung improvisatorischen Handelns als „vulnerable act“ (Hickey, 2015, S. 439) aufzugreifen und auch die improvisatorische Praxis von Schüler*innen im Musikunterricht in mehrfacher Hinsicht als eine ‚vulnerable‘ Praxis zu beschreiben: So wird in der ersten Interaktionsphase eine spezifische Verletzlichkeit der unterrichtlichen Handlungspraxis der Schüler*innen vor allem in den unterschiedlichen distanzierenden Reaktionen auf die „Zumutungen der konstituierenden Rahmung“ (Bohnsack, 2020, S. 93) erkennbar. Durch Ent- oder Zurückhaltung und durch das Verharren in einer beobachtenden Haltung oder auch in der handlungspraktischen Distanzierung von der eigenen Praxis durch Ironisierungen (Lachen, Kichern etc.) wird die musikalische Interaktion erschwert und eine weiterführende Affizierung durch den Unterrichtsgegenstand bleibt zunächst aus. In Phase 2 wird ein verletzendes Moment besonders dann erkennbar, wenn einzelne oder auch mehrere Schüler*innen in Form musikimmanenter Aktionismen hervortreten. Sie überlassen sich gewissermaßen einer Praxis, die sie noch nicht vollständig überschauen

und bei der sie nur bedingt auf routinisierte musikpraktische Expertise und inkorporiertes Wissen zurückgreifen können. Sie sehen sich folglich einem gesteigerten Potenzial für ungewohnte oder gar irritierende Körper- und Klangerfahrungen ausgesetzt. Eine handlungspraktische Form der Verletzlichkeit und Fragilität dokumentiert sich schließlich auch in der dritten Phase der Interaktionsphasentypik: Ähnlich wie dies Bianca Hellberg im Kontext von musikalischen Interaktions- und Koordinationsprozessen im Instrumentalunterricht rekonstruieren konnte, zeigt sich auch im Falle der improvisatorischen Praxis der Schüler*innen, dass musikalische Abstimmungs- und Koordinationsprozesse stets in Form von „fließenden Übergängen zwischen diskordinierten und koordinierten Phasen“ (2019, S. 154) zu Stande gebracht werden. In Momenten des „Einrasten[s]“ (S. 153) tonaler Einschwingprozesse oder auch im Auseinanderlaufen pulsbezogener Koordination dokumentiert sich ebenfalls eine handlungspraktische Form der Verletzlichkeit, da eine zuverlässige und über längere Passagen andauernde Form der musikalischen Koordinations- und Abstimmungsprozesse im Kontext der Gruppenimprovisation durch das hohe Maß an handlungspraktischer Komplexität und den vielfach variierenden Kontextvariablen (Bewegung im Raum, Gruppengröße, wechselnde Interaktionspartner, etc.) nochmals deutlich erschwert wird. Stefan Orgass verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff der „doppelten Kontingenzenz“ (2008, S. 185) improvisatorischen Handelns, die „durch das gegenseitige Nichtwissen der Handlungsintentionen der Interaktionspartner und das Wissen der beteiligten Interaktanten um dieses gegenseitige Nichtwissen“ bedingt wird.

Grundsätzlich zeigen die Ergebnisse, dass der Umgang mit der Singstimme von den Schüler*innen mitunter als zusätzliche Herausforderung wahrgenommen wird. Der Einsatz der eigenen Stimme als Klangerzeuger bedingt eine Direktheit, Unmittelbarkeit und Intimitätserfahrung in der musikalischen Interaktion, die ein hohes Verunsicherungspotenzial in sich trägt, da kein schützendes Objekt – wie bspw. ein Musikinstrument – als ‚Puffer‘ zwischen den Interaktionspartner*innen wirkt (Hargreaves, 2013, S. 390–391). Auch hierin wird also die konstitutive Verletzlichkeit der improvisatorischen Praxis der Schüler*innen nochmals deutlich erkennbar.

7. Improvisieren mit Schüler*innen – ein irritationsfreundlicher Unterrichtsgegenstand

Während der Begriff der Verletzlichkeit bzw. Vulnerabilität Alltagssprachlich häufig negativ konnotiert „als Ausdruck eines Mangels, als nicht hinnehmbare Fehlerhaftigkeit und zu korrigierende Schwäche“ (Zirfas, 2020, S. 144) verstanden wird, gewinnt er im pädagogischen und bildungswissenschaftlichen Bereich neuerdings zunehmend an Bedeutung hinsichtlich einer damit einhergehenden potenziellen Bildungswirksamkeit (Aktaş, 2020; Stöhr et al., 2019; Zirfas, 2020).

Bähr et al. (2019) plädieren gar für einen „irritationsfreundlichen Fachunterricht“, der besonders in der „Durchbrechung institutioneller Routinen, im Verlangsamten schneller Deutungsprozesse, in der Konfrontation mit Ungelöstem, Unfertigem, Widersprüchlichem, Konfrontation mit radikal Neuem, aber auch im Zeigen von bereits Bekanntem in Verfremdung“ (S. 9) möglich wird. Auch Martina Krause-Benz (2018) argumentiert im Zusammenhang mit performativitätstheoretischen Überlegungen zum Musikunterricht, dass besonders liminale Erfahrungen bzw. „Verunsicherungen auslösend[e] Irritationen und Störungen“ (S. 40) im Musikunterricht Bildungswirksamkeit eröffnen können.

Im Hinblick auf die dargelegten empirischen Ergebnisse wird deutlich, dass wir es beim Improvisieren im Musikunterricht zwar grundsätzlich mit einer Praxis zu tun haben, die ein hohes Potenzial für Verunsicherung und Irritation bereithält. Gleichzeitig gewährleistet dieser Umstand alleine aber noch nicht, dass in der unterrichtlichen Begegnung mit improvisatorischen Praxisformen per se eine „Passung von Vermittlungsangebot und Aneignung“ (Buchborn, 2022, S. 67) erreicht und damit ihr bildungswirksamer Gehalt ausgeschöpft werden kann. Im Unterschied zu den theoretischen Überlegungen von Krause-Benz (2018) erweist sich besonders in der ersten Phase der Interaktionsphasentypik das Maß an handlungspraktischer Verunsicherung und Verletzlichkeit als so groß, dass sich die Schüler*innen zunächst überhaupt nicht auf die musikalisch-improvisatorische Praxis einlassen und mit den fachspezifischen Anforderungen überfordert sind.⁵ Die Überwindung derartiger Hürden im Rahmen unterrichtlicher Praxis kann aus einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive auf Professionalisierung nur durch die handlungspraktische Aushandlung und Etablierung einer „konstituierenden Rahmung“ (Bohnsack, 2020, S. 32) gewährleistet werden. Diese erstmals von Bohnsack (2017, S. 137) in den Diskurs eingebrachte metatheoretische Kategorie umfasst als wesentliche Strukturbedingung für professionalisiertes Handeln in organisationalen Kontexten die handlungspraktische Vermittlung zwischen normativen, organisationalen und fachspezifischen (Rollen-)Erwartungen und Anforderungen einerseits und den in der jeweiligen Praxis zum Tragen kommenden Relevanzssystemen aller an der Interaktion beteiligten Akteur*innen andererseits durch die beruflichen Akteur*innen (Bohnsack, 2020, S. 30; Bohnsack et al., i. E.). Somit stellt die Etablierung einer konstituierenden Rahmung eine Grundvoraussetzung für die Emergenz „professionalisierte[r] konjunktive[r] Erfahrungsräume“ (Bohnsack, 2020, S. 11) und damit konsequenterweise auch eine Kernaufgabe von Lehrkräften im (Fach-)Unterricht dar (S. 46). Durch die enge Verzahnung der fachdidaktischen und rekonstruktiven Erkenntnisebene (Buchborn, 2022; Treß et al.,

5 An anderer Stelle konnte basierend auf einem gegenstandsübergreifenden komparativen Vergleich musikunterrichtlicher Praxisformen gezeigt werden, dass Schüler*innen besonders im Rahmen offener Aufgabenformate nur sehr begrenzt auf bereits habitualisierte Modi der „Aufgabenerledigung“ (Martens & Asbrand, 2021, S. 63) zurückgreifen können (Buchborn et al., i. E.).

2022a) im Rahmen der vorliegenden Untersuchung konnten in dieser Hinsicht vielfältige potenzielle Gelingensbedingungen zur Etablierung einer solchen konstituierenden Rahmung für Gruppenimprovisation im Musikunterricht ausdifferenziert werden (Treß, 2022, S. 261–287).⁶

8. Gelingensbedingungen zur Initiierung einer konstituierenden Rahmung von Gruppenimprovisation im Musikunterricht⁷

Grundsätzlich sollten Anleitende von Gruppenimprovisation im Musikunterricht die Etablierung einer positiven, fehlerfreundlichen und möglichst bewertungsfreien Atmosphäre anstreben. Hinsichtlich der ersten Phase der Distanzierung hat sich zuallererst die respektvolle Anerkennung der Vulnerabilität der Praxis der Schüler*innen als elementare Voraussetzung für eine Überwindung der unterschiedlichen Formen der Distanzierung erwiesen. Die handlungspraktische Verunsicherung, die durch improvisatorische Aufgabenformate ausgelöst werden kann und die sich zunächst in unterschiedlichen Formen der Distanzierung äußert, sollte nicht als „zu korrigierende Schwäche“ (Zirfas, 2020, S. 144) abgewertet werden, sondern als legitime und nachvollziehbare Erstreaktion auf für (Musik-)Unterricht untypische Anforderungen Anerkennung finden. Johansen et al. (2019b) unterstreichen diese Forderung und sehen es als Maßgabe von anleitenden Lehrkräften, „to respect not only students’ choice to participate or not in the activity, but also the ways in which they choose to participate and their resulting improvisations“ (S. 262).

Als besonders hilfreich zur Überwindung der ersten Phase haben sich Impulse und Übungen zur Sensibilisierung der Körper-, Raum-, Eigen- und Fremdwahrnehmung und zur Etablierung einer offenen (Spiel-)Haltung mittels Reaktionsspielen oder szenischen Impulsen erwiesen. Zudem kommt der Einplanung von handlungspraktischen Rückzugsräumen (Auszeitfelder, Beobachtungs- und Zuhörimpulse als alternative Partizipationsformen) und situativen Sozialformwechseln hin zu Gruppen- und Partnerformaten eine entscheidende Bedeutung zu.

Um einen Übergang in die zweite Phase der aktionistischen Exploration von improvisatorischem Material und unterschiedlichen Interaktionsstrategien zu unterstützen, eignen sich besonders Improvisationsimpulse und Spielregeln, die einen vielfältigen Einbezug bereits etablierter Wissensbestände und Praktiken seitens der Schüler*innen begünstigen (peerspezifische und jugendkul-

6 Eine tiefergehende Auseinandersetzung hinsichtlich der metatheoretischen Kategorie der konstituierenden Rahmung vor dem Hintergrund der Ergebnisse der vorliegenden Gesamtstudie findet sich an anderer Stelle (Treß, i. E.).

7 Aus Platzgründen werden an dieser Stelle nur jene Gelingensbedingungen ausgeführt, die in direktem Zusammenhang zum Aspekt der Vulnerabilität stehen.

turelle Praktiken, Songreferenzen, Versatzstücke etc.) und die möglichst unterschiedlichen Interaktionsformen ermöglichen (Kombination von musikalischer Praxis mit Tanz- und Bewegungselementen etc.). Derart multimodale Improvisationsimpulse eröffnen den Schüler*innen vielfältige Wege der situativen Entlastung vom (fachspezifischen) Anforderungspotenzial der Aufgabenstellung.

Als wesentliches didaktisches Mittel zur Initiierung und Unterstützung der für die dritte Phase der Interaktionsphasentypik charakteristischen musikalischen Koordinations- und Steigerungsprozesse hat sich die gezielte Reduktion von Kontextvariablen erwiesen.⁸ Durch ein zeitweises Einschränken des verfügbaren musikalischen Materials (wenige Töne oder Tonhöhen, bestimmte Klänge etc.) oder durch die didaktische Begrenzung möglicher musikalischer Interaktionsformen (imitieren, kontrastieren, Führen-Folgen etc.) wird die Konzentration und Fokussierung auf bestimmte musikalische Gestaltungsformen und Handlungsparameter möglich. Auf diese Weise können Abstimmungs- und Koordinationsprozesse systematisch unterstützt und eingeübt bzw. kann die musikpraktische Expertise der Schüler*innen gefördert werden (Spychiger, 2019). Auf Unterrichtsphasen, die von Reduktion und Einschränkung geprägt sind, folgen idealerweise wieder Phasen der Öffnung und Konfrontation mit offenen Aufgabenformaten, um bestimmte musikalische Koordinationsprozesse im improvisatorischen „Ernstfall“ (Lessing, 2018, S. 86) zur Anwendung bringen zu können.

9. Fazit

In the moments of improvisation, we have opportunities: to explore our identity; to connect with other people; to make conceptual breakthroughs and gain new insights; to develop our confidence or self-esteem; to be understood; to be misunderstood; and still to have fun within an artistic and expressive environment. (MacDonald & Wilson, 2020, S. 175)

Das identitätsstiftende und innovative Moment, das verbindende und in vielfältiger Weise sinnkonstitutive Potenzial sowie die von MacDonald und Wilson beschriebene Expressivität musikalischer Improvisationsprozesse werden auch in den Ergebnissen der vorliegenden Studie erkennbar. Improvisatorisches Schüler*innenhandeln erscheint im Lichte der obigen Rekonstruktionen aber auch als große Herausforderung, die mit einigem Risiko einhergeht und eine potenzielle Verletzlichkeit aller Beteiligten offenbart. Diese Vulnerabilität improvisatorischen Handelns erweist sich bei genauerem Hinsehen als janusköp-

8 Spsychiger bemerkt, dass jegliche Form der „Kontingenzreduktion“ (2019, S. 197) der zwischenmenschlichen Koordination von Handlungspraxis dienen kann, da dadurch das, „was im nächsten Augenblick geschehen könnte oder sollte“ (Spychiger, 2019, S. 197) von den Interaktionspartner*innen antizipierbar wird.

fig, da sie einerseits Distanzierungsprozesse der Schüler*innen auslöst, andererseits jedoch überhaupt erst eine Affizierung durch die Sache des Unterrichts möglich macht (Dederich, 2020, S. 67). Dementsprechend ist die unterrichtliche Begegnung mit Gruppenimprovisation ganz besonders auf eine angemessene didaktische Rahmung und Anleitung angewiesen. Als weiteres Teilergebnis wurden diesbezüglich empirisch fundierte Gestaltungsprinzipien für Gruppenimprovisation im Musikunterricht ausdifferenziert (Treß, 2022, S. 288–290). Die vorliegende Studie kann damit als Schritt in Richtung einer Berufsethik der Improvisationsdidaktik (Johansen et al., 2019b, S. 268) betrachtet werden. Denn: Gelingt die Etablierung einer ‚konstituierenden Rahmung‘ durch anleitende Musiklehrkräfte, dann öffnet sich in der gemeinsamen improvisatorischen Handlungspraxis ein mannigfaltiges Erfahrungs- und Lernpotenzial und die Emergenz eines *sachbezogenen* „interaktiven konjunktiven Erfahrungsraumes“ wird maßgeblich begünstigt (Bohnsack, 2020, S. 28).⁹ Dieser ist grundsätzlich von der Bewusstmachung und Anerkennung der konstitutiven Vulnerabilität improvisatorischer Praxis getragen und ermöglicht die Überwindung individueller und kollektiver Formen der Distanzierung, die aktionistische Exploration improvisatorischen Materials sowie die Emergenz musikalischer Koordinations- und Steigerungsprozesse. Auf diese Weise eröffnen sich den Schüler*innen vielfältige Möglichkeiten für fachspezifische Lernprozesse, für humorvolle zwischenmenschliche Begegnungen, für spielerische Begeisterung ausgehend von musikalisch-kreativer Exploration und Interaktion und nicht zuletzt für die Etablierung lustvoller musikalischer Kollektivierungsprozesse.

Literatur

- Aktaş, U. (Hrsg.). (2020). *Vulnerabilität: Pädagogisch-ästhetische Beiträge zu Korporalität, Sozialität und Politik*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839454442>
- Albrecht-Schaffer, A. (2017). *Die 50 besten Spiele für Theater und Improvisation*. Don Bosco.
- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10892-2>
- Bähr, I., Gebhard, U., Krieger, C., Lübke, B., Pfeiffer, M., Regenbrecht, T., Sabisch, A. & Sting, W. (2019). Irritation im Fachunterricht: Didaktische Wendungen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In I. Bähr, U. Gebhard, C. Krieger, B. Lübke, M. Pfeiffer, T. Regenbrecht, A. Sabisch & W. Sting (Hrsg.), *Irritation als Chance* (S. 3–39). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20293-4_1

9 Die Emergenz eines „interaktiven konjunktiven Erfahrungsraums“ ist prinzipiell auch ohne die Etablierung einer konstituierenden Rahmung möglich, wenn bspw. die Schüler*innen in Kleingruppen lediglich im Modus der Distanzierung von der geforderten Sache agieren und damit der Bezug zur Sache des Unterrichts (i.S. einer aktiven Beteiligung an der musikalischen Interaktion) nicht unmittelbar gewährleistet werden kann.

- Betzner-Brandt, M. (2011). *Chor kreativ: Singen ohne Noten; Circlesongs, Stimmspiele, Klangkonzepte*. Bosse.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Barbara Budrich/UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838587080>
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive: Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Barbara Budrich/UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838553559>
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (10. Aufl.). Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Loos, P., Schäffer, B., Städtler, K. & Wild, B. (Hrsg.). (1995). *Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe: Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen*. Leske und Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-09767-9>
- Bohnsack, R., Sturm, T. & Wagener, B. (Hrsg.). (i.E.). *Konstituierende Rahmung und Professionalisierung in pädagogischen Organisationen*. Barbara Budrich.
- Bonnet, A. (2019). Die Rolle von Fachlichkeit für die Professionalität und Professionalisierung von Lehrer_innen – theoretische Überlegungen und empirische Befunde. *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8(1), 164–177. <https://doi.org/10.3224/zisu.v8i1.12>
- Buchborn, T. (2022). Zwischen Konstruktion und Rekonstruktion. Zur Anwendung der Dokumentarischen Methode in einem entwickelnden Forschungsformat. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken: Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32566-4>
- Buchborn, T., Theisohn, E., Treß, J. & Völker, J. (i.E.). Schüler*innenpraxen im Musikunterricht. Erkenntnisse dokumentarischer Schüler*innenforschung in der Musikpädagogik. In M. Diminiquie, J.-H. Hinzke, H. Pallesen & D. Wittek (Hrsg.), *Dokumentarische Schüler*innenforschung*. Klinkhardt.
- Dederich, M. (2020). Außerordentliche Körper, Verwundbarkeit und Anerkennung. In U. Aktaş (Hrsg.), *Vulnerabilität: Pädagogisch-ästhetische Beiträge zu Korporalität, Sozialität und Politik* (S. 65–82). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839454442-004>
- Dufresne, R. (2019). Using Improvisation to Develop Leadership for a Volatile World. *Journal of Leadership Education*, 19(4). <https://doi.org/10.12806/V19/14/A2>
- Eckhardt, R. (1995). *Improvisation in der Musikdidaktik: Eine historiographische und systematische Untersuchung*. Wißner.
- Fiedler, D. & Handschick, M. (2014). *Produktive Methoden im Test – Zum Stellenwert und zur Attraktivität produktiver Methoden im Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen*. Pädagogische Hochschule Freiburg. <http://phfr.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/413>
- Figuerola-Dreher, S. K. (2016). *Improvisieren: Material, Interaktion, Haltung und Musik aus soziologischer Perspektive*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07575-0>
- Gebauer, H. (2011). „Es sind Kamera-Themen.“ Potenziale und Herausforderungen videobasierter Lehr-Lernforschung in der Musikpädagogik. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 2(2). <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/57>

- Goffman, E. (1961). *Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction*. Bobbs-Merrill.
- Hargreaves, W. (2013). Profiling the Jazz Singer. *British Journal of Music Education*, 30(3), 383–396. <https://doi.org/10.1017/S0265051713000107>
- Hellberg, B. (2019). *Koordinationsprozesse beim Musizieren im Instrumentalen Gruppenunterricht*. Waxmann.
- Hickey, M. (2015). Learning From the Experts. *Journal of Research in Music Education*, 62(4), 425–445. <https://doi.org/10.1177/0022429414556319>
- Johansen, G. G., Holdhus, K., Larsson, C. & MacGlone, U. (2019a). *Expanding the Space for Improvisation Pedagogy in Music: A Transdisciplinary Approach*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351199957>
- Johansen, G. G., Holdhus, K., Larsson, C. & MacGlone, U. (2019b). What Have We Learned About Improvisation Pedagogy? In G. G. Johansen, K. Holdhus, C. Larsson & U. MacGlone (Hrsg.), *Expanding the Space for Improvisation Pedagogy in Music* (S. 261–272). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351199957-17>
- Krämer, O. (2018). Improvisation als didaktisches Handlungsfeld. In C. Stöger, F. Platz, A. Niessen, J. Knigge & M. Dartsch (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik* (S. 319–326). Waxmann/UTB.
- Kratz, J. (1996). A Developmental Approach to Teaching Music Improvisation. *International Journal of Music Education*, 26(1), 27–38. <https://doi.org/10.1177/025576149502600103>
- Krause-Benz, M. (2018). Performativität beginnt, wenn der Performer nicht mehr über seine Performance verfügt – Verunsicherung als musikpädagogisch relevante Dimension des Performativen. In F. Heß, L. Oberhaus & C. Rolle (Hrsg.), *Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive. Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 31–48). LIT.
- Lessing, W. (2018). Üben als Handeln. In W. Gruhn & P. Rübke (Hrsg.), *Musiklernen: Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen* (S. 70–93). Helbling.
- Losert, M. & Schlimp, K. (2019). *Klangwege: Improvisation anregen – lernen – unterrichten*. LIT.
- MacDonald, R. A. R. & Wilson, G. B. (2020). *The Art of Becoming: How Group Improvisation Works*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190840914.001.0001>
- Martens, M. & Asbrand, B. (2021). „Schülerjob“ revisited: Zur Passung von Lehr- und Lernhabitus im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(1), 55–73. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00309-3>
- Orgass, S. (2008). Improvisation als Merkmal und Gegenstand des Musikunterrichts. In K. Nümann & R. Kurt (Hrsg.), *Menschliches Handeln als Improvisation*. transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839407547-007>
- Reh, S. & Wilde, D. (2016). „Ihr habt eigentlich gesehen ...“ – Von der Zeugenschaft zum Verstehen: Adressierungen des Subjekts und die ‚Sache‘ im Geschichtsunterricht. In T. Geier & M. Pollmanns (Hrsg.), *Was ist Unterricht?* (S. 103–122). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07178-3_5
- Sachsse, M. (2019). Musik-Erfinden im Unterricht: Eine ästhetische Praxis vor dem Hintergrund von Standardisierung, Kompetenzorientierung und Assessment. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(6), 864–887.

- Sachsse, M. (2020). Musik-Erfinden im Zeichen des Kreativitätsdispositivs: Grundzüge einer sozialkritischen Lesart aktueller Begründungsdiskurse. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens* (S. 11–42). Waxmann.
- Siedenburg, I. (2020). *Improvisieren: Praktisch ohne Noten*. Westermann.
- Siljamäki, E. & Kanellopoulos, P. A. (2020). Mapping Visions of Improvisation Pedagogy in Music Education Research. *Research Studies in Music Education*, 42(1). <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1321103X19843003>
- Spychiger, M. (2019). Rhythmisch-musikalisches Lernen im Lichte des Konzepts der Koordination. In M. Steffen-Wittek, D. Weise & D. Zaiser (Hrsg.), *Rhythmik – Musik und Bewegung* (S. 195–216). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839443712-019>
- Stöhr, R., Lohwasser, D., Noack Napoles, J., Burghardt, D., Dederich, M., Dziabel, N., Krebs, M. & Zirfas, J. (2019). *Schlüsselwerke der Vulnerabilitätsforschung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20305-4>
- Theisohn, E. & Treß, J. (2022). Aktionistische Praxis beim Improvisieren und Komponieren im Musikunterricht. Fallanalytische Betrachtungen fachspezifischer Charakteristika vor dem Hintergrund kreativen Handelns und musikfachlichen Lernens. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken* (S. 271–292). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32566-4_15
- Treß, J. (2020). What do Improvising Students Know? The Significance of (Implicit) Knowledge in Musical Group Improvisations of Secondary School Students. In A. Sangiorgio & W. Mastnak (Hrsg.), *Creative Interactions* (S. 116–134). University of Music and Performing Arts Munich. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:m29-0000007200>
- Treß, J. (2022). *Zwischen Distanzierung und Kollektivierung: Gruppenimprovisation im Musikunterricht initiieren und rekonstruieren*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-39002-0>
- Treß, J. (i.E.). Die Initiierung von Gruppenimprovisation im Musikunterricht und die Transformation der konstituierenden Rahmung. In R. Bohnsack, T. Sturm & B. Wäger (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und Professionalisierung in pädagogischen Organisationen*. Barbara Budrich.
- Treß, J., Theisohn, E. & Buchborn, T. (2022a). Gruppenimprovisations- und -kompositionsprozesse initiieren und fördern: Entwicklungsorientierte Forschung zu kreativem Handeln im Musikunterricht. In U. Konrad & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Musikunterricht durch Forschung verändern?* (S. 191–204). Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover.
- Treß, J., Völker, J. & Buchborn, T. (2022b). Musikunterricht im Spannungsfeld performativer Bedeutungskonstruktionen und der geforderten Sache. In M. Göllner, J. Knigge, A. Niessen & V. Weidner (Hrsg.), *43. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996125.08>
- Wagner-Willi, M. (2013). Videoanalysen des Schulalltags: Die dokumentarische Interpretation schulischer Übergangsrituale. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 133–155). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_6
- Zirfas, J. (2020). Vulnerabilität Anthropologie und Kulturelle Bildung. In U. Aktaş (Hrsg.), *Vulnerabilität: Pädagogisch-ästhetische Beiträge zu Korporalität, Sozialität und Politik* (S. 141–159). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839454442-008>

Jun.-Prof. Dr. Johannes Treß
Pädagogische Hochschule Freiburg, Institut für Musik
Kunzenweg 21
79117 Freiburg

Benjamin Eibach, Erik M. Kirchgäßner & Alexander J. Cvetko

„... wenn alles dilettantisch ist, die Musik und die Pädagogik, dann möchte man wünschen, dass kein Musikunterricht stattfände.“

Idealvorstellungen und Realitäten der Musiklehrerausbildung und des Musikunterrichts zur Weimarer Zeit

“... if everything is amateurish, the music and the pedagogy, one would rather wish there were no music lessons at all.” Ideals and Realities of Music Teacher Training and Music Lessons During the Time of the Weimar Republic

In 1922, examination regulations for artistic teaching positions at higher schools were introduced in Prussia. This was the first in a series of measures to reorganize the musical education system. This article deals with to what extent these reforms actually affected music lessons in schools. For this purpose, different types of historical sources are investigated. A key finding of the source studies is that music teaching at secondary schools was caught between the conflicting tendencies of perseverance and innovation.

1. Einführung

Das Inkrafttreten der *Prüfungsordnung für das künstlerische Lehramt an höheren Schulen* jährte sich 2022 zum einhundertsten Mal. Es war der erste Teil eines umfangreichen Maßnahmenbündels zur Neuordnung der preußischen Schulmusik, das eng mit dem Namen Leo Kestenberg verknüpft ist. Zu nennen sind hier unter anderem noch die Einführung neuer Richtlinien für Höhere und Mittlere Schulen (1925) sowie für Volksschulen (1927).

Entlang dieser Ereignisse wurde die Geschichte der sogenannten *Kestenberg-Reform* bereits hinreichend erzählt – erstmals in der Dissertation von Braun. Braun (1957) bescheinigt Kestenbergs Reformideen insgesamt „Tragkraft“ (S. 109). Allerdings konstatiert er auch, trotz einer Neukonzeption der

Musiklehrkräfte-Ausbildung sei „der Unterrichtserfolg der Musikerziehung im ganzen gesehen dem der übrigen Fächer unterlegen“ gewesen (ebd., S. 104). Ähnlich urteilt Hammel (1990): Sie attestiert den preußischen Richtlinien einen „illusionäre[n] Charakter“ (S. 202). Wie genau Braun und Hammel zu ihren Einschätzungen gelangen, bleibt jedoch offen: Beide beziehen sich an den entsprechenden Stellen ihrer Untersuchungen vor allem auf die Denkschriften Kestenbergs bzw. auf Verordnungen und Erlasse, die während dessen Amtszeit verabschiedet wurden. Quellen, aus denen ersichtlich wäre, inwieweit die damalige Unterrichtsrealität konkret von den normativen Setzungen der Richtlinien abwich, beziehen sie dort nicht ein.

Hier setzt die folgende Untersuchung an. Intention ist es, Einblicke in das Unterrichtsgeschehen an höheren Schulen Preußens während der 1920er- und 1930er-Jahre zu gewinnen. Natürlich lässt sich im hier gegebenen Rahmen kein umfassendes Bild der damaligen Verhältnisse entwickeln. Daher wird anhand von vier Quellentypen exemplarisch erkundet, welche Aspekte sich näher beleuchten lassen. Dabei werden vor allem zwei Ziele auf unterschiedlichen Ebenen verfolgt:

1. Auf Ebene der *Erziehungsgeschichte*:¹ Anhand von Zeugnissen der Vergangenheit, die beispielhaft für bestimmte Quellentypen ausgewählt wurden, leistet die Untersuchung einen Beitrag zur Rekonstruktion der historischen Dimension eines zentralen musikpädagogischen Praxisfeldes (Schneider, 2001, S. 9). Damit dient sie auch einer umfassenden Erforschung des schulischen Fachunterrichts, durch die es möglich wird, Kontinuitäten und Transformationsprozesse unterrichtlicher Handlungsmuster zu rekonstruieren. Dies ist aktuell ein Desiderat der Historischen Bildungsforschung (Caruso & Reh, 2021, S. 264).
2. Auf Ebene der *Forschungsmethodologie*: Die hier explorativ durchgeführten Analysen ermöglichen eine Einschätzung des heuristischen Werts, den unterschiedliche Quellentypen für die Rekonstruktion der Geschichte des Musikunterrichts bieten. Zudem soll aufgezeigt werden, welche Erkenntnis-potentiale sich für die Historische Musikpädagogik eröffnen, wenn Interpre-

1 Hierbei lässt sich an ein Verständnis von Erziehungsgeschichte anknüpfen, wie Tenorth (2010) es expliziert hat: Dabei wird Erziehung „bildungstheoretisch gedacht“, wodurch sich der Blick auf „die Erzeugung von Prämissen, Strukturen und Kompetenzen zur selbstständigen Teilhabe an Kultur und Gesellschaft“ richtet (S. 259). Doch stellt Tenorth heraus, während Bildungsprozesse ein Leben lang andauern könnten, sei Erziehung hinsichtlich ihrer Dauer und Thematik begrenzt (Tenorth, 2010, S. 259). Durch administrative Vorgaben und institutionelle Gegebenheiten sind solche Grenzen auch dem Fachunterricht gesetzt. Insofern kann die Geschichte des Fachunterrichts Bestandteil einer umfassenderen Geschichte der Erziehung sein, die sich freilich nicht auf den schulischen Kontext beschränken muss.

tationen verschiedenartiger Quellentypen zueinander in Beziehung gesetzt werden.

Bereits Abel-Struth (1970) sah in der „Beobachtung historischer musikalischer Unterrichtswirklichkeit“ (S. 41) eine zentrale Aufgabe der Historischen Musikpädagogik. So weit ersichtlich, wurde diese Aufgabe, zumindest für die Weimarer Zeit, bislang erst selten in Angriff genommen. Dies hängt sicherlich auch damit zusammen, dass Forscherinnen und Forscher dabei vor einem zentralen Problem stehen, welches im Folgenden skizziert wird: der Auswahl und Ermittlung adäquater Quellen.

2. Die Erforschung vergangener Unterrichtswirklichkeit – Aufgabe und methodisches Problem der Historischen Musikpädagogik

Nach Auffassung Abel-Struths (1970) geht es bei der Erforschung vergangener Unterrichtsrealität darum, das Wissen um diesen Bereich von seinem „fragmentarischen, wenn nicht willkürlichen Charakter zu befreien“, es „zu nachprüfbarem Wissen zu erheben“ und auf diese Weise letztlich zu einer „systematischen Kenntnis der Vergangenheit“ zu gelangen (S. 41). Doch lässt sich die Tür zu den Klassenräumen von einst nicht einfach aufstoßen, um unmittelbare Blicke auf das damalige Geschehen zu erheischen. Zugang zur vergangenen Unterrichtswirklichkeit lässt sich nur über die Analyse historischer Quellen gewinnen (Abel-Struth, 1970, S. 41).

Ein Anzeichen dafür, wie schwierig es sein kann, den tatsächlich erteilten Musikunterricht vergangener Zeiten zu fokussieren, findet man in Gruhns *Geschichte der Musikerziehung*: Eine Kapitelüberschrift dieser respektablen Publikation verspricht Informationen „Zur Situation des Musikunterrichts nach der Schulmusikreform“ (Gruhn, 2003, S. 252). Auf den folgenden Seiten werden dann zwar viele Fakten vermittelt, die sich meist auf Rahmenbedingungen der schulischen Unterweisung in Musik beziehen; die Unterrichtspraxis an sich bleibt allerdings weitgehend im Dunklen. In jüngerer Zeit haben bislang nur wenige Arbeiten dazu beigetragen, diesen Bereich zu erhellen: So untersuchte etwa Hörmann (1995), welche Ansätze für die musikalische Werkbetrachtung in der Schule während des ersten Drittels des 20. Jahrhunderts entworfen wurden. Cvetko (2015) konzentrierte sich auf den Bereich der Unterrichtsmethodik. Er rekonstruierte die Entwicklung des Geschichtenerzählens im Musikunterricht vom 18. Jahrhundert bis in die Gegenwart und ging dabei auch auf die Situation zu Kestenbergs Zeit ein. Lehmann-Wermser (2003) spiegelte die von ihm rekonstruierte Unterrichtspraxis an Schulen in Braunschweig an der damaligen fachdidaktischen Debatte.

Ein Grund für die bislang bloß bruchstückhaften Kenntnisse hinsichtlich der Unterrichtsrealität liegt in der Schwierigkeit, geeignete Quellen zu ermitteln: Offizielle Dokumente, in denen die Rahmenbedingungen des Unterrichts definiert wurden, sind oftmals leicht zugänglich (bspw. bei Nolte, 1975). Doch verweisen diese Quellen offenkundig in erster Linie „im Modus des Sollens“ auf die Unterrichtspraxis (Herrmann, 2021, S. 123). Möchte man Unterricht jenseits der Idealvorstellungen betrachten, welche sich in Richtlinien und Curricula dokumentieren, etwa hinsichtlich der Fragen, inwieweit die konkrete Durchführung von den hehren Wünschen der Lehrplanautorinnen und -autoren abwich oder an welchen didaktischen Prinzipien sich das Handeln von Lehrpersonen orientierte, bedarf es daher noch anderer Quellentypen (Doff, 2021). In den oben angeführten Untersuchungen wurden unterschiedliche Ansätze gewählt: Während Hörmann und Cvetko vorrangig auf publizierte Quellen – insbesondere Praxisbeiträge aus Zeitschriften respektive sogenannte *Exemplarische Unterrichtsdarstellungen* (siehe Abschnit 3.3) – rekurrierten, bezog Lehmann-Wermser im Sinne der Oral History auch Zeitzeugeninterviews ein.

Im Rahmen der folgenden Quellenstudien sollen nun mit Schuljahresberichten, Lehrwerken, Fachberaterberichten und der preußischen Schulstatistik Quellentypen ausgewertet und hinsichtlich ihres Erkenntnispotentials bei der Erforschung vergangener Unterrichtswirklichkeit beurteilt werden, die von der Historischen Musikpädagogik bislang allenfalls am Rande berücksichtigt wurden.

3. Quellenstudien zu Rahmenbedingungen und Gestaltung von Musikunterricht

Gegenüber dem Gesangunterricht der Kaiserzeit dokumentieren die Richtlinien aus Kestenbergs Amtszeit ein gewandeltes Idealbild der schulischen Musikerziehung. Es zeichnet sich durch inhaltliche Breite und einen höheren fachlichen Anspruch aus: Gefordert wurde eine vertiefte Auseinandersetzung mit vokalen und instrumentalen Werken sowie mit Inhalten aus dem Bereich der Allgemeinen Musiklehre, der Formenlehre und der Musikgeschichte. Über Erfindungs- und Improvisationsübungen sollte die Kreativität der Schülerinnen und Schüler² gefördert werden. Verlangt wurde zudem die planmäßige Zusammenarbeit mit anderen Fächern im Rahmen sogenannter *Querverbindungen*. Den Lehrkräften war aufgegeben, auf Grundlage dieser Richtlinien konkrete

2 Sofern aus den Quellen klar hervorgeht, dass die männliche Form (Schüler, Lehrer etc.) im Sinne eines generischen Maskulinums Verwendung findet, wurden im Weiteren entweder neutrale Formulierungen genutzt oder aber beide grammatischen Geschlechter genannt. Ansonsten wurden die in den jeweiligen Quellen verwendeten Formen übernommen.

Lehrpläne für den Musikunterricht an den eigenen Schulen zu entwerfen (Ministerium für Wissenschaft, Kunst & Volksbildung, 1925a, 1925b). Solche Curricula findet man in Schuljahresberichten.

3.1 Schuljahresberichte – Hinweise auf die Etablierung neuer Lehrinhalte

Mit ihren Jahresberichten kamen preußische Schulen der Informationspflicht gegenüber den Behörden nach. Neben den schulinternen Lehrplänen enthielten sie unter anderem eine Jahreschronik, Mitteilungen über die Stundenverteilung auf die jeweiligen Fächer sowie Informationen über Lehrkörper und Schülerschaft (Ächtler, 2021).

Am Beispiel der Friedrichsschule im brandenburgischen Luckenwalde, einem städtischen Reformrealgymnasium mit angegliederter Realschule, lässt sich zeigen, welche Auswirkungen die neuen Vorgaben für den Musikunterricht auf das schulinterne Curriculum hatten. Für das Schuljahr 1924/25 galten noch die alten Richtlinien. Zu den Lehrinhalten des Gesangunterrichts wurden folgende Angaben gemacht:

„VI. 2 Std. Einführung in die Notenschrift. Aufbau der Dur-Tonleiter, Tonstufen, Vorzeichen, C-, G- und F-Leiter. Die gebräuchlichsten dynamischen Zeichen und Tempovorschriften. Treffübungen, Volkslieder, Choräle. V. (2 Std.) Die übrigen Tonleitern, Dur und Moll, bis zu drei Vorzeichen. Treffübungen, rhythmische und dynamische Uebungen. Zweistimmiger Gesang von Volksliedern. Choräle. IV. – I. Chorklasse. Vierstimmiger Gesang. Gemischter Chor von Volksliedern, volkstümlichen Liedern, Motetten und Chorälen. Einiges aus der Harmonielehre. Musikgeschichte. Instrumentenkunde“ (Anderson, 1925, S. 9).

Im Bericht über das Schuljahr 1925/26 fällt eine deutliche Erweiterung der Inhalte auf. Sie geht mit der Umbenennung des Fachs in *Musik* einher und bezieht sich wesentlich auf Punkte, die in den neuen Richtlinien gefordert wurden: Unter anderem wurde das „Erfinden rhythmisch melodischer Motive“, das „Auf-fassen kleiner Instrumentalformen wie Märsche und Tänze“ sowie in den höheren Jahrgangsstufen die Auseinandersetzung mit musikalischen Großformen wie Sonate, Symphonie oder Messe im schulinternen Curriculum aufgeführt (Anderson, 1926, S. 8).

Wie ehemals das Singen wurde auch das Fach Musik an der Friedrichsschule zunächst nur in den beiden unteren Jahrgängen erteilt (Anderson, 1926, S. 8). Die übrigen Jahrgangsstufen fasste man weiterhin im Chor zusammen, wie es bis dahin Usus gewesen war. Erst mit dem Schuljahr 1926/27 wurde zusätzlich zum Chor in allen Jahrgängen ab der Quarta eine Stunde Musikunterricht erteilt. Hierfür wurden Klassen jahrgangsübergreifend zusammengelegt (Anderson, 1927, S. 3). Diese Praxis sollte den Richtlinien zufolge eigentlich vermieden werden (Ministerium für Wissenschaft, Kunst & Volksbildung, 1925a), weil da-

durch sehr große Lerngruppen entstanden. Legt man die Angaben zu den Schülerzahlen zugrunde, dürfte der Musikunterricht an der Friedrichsschule zum Teil in Gruppen von bis zu 90 Schülerinnen und Schülern erteilt worden sein. Diese erhielten dann lediglich eine Wochenstunde Musikunterricht (Anderson, 1927, S. 3–10).

3.2 Verbreitung und Beurteilung von Lehrwerken – Indizien für Beharrung und Neuerung

Seit Mitte der 1920er-Jahre florierte die Herausgabe von Lehrwerken für den Unterricht. Bis Anfang der 1930er-Jahre wurden in Preußen Dutzende Bücher für das Fach Musik an höheren Schulen von staatlicher Seite genehmigt (ZB, 1925–1932): Zu altbekannten Chor- und Liederbüchern gesellten sich nun auch ausdrücklich als *Musik*-Bücher bezeichnete Werke. Sämtlichen Veröffentlichungen gemein ist die explizite Bezugnahme auf die ministeriellen Richtlinien, die sich in aller Regel im Vorwort – oder gar im Untertitel – findet (etwa Hastung & Löbmann, [1926], S. V; Martens & Münnich, 1926; Rabsch & Burkhardt, 1928a, S. III). Grosso modo lassen sich drei Gruppen von Lehrwerken unterscheiden:

1. *Werke, die trotz der Reformbemühungen nahezu unverändert blieben:* So wurde bspw. Jödes *Musikant* in der endgültigen Fassung von 1924 bis in die 1930er-Jahre beständig und in teils hoher Auflagenzahl weiter unverändert herausgegeben. Dies deutet auf einen entsprechenden Bedarf und somit auf die Nutzung dieser Schrift im Musikunterricht hin (Hammel, 1990, S. 96). Zwar war das Lehrwerk in Teilen mit den neuen Richtlinien kompatibel – das gesungene Lied war ja weiterhin Gegenstand des Unterrichts –, jedoch lässt es eine ernsthafte Auseinandersetzung mit Novitäten wie etwa Instrumentalmusik, Musiklehre oder Musikgeschichte vermissen.
2. *Überarbeitungen und Neuauflagen bereits zuvor herausgegebener Lehrwerke:* Als Neubearbeitung löste bspw. *Singen und Klingen* das Liederbuch von Gast und Löbmann (1913) ab und ergänzte es um einen Anhang zur Musiklehre. Ein solcher zweiteiliger Aufbau ist keine Seltenheit. Herrmann und Wagner (1929, 1931) unterscheiden in ihrem *Schulgesangbuch* zwischen dem, was zu können und dem, was zu wissen ist bzw. zwischen Liedern und Gesängen einerseits, Theoretischem und Musikwissenschaftlichem andererseits. Auch das bereits 1911 erschienene *Singbuch* aus der Reihe *Frisch gesungen!* wurde gemäß den neuen Richtlinien überarbeitet, wobei die Disposition des Bandes nahezu unverändert blieb (Kruse, 1992, S. 178). Doch wurde das *Singbuch* durch ein *Musikbuch* ergänzt, in dem neben Volksliedern und dem praktischen Musizieren auch Instrumentalmusik, Musiklehre und Musikgeschichte behandelt werden. Letzteres geschah dabei wiederum im Rahmen eines Anhangs (Heinrichs & Pfusch, 1930, S. III). Die Arbeit damit setzte den

Lehrervortrag voraus, denn primär sollte der Anhang eine „Gedächtnishilfe zum Nachlesen“ sein (Manderscheid, 1928, S. III).

3. *Neuschöpfungen von Lehrwerken*: Das erste und – soweit ersichtlich – einzige gänzlich neue Lehrwerk ist die von Rabsch und Burkhardt konzipierte vierbändige Reihe *Musik. Ein Unterrichtswerk für die Schule*. Es zielt im Sinne der Richtlinien auf einen umfassenden Musikunterricht und kann somit als ein Prototyp heutiger Musikbücher gelten. Die Autoren räumen dem Singen ein- und mehrstimmiger Volkslieder weiterhin Platz ein. Doch wird das Liedgut durch inhaltliche, musikgeschichtliche oder editorische Anmerkungen ergänzt. Damit leistet das Lehrwerk einen Beitrag, die Liederarbeitung dem Praktizismus zu entheben und sie dem Unterrichtsziel eines allgemeinen Verständnisses von Musik zuzuordnen (Rabsch & Burkhardt, 1928a, S. 21, 1928b, S. 55). Auch instrumentales Musizieren findet Berücksichtigung (Rabsch & Burkhardt, 1929, S. III). Überdies sollen die enthaltenen originalen Quellentexte „die Schüler vor Probleme [...] stellen“ (Rabsch & Burkhardt, 1929, S. IV) und zu eigenständiger Arbeit in und außerhalb der Schule anregen. Zahlreiche, teils farbige Abbildungen beleben die Bände auch optisch. Großformatige, ausklappbare Partiturausschnitte eröffnen die Möglichkeit einer „hör- und sichtbare[n] Durcharbeit“ (Rabsch & Burkhardt, 1928b, S. V) von Instrumentalmusik. Das Lehrwerk kann durchaus als eine Reaktion auf die von Kühn (1927) beklagte „unbequeme Art des Unterrichtens“ angesehen werden, die sich auf „selbstgeschriebene Notenblätter“ und Tafelanschriften stützte und einem Mangel an richtlinienkonformen Lehrmaterialien geschuldet war: Es erfüllte Kühns Desiderat eines Musikbuchs für die Oberstufe, welches „die Quelle den Schülern vorlegt“ (S. 19).

Bislang ließ sich nicht ermitteln, welche Bücher in welchem Maße den Weg in die Schulen fanden.³ Im Fall des Musikbuchs von Rabsch und Burkhardt erlauben aber zumindest zwei Rezensionen (Anonymus, 1931, 1932) Rückschlüsse auf die Nutzung des Lehrwerks. Hinweise auf die tatsächliche Situation im Klassenraum ergeben sich dabei vor allem durch die in den Rezensionen erhobenen Monita: Die Hauptkritik gilt dem durchgehend zu anspruchsvollen Niveau – sowohl in Bezug auf die zu singenden oder zu musizierenden Werke, als auch hinsichtlich der theoretischen und musikwissenschaftlichen Ausführungen: Die teils schwierigen polyphonen Gesänge werde wohl „kaum jemals eine Klasse einigermaßen erträglich [...] singen können“ (Anonymus, 1932, S. 68). Auch das zur Reihe gehörende Chorbuch huldige „bezüglich der Leistungsfähigkeit der Schüler einem Optimismus, der bei dem Kenner wirklicher Verhältnisse

3 Anfragen an Verlagsarchive blieben ergebnislos. Während des Zweiten Weltkriegs wurden zahlreiche Verlagsgebäude zerstört. Damit ging die Vernichtung von Geschäftsunterlagen einher, die Auskunft über Auflagen- und Verkaufszahlen geben könnten.

an den meisten Anstalten nur Kopfschütteln hervorrufen“ könne (Anonymus, 1932, S. 68). Der Liedauswahl wird zudem mangelnder Bezug zur Erfahrungs- und Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler vorgeworfen (Anonymus, 1932, S. 68). Darüber hinaus bestünden bei den Schülerinnen und Schülern zu große Defizite hinsichtlich der musiktheoretischen Elementarkenntnisse, um die abgedruckten „komplizierten Stücke“ während des Hörens von Schallplatte überschauen zu können (Anonymus, 1932, S. 68). Zudem fehle auch das praktische Vermögen, die angebotenen Begleitsätze der Lieder tatsächlich instrumental zu musizieren; ein Rezensent fragt: „Sollen aber die Schüler in der einen Wochenstunde, die im Jahre erfahrungsgemäß auch noch bis zu zehnmal ausfällt, [...] das alles lernen?“ (Anonymus, 1932, S. 68)

Auch Kosten und Format des Buches wurden kritisiert (Anonymus, 1932, S. 69). Tatsächlich waren die Einzelbände, für die jeweils zwischen 4,60 und 4,90 RM zu zahlen waren, eher im oberen Preissegment angesiedelt.⁴ Die Anschaffung von Klassensätzen des gesamten Kursus war also mit erheblichen Kosten verbunden. Dies dürfte die Weiterverwendung älterer Lehrwerke begünstigt haben.

3.3 Exemplarische Unterrichtsdarstellungen – Indikatoren für eine Erweiterung des thematischen Spektrums

Aus der Weimarer Zeit liegen zahlreiche sogenannte *Exemplarische Unterrichtsdarstellungen* aus höheren Schulen vor.⁵ Dabei handelt es sich um Schilderungen, die Einblicke in den Musikunterricht gewähren sollen und oftmals in Zeitschriften veröffentlicht wurden. Hinsichtlich der thematischen Ausrichtung der Beiträge zeigt sich ein hohes Maß an Übereinstimmung mit dem in den Richtlinien geforderten *Soll-Zustand* des Musikunterrichts: Die absolute Mehrheit der dargestellten Musikstunden sind durchdrungen von musiktheoretischen Überlegungen, die Bezeichnung „Gesangunterricht“ findet sich nur noch selten (etwa Kunz, 1928; Leonhardt, 1931). Es überwiegen musikgeschichtliche Betrachtungen, Behandlungen instrumentaler Musik, Improvisations- und Erfindungsübungen. Dabei tragen viele Beiträge dem seinerzeit verbreiteten Arbeitsschulgedanken (etwa Bülow, 1930; Beyer, 1928), dem damit verbundenen Prinzip der Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler sowie der Forderung nach fachübergreifendem Arbeiten im Rahmen von Querverbindungen Rechnung (etwa Bülow, 1930; Hilburg & Mies, 1932). In Summe suggerieren die

4 Allerdings kostete zum Beispiel Serings *Chorbuch* in Neubearbeitung Carl Thiels (1928) (5,50 RM) mehr, das Chorbuch von *Frisch gesungen!* mit 4,20 RM nur geringfügig weniger (ZB, 1925–1932).

5 Die folgenden Befunde beziehen sich auf das von Kramer (1990, S. 193–201 et passim) zusammengestellte Korpus. Um den Rahmen des vorliegenden Beitrages nicht zu sprengen, kann hier nur exemplarisch auf einzelne Quellen verwiesen werden.

Darstellungen zunächst eine durchaus gelungene Implementierung der inhaltlichen wie pädagogischen Reformideen in den Musikunterricht.

Vor allem aufgrund ihres retrospektivischen Charakters befindet Kramer (1990, S. 115), bei den Unterrichtsdarstellungen aus der Weimarer Zeit, handle es sich um „Annäherungen an die ‚Wirklichkeit‘“. Doch lassen einige andere formale und inhaltliche Züge dieser Texte demgegenüber durchaus Skepsis aufkommen: Angesichts der geschilderten mitunter unglaublich hohen Motivation der Schülerinnen und Schüler (etwa Hilburg & Mies, 1932), der teils idealisiert anmutenden Dialoge (etwa Beyer, 1928) sowie der inhaltlichen Tiefe der angeblich erzielten Unterrichtsergebnisse, liegt es nahe, den Wirklichkeitsgehalt der Darstellungen zumindest zum Teil in Zweifel zu ziehen. Dies gilt gerade dann, wenn man sich das in der oben zitierten Rezension des Lehrwerks von Rabsch und Burkhardt gezeichnete Bild des fachlichen Niveaus der Schülerinnen und Schüler vergegenwärtigt.

4. Quellenstudien zu Qualifikation und Tätigkeit von Musiklehrkräften

Um die Richtlinien für den Musikunterricht umzusetzen, bedurfte es adäquat qualifizierter Lehrkräfte. Zur Etablierung entsprechender Standards war bereits 1922 die neue Prüfungsordnung für das Lehramt an höheren Schulen erlassen worden. In den Anforderungen, die darin gestellt wurden, spiegelt sich das Idealbild des Künstler-Pädagogen wider, wie es in einer Denkschrift Kestenbergs entworfen wurde (Eibach et al., i. Dr.). Darin heißt es über den (Ober-)Musiklehrer: „Er muß den Künstler und Lehrer in sich vereinigen, muß im Künstlerischen pädagogisch, im Methodischen künstlerisch wirken“ (Kestenberg, 1923, ed. Gruhn, 2009, S. 171). An diesem Ideal orientierte sich die Reform der Ausbildung von Lehrkräften. Doch inwieweit wirkte sich diese Reform auf die Unterrichtspraxis aus? Quellen, die Auskunft über beobachteten Musikunterricht geben, sind die Berichte von Fachberatern.

4.1 Fachberaterberichte – Zeugnisse unzulänglichen Musikunterrichts

Aufgabe von Fachberatern war es, Schulen zu besuchen und dem Ministerium über die Verhältnisse vor Ort zu berichten. Dabei sollten sie feststellen, ob der Unterricht im Sinne der Richtlinien erteilt wurde (Grimme & Kestenberg, 1930, S. 559). Einer dieser Fachberater war Edmund Joseph Müller. Er kann als Verfechter der Reformideale gelten: Müller war an Beratungen über die Neugestaltung des Musikunterrichts und der Lehrkräftebildung beteiligt, wirkte aktiv bei Reichsschulmusikwochen mit und stand seit Mitte der 1920er-Jahre der Schulmusikabteilung der Kölner Hochschule vor (Helms, 1988, S. 28–41).

Müller besuchte mehrfach das Realgymnasium in Bitburg. Noch 1931 entsprachen die Rahmenbedingungen des Unterrichts dort nicht den offiziellen Anforderungen. Die Schule verfügte nicht einmal über einen eigenen Musiklehrer. Dieser war mit Ende des Schuljahres 1928/29 in Pension gegangen; seitdem wurde der Musikunterricht von Johann Pink erteilt, der eigentlich an der Volksschule des Ortes angestellt war (Wäsche, 1930, S. 10). Müllers (1931) Beurteilung von Pinks Lehrweise fällt vernichtend aus: Es handele sich dabei „um einen Unterricht, der nach alter Weise“ lediglich einpauke, „dabei auf pädagogische Neuforderungen und auf Neumethodisches nicht“ eingehe (S. 17). Weiter führt Müller dazu aus:

„Es gibt viele Volksschullehrer mit musikpädagogischer Begabung, die das künstlerische Manko ersetzen, aber wenn alles dilettantisch ist, die Musik und die Pädagogik, dann möchte man wünschen, dass kein Musikunterricht stattfände, denn aus der Stille und Stummheit wächst eher das Verlangen nach Musik empor, als aus dem Schreien und Lärmen“ (Müller, 1931, S. 17).

Eine Änderung der Personalsituation trat erst 1933 ein. Der Assessor Paul Mayer kam an die Schule. Aus dessen Personalunterlagen geht hervor, dass er sowohl die künstlerische als auch die pädagogische Prüfung mit dem Prädikat *gut* abgeschlossen hatte (Anonymus, 1930). Mayer verkörperte also einen qualifizierten Musiklehrer neuen Typs. Dennoch erfüllte der Musikunterricht die Lehraufgaben offenbar weiterhin nur unzulänglich. Müller (1934) kritisierte unter anderem: „Quinta und Quarta“ seien „kaum über das Pensum einer Sexta hinaus“, das Vomblattsingen sei ungenügend, die Oberprima habe „mehrere Volkslieder in wenig geschulter Art“ dargeboten und „das Wissen um musikalische Dinge“ sei gering (S. 37). Er führte dies auch auf die nach wie vor nicht ausreichende Stundenzahl und erheblichen Unterrichtsausfall zurück (Müller, 1934, S. 37).

Müllers Berichte vermitteln recht konkrete Informationen über Einzelfälle. Doch stellt sich die Frage, inwieweit die nach der neuen Prüfungsordnung ausgebildeten Lehrkräfte tatsächlich flächendeckend in den Schuldienst eintraten, denn dies wäre eine Möglichkeitsbedingung für die nachhaltige Veränderung der Unterrichtspraxis gewesen.

4.2 Schulstatistik – Belege für einen Mangel adäquat qualifizierter Lehrpersonen

Hinweise liefert hier der Blick in die Preußische Schulstatistik der Jahre 1921 und 1926 (Preußisches Statistisches Landesamt, 1924, 1931). Dieser Statistik können insbesondere die Anzahl höherer Schulen und deren Ausstattung sowie Zahlen bzgl. der Gesang- und Musiklehrer entnommen werden. Dabei wird zwischen Stadt und Land differenziert.

Tabelle 1: Anzahl höherer Knabenschulen und Gesang-/Musiklehrer in Preußen

	Höhere Knabenschulen			Gesang-/Musiklehrer		
	gesamt	Stadt	Land	gesamt	Stadt	Land
1921	802	765	37	309	295	14
1926	851	807	44	358	345	10

Insgesamt zeichnet sich ein düsteres Bild ab: Im Jahr 1921 kamen auf 802 höhere Knabenschulen gerade einmal 309 Gesanglehrer. Somit konnten maximal 38,5% (Stadt: 38,6%; Land: 37,8%) der Schulen über einen Gesanglehrer verfügen. 1926 waren es immerhin 42,1% (Stadt: 42,8%; Land: 22,7%).⁶ Die Gesang- und Musiklehrer setzten sich dabei aus mangelhaft qualifizierten Privatmusiklehrern, Volksschullehrern mit und ohne Zusatzausbildung sowie akademisch gebildeten Lehrern und Musikern zusammen (Hammel, 1990, S. 84–87).

Die ersten Absolventinnen und Absolventen nach der Prüfungsordnung von 1922 an der *Staatlichen Akademie für Kirchen- und Schulmusik*, vier an der Zahl, lassen sich für das Jahr 1924 nachweisen. Bis 1932 sind es etwa 167 (Braun, 1957, S. 104; Halbig, 1929–1932). Den 129 männlichen Absolventen stand im Jahr 1932 die stattliche Anzahl von 865 höheren Knabenschulen gegenüber (Zymek & Neghabian, 2005, S. 160). Wären diese Absolventen unmittelbar in den Schuldienst übergegangen, hätte 1932 also bloß etwa jede fünfte Schule über einen nach neuen Maßstäben ausgebildeten Lehrer verfügen können.

Doch aufgrund der allgemeinen wirtschaftlichen Notlage griffen gegen Ende der Weimarer Zeit auch im Bildungssektor einschneidende Sparmaßnahmen (Nath, 1981). Dies führte dazu, wieder „unzureichend vorgebildete, ungeprüfte Kräfte“, welche „nicht einmal pädagogisch vorgebildet“ waren, zum Erteilen von Musikunterricht heranzuziehen (Seubel, 1931, S. 227). Die „im Sinne der Schulreform planmäßig, allseitig und unmittelbar vorgebildeten Lehrer“, so klagte Münnich (1931, S. 211), wurden hingegen „durch Notverordnung aus dem Sattel gesetzt“. Einstellungsstopp und Abbau von Assessorenstellen, die der deflationistischen Finanzpolitik geschuldet waren (Nath, 1981), hatten offenbar auch zur Konsequenz, dass manch qualifizierte Musiklehrkraft gar nicht erst den Weg in den Schuldienst fand oder zumindest lange Zeit auf eine Festanstellung warten musste.

6 Der tatsächliche Wert dürfte etwas höher liegen, da einerseits Doppelanstalten in der Anzahl der höheren Knabenschulen, andererseits die Tatsache, dass Musiklehrkräfte mitunter an zwei Schulen gleichzeitig angestellt waren, nicht berücksichtigt werden. In der von Hammel (1990, S. 89) dargestellten Stichprobe für Groß Berlin sind im Jahr 1923 aber nur 9,5% der Lehrkräfte an zwei, 0,7% an drei Schulen gleichzeitig beschäftigt.

5. Fazit

Die Quellenstudien zeigen, inwieweit Idealvorstellungen und Realitäten hinsichtlich der Gestaltung des Musikunterrichts in der Weimarer Zeit auseinanderklafften. Hierbei treten vor allem drei Aspekte hervor:

1. Mit Inkrafttreten der neuen Richtlinien für höhere Schulen im Jahr 1925 sollte die Unterweisung in Musik einen anderen Zuschnitt erhalten (siehe Abschnitt 3). Auf Ebene schulinterner Curricula spiegelt sich dies wider. Die Rahmenbedingungen, unter denen der Musikunterricht stattfand, waren zum Teil jedoch überaus ungünstig. Inwiefern sich etwa bei nur einer Wochenstunde in teils jahrgangsübergreifenden Lerngruppen von immenser Größe die eigentlich geforderte inhaltliche Breite abdecken und der verlangte fachliche Anspruch erfüllen und aufrechterhalten ließen, ist fraglich.
2. Mit der *Prüfungsordnung* war 1922 ein Maßstab für die Qualifikation von Lehrpersonen gesetzt worden. Allerdings wurde der Musikunterricht an höheren Schulen noch lange Zeit von mitunter unzureichend ausgebildeten Kräften erteilt. Ulrich Günther (1983) konstatiert sogar, noch in den 1930er-Jahren seien 90% aller Musiklehrer an höheren Schulen ursprünglich Volksschullehrer gewesen. Einen Beleg für diese Zahl bleibt er zwar schuldig. Doch legen die recht niedrigen Absolventenzahlen sowie die angesichts der wirtschaftlichen Krise zu Beginn der 1930er-Jahre angestimmten Klagen über eine fehlende Perspektive für die wenigen gut ausgebildeten Kräfte nahe, dass es sich bei dem oben geschilderten Beispiel aus Bitburg keineswegs um einen Einzelfall handelte: In Ermangelung von Lehrkräften, die mit den inhaltlichen und methodischen Anforderungen des neukonturierten Fachs Musik vertraut und diesen gewachsen waren, dürfte in der Tat vielerorts weiterhin eher traditioneller Schulgesang praktiziert worden sein. Dieser wurde Günther (1967) zufolge allenfalls „durch musikgeschichtliche und -theoretische Unterweisungen“ ergänzt, um ihm zumindest „einen modernen Anstrich zu geben“ (S. 24). Der Umstand, dass etablierte bzw. zum Teil nur geringfügig veränderte oder ergänzte Unterrichtswerke offenbar weiterverwendet wurden, während gegenüber dem neukonzipierten Musikbuch von Rabsch und Burkhard eher Vorbehalte bestanden, stützt diese These.
3. Quantitativ sind in den ermittelten Exemplarischen Unterrichtsdarstellungen reine Gesangsstunden gegenüber solchen, die dem neuen Ideal des Musikunterrichts entsprechen, deutlich in der Minderheit. Doch war die Vorbildung der Lehrkräfte teils unzureichend, die Rahmenbedingungen des Unterrichts erwiesen sich mancherorts als ungünstig und die Schülerinnen und Schüler verfügten mitunter nicht über die notwendigen Voraussetzungen, um die anspruchsvollen Aufgaben bewältigen zu können. Daher könnten

die wenigen Beispiele für einen konventionellen Gesangunterricht durchaus repräsentativer für die reale unterrichtliche Praxis sein, wie sie in der Breite stattfand, als die zahlreichen an den neuen Idealen orientierten Schilderungen. Die exemplarischen Unterrichtsdarstellungen dürften insbesondere der Verbreitung der Reformideen gedient haben, indem sie Möglichkeiten aufzeigten, wie sich diese Ideen unterrichtspraktisch konkretisieren ließen.

Brauns Befund einer vergleichsweise geringen Wirksamkeit von Kestenbergs Reformideen auf die schulische Musikerziehung oder Hammels These vom utopischen Charakter der Richtlinien lassen sich auf Grundlage der hier durchgeführten Studien also durchaus untermauern: Der Hinweis auf zum Teil ungünstige Unterrichtsbedingungen, die Weiterverwendung älterer Lehrwerke, das Beispiel für das Wirken unzureichend ausgebildeter Volksschulehrer in höheren Schulen sowie der statistisch nachweisbare Mangel an adäquat qualifizierten Lehrkräften könnten hierzu herangezogen werden. Doch zeigt die Untersuchung ebenso, dass es demgegenüber Bestrebungen gab, die Reformideen in Unterrichtspraxis umzumünzen: Hier sind etwa die zahlreichen progressiven Publikationen auf dem Buch- und Zeitschriftenmarkt oder die Etablierung des Fachberatersystems zu nennen. Festzuhalten bleibt, dass sich der schulische Musikunterricht zur Zeit der Weimarer Republik in Preußen offenbar in einem Spannungsfeld zwischen Innovations- und Beharrungskraft bewegte.

Bislang hat sich die Historische Musikpädagogik bei der Erforschung des Musikunterrichts des frühen 20. Jahrhunderts oftmals primär auf publizierte Quellen gestützt. Die Bedeutung der dabei entstandenen Studien soll nicht geschmälert werden: Es handelt sich um Pionierarbeiten, die jede auf ihre Weise dazu beigetragen haben, das Wissen über die Geschichte des Musikunterrichts zu erweitern. Auch der zeitliche Aufwand, um die entsprechenden Quellen zu ermitteln, ist teils immens, da hierfür bislang noch kein zentrales Rechercheinstrument existiert (Hörmann & Cvetko, 2018). Wenn nun aber, wie in der hier vorliegenden Untersuchung, weitere, zum Teil unveröffentlichte Quellentypen interpretiert und die dabei gewonnenen Resultate zueinander in Beziehung gesetzt werden, bietet dies einen Mehrwert: Der Untersuchungsgegenstand Musikunterricht lässt sich auf diese Weise aus unterschiedlichen Perspektiven in den Blick nehmen. Dadurch ergeben sich insgesamt nuancenreichere Befunde, als wenn lediglich eine einzige Quellenart herangezogen wird. So konnte hier gezeigt werden, dass das Spannungsfeld zwischen Tradition und Innovation, in dem sich Musikunterricht zur Weimarer Zeit bewegte, erst durch die Berücksichtigung unterschiedlicher Quellentypen Kontur gewinnt. Überdies verdeutlicht das Beispiel der Exemplarischen Unterrichtsdarstellungen, worauf Ulrich Herrmann für die Historische Bildungsforschung hingewiesen hat: Nimmt man diese Quellen jeweils bloß für sich in den Blick und untersucht sie textimmanent, mag man Kramers Befund, bei den Dokumenten aus der Weimarer Zeit handele es sich um Annäherungen an die Wirklichkeit, durchaus teilen. Kon-

textualisiert man sie jedoch, indem man sie auch in dem Lichte betrachtet, das andere Quellen auf sie werfen, so wird man wohl zumindest kritisch hinterfragen, wie weit diese Annäherungen an die Wirklichkeit tatsächlich reichen. Denn ähnlich wie die amtlichen Dokumente scheinen auch die Exemplarischen Darstellungen – zumindest bis zu einem gewissen Grad – im Modus des Sollens auf den Unterricht zu verweisen. Insofern dürfte die Kombination unterschiedlicher Arten von Quellen in der Tat eine wirksame Form sein, die einzelnen Gattungen „ebenso vor der Überschätzung ihrer Verwendungsmöglichkeiten durch unkritische Apologeten wie vor der Unterschätzung ihres Erkenntniswerts durch uninformierte Kritiker zu verteidigen“ (Herrmann, 2021, S. 124).

Doch selbst Studien, die unterschiedliche Quellentypen kombinieren, können zunächst bloß Mosaiksteine zu einem noch weiter zu rekonstruierenden und ausdifferenzierenden Bild der Unterrichtsrealität liefern. Allerdings ist es auch nur mithilfe solcher Mosaiksteine möglich, nach und nach von bloß bruchstückhaften zu systematischen Kenntnissen vergangener Unterrichtswirklichkeit zu gelangen.

Literatur

- Abel-Struth, S. (1970). *Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft. Zum Stand der deutschen Musikpädagogik und seiner Vorgeschichte*. Schott.
- Ächtler, N. (2021). Einführung: Schulprogramme Höherer Lehranstalten – Eine wiederentdeckte bildungs- und kulturwissenschaftliche Quellengattung. In N. Ächtler (Hrsg.), *Schulprogramme Höherer Lehranstalten. Interdisziplinäre Perspektiven auf eine wiederentdeckte bildungs- und kulturwissenschaftliche Quellengattung* (S. 11–38). Wehrhahn.
- Anderson, [W.] (1925). *Friedrichsschule. Städtisches Reformrealgymnasium mit Real-schule. Bericht über das Schuljahr 1924/25*. Gutdeutsch.
- Anderson, [W.] (1926). *Friedrichsschule. Städtisches Reformrealgymnasium mit Real-schule. Bericht über das Schuljahr 1925/26*. Kluge.
- Anderson, [W.] (1927). *Friedrichsschule. Städtisches Reformrealgymnasium mit Real-schule. Bericht über das Schuljahr 1926/27*. Kluge.
- Anonymus. (1930). *Personalblatt A. Paul Mayer*. BBF/DIPF/Archiv, Gutachterstelle des BIL – Personalbögen der Lehrer höherer Schulen Preußens. Signatur: 146817.
- Anonymus. (1931). Musik – Ein Unterrichtswerk für die Schule. Von Rabsch-Burkhardt [Rezension]. *Deutsche Lehrerinnenzeitung. Organ des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins*, 48, 298–299.
- Anonymus. (1932). Rabsch-Burkhardt, Musik. Ein Unterrichtswerk für die Schule [Rezension]. *Schule und Erziehung. Vierteljahresschrift für die wissenschaftliche Grundlegung der katholischen Schulbewegung*, 20, 67–69.
- Beyer, P. (1928). Schuberts „Lindenbaum“ als Einführung in das moderne deutsche Kunstlied (Oberstufe). In H. Strohmeyer, R. Münch & W. Grabert (Hrsg.), *Der neue Unterricht in Einzelbildern. Eine Sammlung aus der Schulpraxis heraus gewonnener und erlebter Unterrichtsstunden* (S. 449–458). Westermann.

- Braun, G. (1957). *Die Schulmusikerziehung in Preußen von den Falkschen Bestimmungen bis zur Kestenberg-Reform*. Bärenreiter.
- Bülow, P. (1930). „Faust“ im Leben und Schaffen Richard Wagners. Ein Unterrichtsbeispiel aus dem musikgeschichtlichen Unterricht auf der Oberstufe. *Die Musikerziehung. Zentralorgan für alle Fragen der Schulmusik, ihrer Grenzgebiete und Hilfswissenschaften*, 7, 213–218.
- Caruso, M. & Reh, S. (2021). Unterricht. In G. Kluchert, K.-P. Horn, C. Groppe & M. Caruso (Hrsg.), *Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder* (S. 255–266). Klinkhardt.
- Cvetko, A. J. (2015). *Geschichten erzählen als Methode im Musikunterricht. Historische und empirische Studien*. Lit.
- Doff, S. (2021). Was können wir aus Schulprogrammschriften über den Fremdsprachenunterricht erfahren? Zu ihrem Quellenwert am Beispiel des Englischunterrichts im 19. Jahrhundert. In N. Ächtler (Hrsg.), *Schulprogramme Höherer Lehranstalten. Interdisziplinäre Perspektiven auf eine wiederentdeckte bildungs- und kulturwissenschaftliche Quellengattung* (S. 139–154). Wehrhahn.
- Eibach, B., Kirchgäßner, E. M., Maul, T. & Cvetko, A. J. (i. Dr.). „... so muß die Ausbildung der Gesanglehrer einheitlich und planmäßig den Forderungen des Faches angepasst werden.“ – Die Prüfungsordnung für das künstlerische Lehramt an höheren Schulen vom 22. Mai 1922 und die Etablierung des Schulfachs Musik. In J. Wähler, M. Lorenz, S. Reh & J. Scholz (Hrsg.), *Fachunterrichtsgeschichte(n). Exemplarische Studien zur Erforschung der Praxis des Fachunterrichts in (bildungs-)historischer Dimension*. Klinkhardt.
- Gast, K. & Löbmann, H. (1913). *Liederbuch für Lyzeen und höhere Mädchenschulen mit einer Gesanglehre* [in 4 Teilen]. Trowitzsch.
- Grimme, [A.] & Kestenberg, [L.] (1930). Dienstanweisung für die Fachberater des Musikunterrichts an höheren Schulen. *Die Musikpflege. Monatsschrift für Musikerziehung, Musikorganisation und Chorgesangwesen*, 1, 556–560.
- Gruhn, W. (2003). *Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Wolke.
- Günther, U. (1967). *Die Schulmusikerziehung von der Kestenberg-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches*. Luchterhand.
- Günther, U. (1983). Musikerziehung im Dritten Reich. Ursachen, Folgen, Folgerungen. *Musik und Bildung. Zeitschrift für Musikerziehung*, 74, 11–17.
- Halbig, H. (Hrsg.). (1929–1932). *Jahrbücher der Staatlichen Akademie für Kirchen- und Schulmusik*. Bärenreiter.
- Hammel, H. (1990). *Die Schulmusik in der Weimarer Republik. Politische und gesellschaftliche Aspekte der Reformdiskussion in den 20er Jahren*. Metzler.
- Hastung, W. & Löbmann, H. [1926]. *Singen und Klingen. Liederbuch für Lyzeen und Höhere Mädchenschulen (Neubearbeitung des Liederbuches von Gast-Löbmann). Erster Teil (Sexta und Quinta) mit einer Musiklehre*. Trowitzsch & Sohn.
- Heinrichs, H. & Pfüsch, E. (1930). *Frisch gesungen! Musikbuch B für die mittleren und oberen Klassen der höheren Lehranstalten für die weibliche Jugend, der Mädchen-Mittelschulen und für verwandte Lehranstalten* (8. Aufl.). Meyer.

- Helms, S. (1988). *Musikpädagogik zwischen den Weltkriegen*. Edmund Joseph Müller. Mösseler.
- Herrmann, U. G. (2021). Quellengattungen. In G. Kluchert, K.-P. Horn, C. Groppe & M. Caruso (Hrsg.), *Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder* (S. 113–126). Klinkhardt.
- Herrmann, W. & Wagner, F. (1929). *Schulgesangbuch. Ausgabe D für höhere Lehranstalten (Lyzeen, Gymnasien usw.) nach den ministeriellen „Richtlinien für den Musikunterricht“ von 1925 bearbeitet. Erster Teil für Klasse VI und V* (86. bis 90. Tausend). Vieweg.
- Herrmann, W. & Wagner, F. (1931). *Schulgesangbuch. Ausgabe D für höhere Lehranstalten (Lyzeen, Gymnasien usw.) nach den ministeriellen „Richtlinien für den Musikunterricht“ von 1925 bearbeitet. Zweiter Teil für Klasse IV und U III (für Mittelschulen Klasse III bis I)* (73. bis 76. Tausend). Vieweg.
- Hilburg, E. & Mies, P. (1932). Musikunterricht, deutscher Aufsatz und Schallplatte. *Zeitschrift für Schulmusik*, 5, 72–74.
- Hörmann, S. (1995). *Musikalische Werkbetrachtung im Schulunterricht des frühen 20. Jahrhunderts*. Lang.
- Hörmann, S. & Cvetko, A. J. (2018). Historische Musikpädagogik. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 460–463). Waxmann.
- Kestenberg, L. (1923). Denkschrift über die gesamte Musikpflege in Schule und Volk. Edition 2009: W. Gruhn (Hrsg.), *Leo Kestenberg. Gesammelte Schriften, Bd. 1: Die Hauptschriften* (S. 150–203). Rombach.
- Kramer, W. (1990). *Formen und Funktionen exemplarischer Darstellung von Musikunterricht im 19. und 20. Jahrhundert*. Mösseler.
- Kruse, M. (1992). „Frisch gesungen!“ Studien zur Geschichte des Schulmusikbuches in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Teil 1. LIT.
- Kühn, W. (1927). Musikgeschichte auf der Oberstufe im Sinne des Arbeitsschulgedankens. *Die Musikerziehung. Zentralorgan für alle Fragen der Schulmusik, ihrer Grenzgebiete und Hilfswissenschaften*, 4, 19–20 & 48–49.
- Kunz, E. (1928). Freie Erarbeitung eines Liedervortrags (Höhere Mädchenschule, Klasse 2b). In H. Gaudig (Hrsg.), *Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis* (5. Aufl.) (S. 289). Hirt.
- Lehmann-Wermser, A. (2003). „... es waren ja nicht viele Musikbegeisterte bei uns in der Klasse ...“. *Musikunterricht an den höheren Schulen im Freistaat Braunschweig 1928–1938*. IMPF.
- Leonhardt, E. (1931). „Der Tod in der Kunst“ (Unterrichtserfahrungen mit Quartanerinnen.). *Zeitschrift für Schulmusik*, 4, 212–215.
- Manderscheid, P. (1928). *Musikbuch für höhere und mittlere Mädchenschulen. II. Band. Für die mittleren und oberen Klassen der Lyzeen und Mittelschulen sowie für Aufbau- und Frauenschulen*. Schwann.
- Martens, H. & Münnich, R. (1926). *Wiederholungsbüchlein für den Musikunterricht an den höheren Schulen. Im Einklang mit den preußischen Richtlinien von 1925* (2., verbesserte Aufl.). Schauenburg.
- Ministerium für Wissenschaft, Kunst & Volksbildung (1925a). *Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens*. Mittler und Sohn.

- Ministerium für Wissenschaft, Kunst & Volksbildung (1925b). Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens. *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen*, 116–117.
- Müller, E. J. (1931). [Bericht über den Besuch des Reformrealgymnasiums i. E. zu Bitburg vom 15. Oktober 1931]. In *Akten. Real-Gymnasium zu Bitburg Nr. 12. Turnen, Gesang. Bd. 1* (S. 14a–17). Landeshauptarchiv Koblenz. Best. 403. Nr. 16962.
- Müller, E. J. (1934). [Bericht über den Besuch des Reformrealgymnasiums i. E. zu Bitburg vom 20. September 1934]. In *Akten. Real-Gymnasium zu Bitburg Nr. 12. Turnen, Gesang. Bd. 1* (S. 34–37). Landeshauptarchiv Koblenz. Best. 403. Nr. 16962.
- Münnich, R. (1931). Der Abbau. *Zeitschrift für Schulmusik*, 4, 208–212.
- Nath, A. (1981). Der Studienassessor im Dritten Reich. Eine sozialhistorische Studie zur „Überfüllungskrise“ des höheren Lehramts in Preußen 1932–1942. *Zeitschrift für Pädagogik*, 27(2), 281–306.
- Nolte, E. (1975). *Lehrpläne und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht in Deutschland vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart. Eine Dokumentation*. Schott.
- Preußisches Statistisches Landesamt (Hrsg.). (1924). *Das Schulwesen in Preußen 1921 im Staate, in den Provinzen und Regierungsbezirken*. Verlag des Preußischen Statistischen Landesamtes.
- Preußisches Statistisches Landesamt (Hrsg.). (1931). *Das Schulwesen in Preußen 1926 im Staate, in den Provinzen und Regierungsbezirken*. Verlag des Preußischen Statistischen Landesamtes.
- Rabsch, E. & Burkhardt, H. (1928a). *Musik. Ein Unterrichtswerk für die Schule. 1. Teil. Sexta bis Quarta*. Diesterweg.
- Rabsch, E. & Burkhardt, H. (1928b). *Musik. Ein Unterrichtswerk für die Schule. 2. Teil. Unter-Tertia bis Unter-Sekunda*. Diesterweg.
- Rabsch, E. & Burkhardt, H. (1929). *Musik. Ein Unterrichtswerk für die Schule. 3. Teil. Ober-Sekunda und Prima*. Diesterweg.
- Schneider, R. (2001). Musikpädagogische Praxisfelder. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Praxisfelder der Musikpädagogik* (S. 9–13). Bosse.
- Seubel, K. (1931). Schulmusikunterricht vor und nach der Notverordnung. *Zeitschrift für Schulmusik*, 4, 226–228.
- Tenorth, H.-E. (2010). *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung* (5. Aufl.). Juventa.
- Thiel, C. (1928). *Serings Chorbuch für Gymnasien, Realschulen usw. Nach den ministeriellen Richtlinien für den Musikunterricht von 1925 bearbeitet*. Schauenburg.
- Wäsche, R. (1930). *Reform-Real-Gymnasium i. E. und Höhere Landwirtschaftsschule, Bitburg. Bericht über das Schuljahr 1929/30*. Bitburg: Bitburger Verlagsdruckerei.
- ZB: Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung (Hrsg.). (1925–1932). *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen*. Weidmann.
- Zymek, B. & Neghbian, G. (2005). *Sozialgeschichte und Statistik des Mädchenschulwesens in den deutschen Staaten 1800–1945*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Benjamin Eibach
Universität Bremen
Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik
Universitäts-Boulevard 13, GW2 A
28359 Bremen
eibach@uni-bremen.de

Erik M. Kirchgäßner
Universität Bremen
Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik
Universitäts-Boulevard 13, GW2 A
28359 Bremen
erik.kirchgaessner@uni-bremen.de

Alexander J. Cvetko
Universität Bremen
Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik
Universitäts-Boulevard 13, GW2 A
28359 Bremen
alexander.cvetko@uni-bremen.de

Irena Müller-Brozović

Resonanzaffine Musikvermittlung

Ein dynamisches Modell für starke Musikerlebnisse

Resonance-Oriented Music Education. A Dynamic Model for Strong Music Experiences

This theoretical paper explores how music educators can promote musical involvement in terms of strong musical experiences. Using the resonance theory of sociologist Hartmut Rosa (2016) as a framework, it shows that a resonant relationship with regard to music is – among other aspects – a) characterized by an open-ended interaction that occurs in four different dimensions, b) encompasses a possible alienation, and c) requires clear yet flexible conditions. These results are presented within a turntable model that can serve as an analytical and planning tool for resonance-oriented music educational practice. It opens up the design of pedagogical situations in which people experience a meaningful and sensual relationship to, with, in, and through music.

1. Einleitung

Um die Beschaffenheit von starken Musikerlebnissen zu ergründen, befragte der Musikpsychologe Alf Gabrielsson (2011) in einer jahrzehntelangen Studie beinahe tausend Personen. Entscheidend für ein starkes Musikerlebnis ist, so Gabrielssons Erkenntnis, ein ideales Zusammenspiel einer Person mit einer Musik in einer bestimmten Situation – deren spezifische Voraussetzungen und Kombinationen können allerdings kaum in einem theoretischen Modell abgebildet werden (Gabrielsson, 2011, S. 373, S. 441). Dennoch formuliert Gabrielsson gemeinsam mit John Sloboda und John Whaley folgendes Forschungsdesiderat:

„[...] it should be possible to make progress on some of the unanswered questions in the field, such as whether [...] specific enabling conditions can be more precisely characterized, thus potentially helping people to find their way more reliably to these high-value and life-enhancing experiences.“ (Whaley et al., 2009, S. 460).

Entsprechend folgt meine abgeschlossene Dissertation (Müller-Brozović, i. Ersch.) dem Anliegen, starke Musikerlebnisse in ihrer Beschaffenheit zu beschreiben und herauszuarbeiten, welche Rahmenbedingungen und Faktoren das Gelingen eines musikalischen Involviertseins im Sinne von starken Musikerlebnissen begünstigen. Während der Untersuchungsgegenstand der Dissertation eine Konzertsituation bildet, schlage ich in diesem Beitrag vor, das Modell auf ganz unterschiedliche musikpädagogische Situationen zu übertragen. Denn ich gehe von einem sehr weiten Verständnis von Musikvermittlung aus: sie hat m. E. zum Ziel, Musikbeziehungen zu stiften, zu vertiefen und zu erweitern (Müller-Brozović, 2017). Dies sind Anliegen, denen ich mich nicht nur als Musikvermittlerin außerhalb der Schule widme, sondern die auch meine Tätigkeit als langjährige Schulmusikerin und Instrumentalpädagogin prägen. Unter Musikvermittelnden besteht ein Konsens, wonach Musikvermittlung, wie Wolfgang Rüdiger es formuliert, „persönliche, sozial bedeutsame ästhetische Erfahrungen mit Musik“ (Rüdiger, 2014, S. 9) ermöglichen will. Der gängige Diskurs zu Musikvermittlung geht von einer vermeintlichen Krise des Konzerts aus – ein Diskurs, den Lukas Bugiel (2015) ebenso untersucht hat wie transformatorische Bildungsprozesse in Konzertsituationen (Bugiel, 2021). Constanze Wimmer (2010) und Barbara Stiller (2008) beschreiben Musikvermittlung in Konzertsituationen als kontextualisierende und interaktive Prozesse.

Ein musikalisches Involviertsein im Sinne von musikalischer Teilhabe impliziert nach Valerie Krupp (Krupp-Schleußner, 2016a, 2016b), dass neben einer zu schaffenden Chancengerechtigkeit jede involvierte Person individuell und frei entscheidet, welche kulturellen Praktiken für sie sinn- und wertvoll sind. Entsprechend begreife ich Musikvermittlung in einem sehr weiten Sinn als ein musikalisches Angebot für alle, die sich dafür interessieren (Tröndle, 2019, S. 114). Ausgangspunkte meiner Arbeit sind erstens der Vorwurf an die Musikvermittlung, Musik zu banalisieren, instrumentalisieren oder kommerzialisieren (Noltze, 2010, 2014; Schmidt-Banse, 2015) und zweitens die Erkenntnis aus der Nicht-Besucherforschung, wonach der Grund für einen Nicht-Besuch von Konzerten in einer fehlenden Nähe und mangelnden ästhetisch-sozialen Erlebnissen liege (Tröndle, 2018, 2019). Ein dritter Ausgangspunkt bildet die Beobachtung, dass außerschulische Musikvermittler*innen in ihrer Praxis meistens intuitiv vorgehen: sie folgen ihrem Erfahrungswissen und orientieren sich an so genannten Best-Practice-Beispielen.

Auch wenn bisher unterschiedliche Autor*innen den Versuch unternommen haben, das Verständnis von Musikvermittlung zu klären (Müller-Brozović, 2017; Mautner-Obst, 2018; Voit, 2018; Petri-Preis, 2019), liegt bisher keine theoretische Fundierung dieser Praktiken vor.¹ Vor diesem Hintergrund geht dieser Beitrag folgender Forschungsfrage nach: Wie können Musikvermittelnde

1 Die Publikation eines Handbuchs Musikvermittlung (Petri-Preis & Voit, 2023) ist in Planung.

in ihren jeweiligen Tätigkeiten ein musikalisches Involviertsein im Sinne von starken Musikerlebnissen begünstigen? Das Ziel der Untersuchung ist eine theoretische Fundierung von Musikvermittlung, womit die Arbeit auch einen Beitrag zu einer kritisch reflektierten Praxis von Musikvermittlung leisten will. Die Forschungsfrage wird im Rahmen einer theoretischen Arbeit beantwortet und folgt dem methodischen Ansatz einer kritischen Auseinandersetzung mit Texten (Krause-Benz, 2018), wozu hauptsächlich musikpädagogische (Rolle, 1999; Brandstätter, 2013; Schmid, 2014; Sangiorgio, 2020), musikwissenschaftliche (Small, 1998; Cook, 2013; Born, 2005, 2015), soziologische (Rosa, 2016) und kulturwissenschaftliche (Fischer-Lichte, 2004, 2012; Stoffers, 2019; Hornberger, 2020) Literatur herangezogen wird.

Der Beitrag klärt zunächst das verwendete Musikverständnis und erläutert anschließend anhand des Modells der Resonanzaffinen Musikvermittlung Hartmut Rosas Resonanztheorie. In einem weiteren Schritt wird Rosas Resonanztheorie kritisch diskutiert. Der Beitrag endet mit einem Fazit und einem Ausblick, bei dem mögliche Anschlussfähigkeiten der Resonanzaffinen Musikvermittlung an aktuelle Diskurse in der Musikpädagogik vorgeschlagen werden.

2. Musikverständnis

An Musikvermittlung entzünden sich mitunter heftige Diskussionen, weil von verschiedenen Musikverständnissen ausgegangen wird. So beklagt sich Hans Christian Schmidt-Banse:

„Das allermeiste, was bei den Vermittlern (oft mit sozialkompensatorischem Furor) im Fokus steht, ist ein Gegenstand, der noch nicht Musik ist ... Body Percussion, Rhythmusübungen, Reihentänzchen, Clusterbasteleien und Klanggeschichten. Kurz: womit sich Musikvermittlung befasst, sind schlichte Klangspielereien für jedermann auf Anfänger- und Erstbegegnungsniveau. Warum die Verständigung so schwer gelingt? Weil man mit unterschiedlichen, gar diffusen Musikbegriffen hantiert.“ (Schmidt-Banse, 2015, S. 92).

Während Schmidt-Banse Musik als ein hochkulturelles Kunstwerk versteht (Schmidt-Banse, 2015, S. 92), orientiert sich die hier erläuterte Resonanzaffine Musikvermittlung an Christopher Smalls (1998) Musicking-Begriff, wonach Musik eine Tätigkeit ist, die Beziehungen und Bedeutungen schafft. Small erläutert sein Verständnis von Musicking anhand einer dichten Beschreibung einer traditionellen Konzertsituation mit westlich-klassischer Musik. Beim Musicking wird ein dynamisches Beziehungsnetz geknüpft, dessen Qualitäten nur situativ und subjektiv bewertet werden können und das die Beteiligten aktiv involviert (Small, 1998, S. 49).

Um dieses Beziehungsnetz auf dessen situative und subjektive Qualitäten hin zu untersuchen und die Bedingungen für starke Musikerlebnisse heraus-

zuarbeiten, bietet sich zur Beantwortung der Forschungsfrage die Soziologie als Bezugswissenschaft an. Musik zeigt für den Soziologen Hartmut Rosa, auf dessen Resonanztheorie sich die hier beschriebene Musikvermittlung bezieht, ein bestimmtes Weltverhältnis auf, in dem verschiedene Beziehungsqualitäten verhandelt werden (Rosa, 2016, S. 161–163). Instrumentalmusik gleicht gemäß Rosa einem „Experimentierfeld für die Anverwandlung unterschiedlicher Muster der Weltbeziehung“ (Rosa, 2016, S. 483). Musik bietet uns Menschen also ein Spielfeld, uns in verschiedene Beziehungskonstellationen zu begeben und uns darin auszuprobieren. Für Rosa hat dies eine hohe gesellschaftliche Relevanz, ja er findet, „ohne Musik wäre die Gesellschaft längst kollabiert!“ (Rosa, 2019a). Wie sich Weltbeziehungen aus soziologischer Perspektive gestalten, erläutert Rosa in seiner Resonanztheorie, auf die als nächstes eingegangen wird.

3. Hartmut Rosas Resonanztheorie

Resonanz im Sinne von Hartmut Rosa (2016) meint eine Beziehungsqualität: es handelt sich um eine gegenseitig anregende, gelingende Antwortbeziehung von eigenständigen Entitäten, weshalb kein Gleichklang oder eine Synchronresonanz, sondern eine Resonanseresonanz entsteht (Pfleiderer & Rosa, 2020, S. 7–8). Eine Antwortbeziehung verläuft wechselseitig: Eine Resonanseresonanz gleicht einer musikalischen Interaktion, also einem intensiven Dialog von Musiker*innen, die alle eine eigenständige Stimme spielen und gemeinsam ein Stück musizieren, das jedes Mal anders klingt. Es handelt sich bei resonanten Beziehungen daher um einen dynamischen, ergebnisoffenen und unabgeschlossenen Aushandlungsprozess, der nicht in einer Einigung oder Aneignung mündet, sondern eine Anverwandlung oder Transformation auslöst.

Der Resonanzbegriff wird von Hartmut Rosa nicht im landläufigen Sinn verwendet. Es handelt sich daher *nicht* um ein Mitschwingen, Gleichklang oder Harmonie:

„*Resonanz*, so habe ich dargelegt, darf nicht mit *Konsonanz* verwechselt werden, sie enthält, ja sie erfordert Dissonanzen im Sinne von *Widerspruch*. Ohne diesen lässt sich weder die eigene Stimme entfalten noch eine andere Stimme vernehmen; ohne ihn sind Anverwandlung und Transformation als Kernprozesse der Resonanzbeziehung undenkbar. Resonanz meint die Begegnung mit einem anderen als Anderem, nicht die Verschmelzung zu einer Einheit.“ (Rosa, 2016, S. 743).

Resonanz als Metapher zu verwenden, kommt einer starken Verkürzung, ja einer Fehlinterpretation von Rosas Resonanztheorie gleich (Rosa, 2018b, S. 38). Resonanz im Sinne von Rosa bedeutet auch nicht Aufmerksamkeit, Zustimmung oder Anerkennung, denn resonante Beziehungen verfügen über keinen kompetitiven Charakter und können nicht vergeben oder wieder entzogen werden (Rosa, 2016, S. 333). Gleichwohl bedürfen resonante Beziehungen einer

gegenseitigen Anerkennung, denn „[o]hne Liebe, Achtung und Wertschätzung bleibt der Draht zur Welt – bleiben die Resonanzachsen – starr und stumm.“ (Rosa, 2016, S. 25). Eine Anerkennung in resonanten Beziehungen ergibt sich aus der Qualität der Antwortbeziehung, entsteht also im lebendigen Austausch, im wechselseitigen Bewegen und Bewegtwerden und hängt nicht von einem möglichen Erfolg oder einer allfälligen Belohnung ab (Rosa, 2016, S. 274).

Die Forschungsfrage, wie Musikvermittelnde musikalisches Involviertsein begünstigen können, soll hier mit Hartmut Rosas Resonanztheorie (2016, 2018b) beantwortet werden, wonach ein musikalisches Involviertsein aus gelingenden, sich gegenseitig anregenden Beziehungen besteht. Als Antwortverhältnisse sind diese von einer wechselseitigen Affizierung und Selbstwirksamkeit geprägt und implizieren eine Unverfügbarkeit und ergebnisoffene Transformation. Diese definierenden Merkmale von Resonanz werden im Folgenden in einem Modell dargestellt und mit Beispielen erläutert.

4. Modell der Resonanzaffinen Musikvermittlung

Resonante Weltbeziehungen als Antwortbeziehungen stehen in Wechselbeziehungen mit vielen verschiedenen Aspekten und bilden ein komplexes, dynamisches Gebilde. Um ganz unterschiedliche Konstellationen von resonanten Beziehungen darzustellen, soll hier ein Drehscheibenmodell (Abb. 1) vorge-

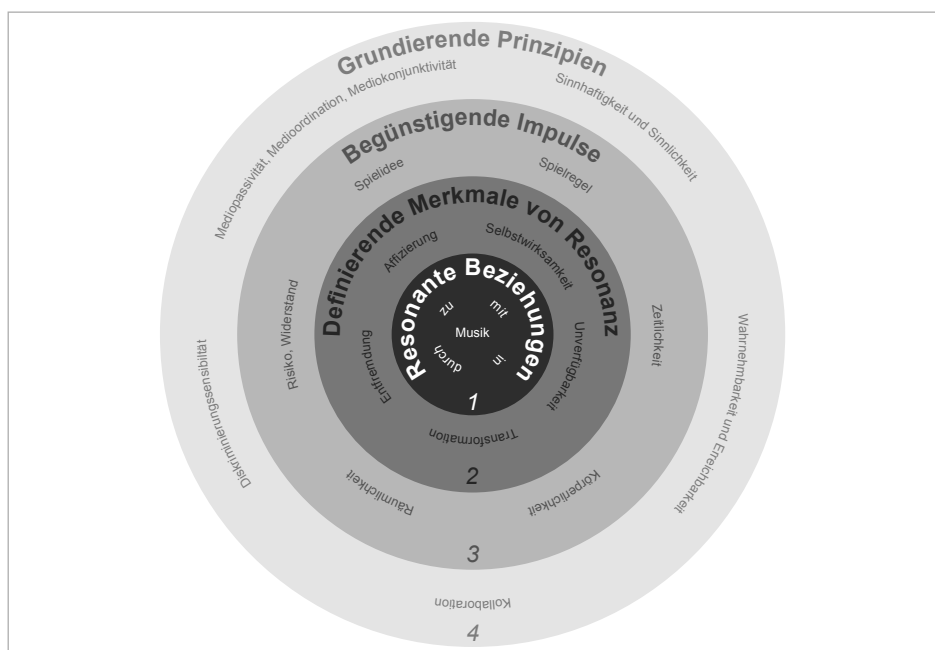


Abbildung 1: Modell der Resonanzaffinen Musikvermittlung (Müller-Brozović, i. Ersch.)

schlagen werden, das die Kombination verschiedener Beziehungsformen mit vielfältigen Aspekten zulässt. Das Modell besteht aus vier drehbaren Scheiben mit folgenden Inhalten (von innen nach außen): erstens den vier resonanten Beziehungen, zweitens den definierenden Merkmalen von Resonanz, drittens den begünstigenden Impulsen von Resonanzbeziehungen und viertens den grundlegenden Prinzipien. Die Dynamik der vier Drehscheiben erlaubt es, situativ und subjektiv stimmige Kombinationen zu erstellen und entsprechende Musikvermittlungssituationen zu konzipieren und analysieren.²

Die ersten beiden und die vierte Drehscheibe werden hier vorgestellt. Für eine ausführliche Beschreibung aller Scheiben sei auf die Dissertation der Autorin (Müller-Brozović, i. Ersch.) verwiesen.

4.1 Dimensionen von Resonanzbeziehungen

Zunächst wird auf die kleinste Drehscheibe (1) eingegangen, bei der vier verschiedene Dimensionen von Resonanzbeziehungen nach Rosa beschrieben werden: erstens eine Beziehung zu Objekten, Ideen und Arbeit, zweitens eine soziale Beziehung mit Menschen, drittens eine existenzielle Beziehung zur Welt und zum Leben (Rosa, 2016, S. 73–75, S. 331) sowie viertens eine Selbstbeziehung (Rosa, 2017, S. 321, 2019a). Ausgehend von diesen Dimensionen unterscheidet die Resonanzaffine Musikvermittlung zwischen einer Beziehung *zu* Musik, *mit* Musik, *in* Musik und *durch* Musik. Beim Musizieren können alle vier Dimensionen gleichzeitig auftreten; die Unterscheidung erfolgt aus einer heuristischen Notwendigkeit und dient einer theoretischen Fundierung.

In einer Beziehung *zu* Musik setzen sich Menschen intensiv mit Musik auseinander, sei dies mit deren Materialität, Machart, Ideen oder spezifischen Herausforderungen. Beziehungen *mit* Musik ereignen sich in sozialen Interaktionen mit Musik, beispielsweise beim Musizieren in einer Band, beim Singen von Circle Songs oder bei einem Flash Mob. Beziehungen *in* Musik bereiten Menschen eine bedeutsame, existenzielle Begegnung mit Musik, sie erfahren dabei eine transzendente Kraft. Dies kann z. B. beim Singen in der Natur geschehen oder beim intensiven Musizieren für einen einzigen Menschen. Bei der Selbstbeziehung *durch* Musik eröffnen sich in einer Antwortbeziehung mit sich selbst neue visionäre Perspektiven.

4.2 Definierende Merkmale von Resonanz

Auf der zweiten Scheibe stehen die fünf definierenden Merkmale, die alle vorhanden sein müssen, um von einer resonanten Beziehung sprechen zu können:

2 Leitfragen zu jedem der Aspekte auf der Drehscheibe helfen zudem, die Theorie auf die Praxis anzuwenden (Müller-Brozović, i. Ersch.).

erstens eine Affizierung (Rosa, 2016, S. 279, S. 298), *zweitens* eine Selbstwirksamkeit (Rosa, 2019b, S. 45), *drittens* eine Transformation (Rosa, 2018b, S. 41, 2019b, S. 45) und *viertens* eine Unverfügbarkeit (Rosa, 2018b). Eine Resonanzresonanz als Interaktion unterschiedlicher Stimmen ist nicht vollständig planbar und verhält sich ergebnisoffen. Eine *mögliche* Entfremdung entspricht daher einer Grundgegebenheit von Weltbeziehungen, weshalb die Resonanzaffine Musikvermittlung *fünftens* (im Gegensatz und in Ergänzung zu Rosa) auch eine mögliche Entfremdung zu den bestimmenden Merkmalen responsiver Resonanzbeziehungen zählt.

4.2.1 Affizierung

Affizierung meint ein inneres Berührt- und Bewegtwerden (Rosa, 2018b, S. 38–39). Zu Beginn einer Antwortbeziehung erfolgt eine Anrufung, ein Angesprochen- und Gemeintsein, sei dies durch einen Menschen, ein Objekt, eine Idee oder Melodie (Rosa, 2018b, S. 38–39). Ein solches Berührtsein konnte in einem Schulprojekt³ beispielsweise beim Auspacken von hochwertigen Aufnahmegegeräten festgestellt werden, das für die Schüler*innen mit Vorfreude, Verantwortung und Unsicherheit verbunden war.

Die Affizierung entspricht nach Rosa nicht einem Gefühl, sondern markiert den Beginn einer Beziehung: „Plötzlich ruft uns etwas an, bewegt uns von außen und gewinnt dabei Bedeutung für uns um seiner selbst willen.“ (Rosa, 2018b, S. 38–39). Eine Affizierung kann als Staunen oder Erschrecken erlebt werden und ist von persönlicher Bedeutsamkeit. Menschen in resonanten Beziehungen agieren nicht nur aus einer Lust, sondern erachten ihre Tätigkeit und Beziehung als etwas Dringliches, Notwendiges, Wichtiges. Affizierte Menschen fühlen sich in existentieller Weise angesprochen; eine Rührung oder Sentimentalität hingegen ist eine Reaktion auf die eigene Ergriffenheit (Rosa, 2016, S. 479), weshalb Rosa festhält: „Rührung um der Rührung willen ist [...] keine Resonanz.“ (Rosa, 2016, S. 504). Hier fehlt nicht nur eine Antwortbeziehung zu einer anderen Entität, sondern auch die Möglichkeit zur Transformation (Rosa, 2016, S. 24).

Eine Affizierung erfolgt unabhängig von einem bestimmten Gefühl (Rosa, 2016, S. 288). Rosa verweist hierfür auf Brian Massumi, Philosoph und Übersetzer von Deleuze und Guattaris *Tausend Plateaus*, der zwischen den beiden französischen Begriffen ‚affect‘ und ‚sentiment‘ unterscheidet. Während ‚sentiment‘ mit Gefühl übersetzt wird, meint ‚affect‘ die Fähigkeit, zu affizieren und affiziert zu werden (Deleuze & Guattari, 1987, S. XVI). Auch Andreas Reckwitz betont, dass eine Affizierung kein Gefühl meint, sondern eine Aktivität, die Gewohnhei-

3 Gestaltung eines digitalen musikalischen Hörspaziergangs an der Kantonsschule Wohlen/AG (Schweiz). Auch die folgenden Praxisbeispiele entstammen diesem Projekt: <https://www.fhnw.ch/de/forschung-und-dienstleistungen/musik/hochschule-fuer-musik-klassik/projekte/hei-wohlen> [06.08.2023].

ten durchbricht und eine Beziehung zwischen verschiedenen Entitäten stiftet (Reckwitz, 2016, S. 173), wie auch in dem erwähnten Beispiel des aufgeregten Auspackens der Aufnahmegeräte.

4.2.2 Selbstwirksamkeit

Da eine Resonanzbeziehung aus einer Interaktion besteht, befindet sich die Selbstwirksamkeit mit der Affizierung in einer Wechselbeziehung. Selbstwirksamkeit erfolgt als eigenständige, aktive Antwort auf eine Affizierung und meint, ein Gegenüber zu erreichen, berühren und bewegen, ohne über diese Entität (sei dies eine Person, ein Objekt, eine Idee oder eine Tätigkeit wie z. B. Musizieren) zu verfügen (Rosa, 2018b, S. 39–40). Das Verständnis von Selbstwirksamkeit im Sinne Rosas hat einen responsiven Charakter und bedeutet daher nicht eine vollständige Autonomie, sondern ein Antworten. Resonanz entsteht daher erst, wenn „wir die andere Seite auch unsererseits zu erreichen vermögen, wenn wir uns wirksam und lebendig mit der Welt verbunden fühlen, weil wir selbst in der Welt etwas (seinerseits Affizierendes) zu bewirken vermögen“ (Rosa, 2018b, S. 40). Ein Resonanzaffines Musikvermitteln ist daher nicht ein autonomes Agieren und Kreieren, sondern ein Co-Agieren und Co-Kreieren, das aufgrund der Interaktion von eigenständigen Entitäten ergebnisoffen ist. Wie die Affizierung ist auch die Selbstwirksamkeit mit einer Bedeutsamkeit verbunden und eine intrinsisch motivierte sinnliche Erfahrung. Im erwähnten Praxisprojekt kam sie im selbständigen Anfertigen von Klangaufnahmen im schulischen und privaten Umfeld zum Tragen. Damit sich jedoch überhaupt eine Antwortbeziehung einstellt, bedarf es einer entsprechenden Selbstwirksamkeitserwartung (Rosa, 2016, S. 270). Wer sich möglichen Herausforderungen nicht stellen mag, wer sich nicht zutraut, etwas bewirken zu können oder Angst hat, kann nur schwerlich eine Selbstwirksamkeit entwickeln, weshalb hier kaum resonante Beziehungen entstehen (Rosa, 2016, S. 206, S. 271, S. 413).

4.2.3 Unverfügbarkeit

Als Interaktion ist Resonanz unverfügbar und ergebnisoffen. Resonanz kann weder geplant, kontrolliert noch gesteigert werden, sie lässt sich „weder *sicher erzwingen* noch *garantiert verhindern*“ (Rosa, 2018b, S. 44–45, Hervorh. i. Orig.). Rosa bezeichnet die Unverfügbarkeit von Resonanz als „das große, konstitutive Ärgernis dieser Sozialformation“ (Rosa, 2018b, S. 46). Eine vollständige Unverfügbarkeit ist jedoch nicht gegeben: Resonanz benötigt eine Wahrnehmbarkeit und Erreichbarkeit, weshalb Rosa von einer Halbverfügbarkeit von Resonanz spricht (Rosa, 2018b, S. 48). Für ein Resonanzaffines Musikvermitteln bedeutet dies, dass allfällige Einschränkungen, die einen Zugang zu Musik erschweren oder verwehren, erkannt und möglichst beseitigt werden müssen. Die Unver-

fügbare schließt ein völliges Beherrschen aus und verhindert, dass Menschen oder Musiken instrumentalisiert oder manipuliert werden. Eine Beziehung kann nur resonant sein, wenn sie nicht vollständig kontrolliert werden kann und die Beteiligten einen Eigensinn bewahren. Für die Musik(-vermittlung) bedeutet dies, dass eine resonante Beziehung mit ihr nie abgeschlossen ist. Musik entzieht sich einer vollständigen Planbarkeit, sie überrascht immer wieder und verlangt stets nach einer weiteren Beschäftigung (Rosa, 2018b, S. 53–54).

4.2.4 Transformation

Ein weiteres definierendes Merkmal von Resonanz ist eine Transformation. Hier erfahren die beteiligten Menschen eine Lebendigkeit und Veränderung der Weltbeziehung. Rosa bezeichnet eine Transformation auch als wechselseitige, ergebnisoffene Anverwandlung (im Gegensatz zu einer einseitigen, zielgerichteten Aneignung), die einer oftmals zeitintensiven und mitunter risikoreichen Interaktion entspringt (Rosa, 2016, S. 433). Voraussetzung für eine Transformation ist eine andere Stimme innerhalb einer Resonanz:

„For in contrast to an echo, which is hearing your own sound or voice thrown back at you by some obstacle, resonance is an answer by a different voice, in a different tone or frequency. This necessarily implies difference. We can only get in resonance with something or someone out there that is insurmountably different from us and non-controllable. Therefore, it is not about the ‘nostrification’ of another, and not about the reinforcement or affirmation of one’s identity, but about its transformation.“ (Rosa, 2020, S. 399).

Eine Transformation kann sich in einem Stimmungswandel äußern, eine Veränderung einer Situation bewirken oder eine Haltungsänderung betreffen. Letzteres ist der Fall, wenn beispielsweise ein*e Liebhaber*in von Jazz und westlich-klassischer Musik bei einem Rockkonzert zu einem*einer glühenden Anhänger*in und Promoter*in von Rock 'n' Roll wird, einer Musik, die die Person zuvor verabscheut hat (Rosa, 2020, S. 399–400). Hier entsteht eine ganz neue lebendige Beziehung. Die Transformation kann jedoch auch den Charakter der Beziehung betreffen. Spielt jemand jahrelang pflichtbewusst, aber ohne Freude Klavier, da dies angeblich die Gehirnentwicklung stimuliert, so ist die Beziehung zum Klavier nicht resonant – bis die Person sich eines Tages in einen Rausch spielt und auch eine lustvolle Beziehung zum Klavier entwickelt (Rosa, 2016, S. 232–233).

4.2.5 Mögliche Entfremdung

Die Resonanzaffine Musikvermittlung bestimmt als fünftes definierendes Merkmal von Resonanz eine mögliche Entfremdung. Sie bildet eine Grundgegebenheit von Weltbeziehungen und entspricht gemäß Rosa einem Sozialisationseffekt und einer Kulturwirkung (Rosa, 2016, S. 624). Damit Resonanzbeziehungen nicht in eine Instrumentalisierung und Manipulation kippen, können sie sich nur vor dem Hintergrund einer möglichen Entfremdung ereignen, weshalb die Resonanzaffine Musikvermittlung (im Gegensatz und in Ergänzung zu Rosa) auch eine mögliche Entfremdung zu den definierenden Merkmalen von Resonanz zählt. Eine Entfremdung zeigt sich auf unterschiedliche Weise, nämlich feindlich (repulsiv), gleichgültig (indifferent) oder selbstbezüglich, d. h. in Form einer Echobeziehung, die keine anderen Stimmen mit einbezieht (Rosa, 2016, S. 316, 2017, S. 319). Im erwähnten Projekt beispielsweise interessierten sich nur wenige Schüler*innen für die aufwändige Programmierarbeit und erkannten in den digitalen Mitteln keine kreativen Gestaltungsmöglichkeiten.

4.3 Grundierende Prinzipien von Resonanzbeziehungen

Auf der größten Drehscheibe (4) sind die grundierenden Prinzipien von Resonanzbeziehungen aufgeführt: Mediopassivität, Medioordination und Mediokonjunktivität. Sie bestehen jeweils aus Mischverhältnissen. Mediopassivität beschreibt ein gleichzeitiges Hören und Antworten, wie dies in der Musik insbesondere beim Improvisieren geschieht oder beim erwähnten Hörspaziergang durch das Hören vorgegebener Klänge bei eigener Entscheidung zur Länge des Verweilens. Da Resonanzbeziehungen Interaktionen sind, ereignen sie sich im Dazwischen von Passiv und Aktiv – im Zustand der Mediopassivität, jenseits von einem Dualismus (Rosa, 2019b, S. 45–46). Medioordination und Mediokonjunktivität beschreiben zwei weitere Mixturen und sind Wortbildungen der Autorin (Müller-Brozović, i. Ersch.). Medioordination meint eine gleichzeitige Offenheit und Geschlossenheit, wie dies bei einem Resonanzkörper der Fall ist. Übertragen auf eine Vermittlungssituation bedeutet Medioordination die Vorgabe eines klaren und doch flexiblen Rahmens, der viel Spiel-, Gestaltungs- und Deutungsraum bietet. Medioordinative Situationen sind ergebnisoffen und gehen auf Unvorhersehbares ein. So waren in der Gestaltung des Hörspaziergangs etwa das zu bespielende Gelände und die technischen Mittel vorgegeben, mit Blick auf die Tonquellen hatten die Schüler*innen aber einen gestalterischen Freiraum. Mediokonjunktivität ist eine Mischung von Verbindlichkeit und Freiheit; hier treffen sich Verantwortungsbereitschaft und Einzelinteressen. Alle drei beschriebenen Mixturen finden sich in lebendigen Musiziersituationen.

Ein weiteres Mischverhältnis auf der Drehscheibe umfasst eine Sinnhaftigkeit und Sinnlichkeit, die von Rosas starken und schwachen Wertungen her-

geleitet werden (Rosa, 2016, S. 463). Die Sinnhaftigkeit verortet sich auf einer Bewertungslandkarte und steht für innere Überzeugungen und für das, was wir tun *sollen*. Die Sinnlichkeit hingegen positioniert sich auf einer Begehrenslandkarte für das, was wir tun *wollen*, und beinhaltet unsere Lust und Wünsche. Resonanzbeziehungen sind ein Hybrid von Sinnhaftigkeit und Sinnlichkeit, weshalb sich (vermeintliche) Unterschiede wie Bildung und Unterhaltung auflösen. So bauten z. B. einige Schüler*innen mit einer fiktiven Figur ein Element der Gamifizierung in den Hörspaziergang ein und verwandelten ihn zu einem musikalischen Wimmel- und Suchspiel, womit auch ein Bildungsprozess für die Hörspaziergänger*innen verbunden ist.

Die auf der größten Drehscheibe erwähnten Grundprinzipien der Wahrnehmbarkeit und Erreichbarkeit stehen für eine Halbverfügbarkeit von resonanten Beziehungen (Rosa, 2018b, S. 48). Resonanz kann aufgrund ihrer Unverfügbarkeit nicht vollständig geplant und kontrolliert werden. Dennoch ist sie darauf angewiesen, dass Ideen, Objekte, Menschen oder Orte, zu denen eine Beziehung aufgebaut werden soll, grundsätzlich und auch im Sinne einer Barrierefreiheit wahrnehmbar und erreichbar sind. Im Falle des Hörspaziergangs trug eine in der Zeitung beworbene Vernissage dazu bei.

Eine Diskriminierungssensibilität ist Teil einer Resonanzaffinen Musikvermittlung, da Resonanzbeziehungen von Macht durchzogen sind und immer auch mögliche Ausschlüsse und Entfremdungen produzieren. Resonanz bedarf einer Ethik, die Rosa folgendermaßen formuliert:

„This is an ethics that tries to let the other be, to preserve its voice, but nevertheless seeks to reach out and touch it and let it transform itself: [...]. In this sense, the autonomy of the other is always respected: It is a consequence of accepted inaccessibility. I believe this sense of care for the other even extends beyond subjects: When we are in resonance with nature, or a piece of art, for example, we try to preserve it carefully [...]“ (Rosa, 2020, S. 410).

Die Halbverfügbarkeit von Resonanz schließt Vereinnahmungen und ein vollständiges Beherrschen und Nutzen aus und dient daher auch einem machtkritischen und diskriminierungssensiblen Vorgehen in Resonanzbeziehungen. So sollte sich eine Resonanzaffine Musikvermittlung selbstkritisch mit eigenen Privilegien, mit Formen der Ungleichbehandlung von Menschen sowie mit einem ressourcenschonenden Umgang mit der Umwelt beschäftigen. Beim erwähnten Hörspaziergang verlief der Arbeitsprozess zwar grundsätzlich gleichberechtigt in Gruppen. Die kleine Gruppe von Schüler*innen, die mit einem hohen zusätzlichen Zeitaufwand für die technische Finalisierung gewisse künstlerische Entscheidungen traf, erlangte damit jedoch eine besondere Gestaltungsmacht.

Als letztes grundierendes Prinzip basiert Resonanz auf dem Prinzip der Kollaboration. Für die Resonanzaffine Musikvermittlung impliziert dies ein grundsätzliches Co-Agieren und Co-Kreieren beim Planen und Durchführen von genre-, disziplinen-, institutions- oder generationenübergreifenden Vorhaben.

4.4 Praxistauglichkeit

Die Beschreibung des Hörspaziergangs erfolgte in diesem Beitrag nur skizzenhaft, um Anschauungsbeispiele für einzelne Aspekte des Drehscheibenmodells zu bieten. Das Modell könnte aber durchaus sowohl zur ausführlicheren Analyse als auch zur Planung von künstlerisch-pädagogischen Vorhaben genutzt werden. Es kann allerdings kein Resonanzversprechen abgeben, denn resonante Beziehungen, die als ergebnisoffene Interaktionen unverfügbar sind, können nicht geplant, sondern nur begünstigt werden. Die hier dargelegte Musikvermittlung nennt sich daher resonanzaffin und nicht etwa resonanzfördernd. Denn fördern meint, etwas Vorhandenes, Verfügbares voranzubringen, während Affinität eine Zugewandtheit oder Zuneigung ausdrückt. Sie weist eine Offenheit und Verständnis dafür auf, dem Gegenüber oder dem Geschehen Raum zu lassen.

5. Kritik an Rosas Resonanztheorie

Die von Wissenschaftler*innen unterschiedlicher Disziplinen erhobene Kritik an Rosas Resonanztheorie konzentriert sich auf den Vorwurf, sie würde bestehende Verhältnisse affirmieren und nur positive Erfahrungen beschreiben (Rosa, 2017, S. 313, S. 325). Rosa räumt ein, dass der Resonanzbegriff dazu verleitet, ihn als Metapher für Konsonanz, Harmonie und Gleichklang zu verstehen, was jedoch nicht in seinem Sinn ist, da er nicht von einer Synchron-, sondern von einer Responseresonanz ausgeht: Resonanz bedeutet nicht Zustimmung, sondern verlangt das Einbeziehen unterschiedlicher Perspektiven und anderer Stimmen (Rosa, 2017, S. 313–314). In einem rhetorischen Wettstreit äußert Rosa die wohl fundiertesten Kritikpunkte an seiner eigenen Resonanztheorie, nämlich fehlende Lösungen für strukturelle Probleme, die Gefahr von Resonanzsimulationen, fehlende Indikatoren zur Erfassung von Resonanz sowie die Normativität von Resonanzbeziehungen (Rosa, 2018a).

Aus Sicht der Resonanzaffinen Musikvermittlung richtet sich die Kritik an Rosas Resonanztheorie zum einen auf seine unglückliche Verwendung von Musik zur Illustration seiner Theorie. So neigt Rosa zur musikalischen Nostalgie, verwendet er doch als Beispiele ausschließlich seine Lieblingsmusiken und zeigt daran nur positive Transformationen, ohne die eigene Musikpräferenz und die Ergebnisoffenheit zu hinterfragen. Seine Musikbeispiele illustrieren eher Synchronresonanzen und widersprechen daher seiner eigenen Argumentation.⁴ Dass Musik nicht nur positive Veränderungen hervorbringt, sondern

4 Rosa gibt in einer jüngeren Publikation zu, dass seine Illustration einer Resonanzbeziehung anhand von zwei gleichschwingenden Stimmgabeln unpassend ist, da es sich hier um eine Synchronresonanz, nicht aber um eine Responseresonanz handelt (es fehlen eine eigenständige andere Stimme, ein möglicher Widerstand, eine Unverfügbarkeit sowie eine Ergebnisoffenheit) (Endres et al., 2020, S. 34).

auch eine große Distinktionswirkung ausübt, erwähnt Rosa nicht. Zwar weist er auf die Gefahr eines Resonanzspektakels und einer Manipulation durch Musik hin (Rosa, 2016, S. 370), musikalische Widerstände erkennt er jedoch lediglich in Liedtexten (z. B. in Schuberts *Winterreise* oder Pink Floyds *The Wall*) oder in Gitarrenklängen des Hard Rock (Rosa, 2016, S. 373, S. 405, S. 486). Sehr fragwürdig an Rosas Musikbezügen ist zudem die Äußerung, atonale Musik verfüge über keine Kraft (Rosa, 2016, S. 499–500), zumal er die Aufgabe von zeitgenössischer Kunst darin sieht, neue Formen von Weltverhältnissen zu erforschen und entwickeln (Lijster et al., 2018, S. 36).

Zum andern unterscheidet sich die Resonanzaffine Musikvermittlung von Rosas Resonanztheorie darin, dass sie eine mögliche Entfremdung als Grundgegebenheit von Weltbeziehungen bestimmt und daher Entfremdung als immanentes, definierendes Merkmal von Resonanzbeziehungen bezeichnet. So bildet die Diskriminierungssensibilität auch deshalb ein grundierendes Prinzip der Resonanzaffinen Musikvermittlung, weil mit jeder Beziehung, die eingegangen wird, auch potenzielle Ausschlüsse generiert werden, worauf Rosas Resonanztheorie nicht eingeht.

Die Kritik an Rosas Resonanztheorie im musikpädagogischen Diskurs ist aufgrund von Rosas unglücklichen Musikbeispielen nachvollziehbar. So wird Rosa vorgeworfen, sein Resonanzverständnis würde lediglich Konsonanzverhältnisse affirmieren (Schäffler, 2018; Oberschmidt, 2020; Koch & Niegot, 2020; Schatt, 2020b). Jürgen Oberschmidt (2019, 2020, S. 14) versteht den Resonanzbegriff als Metapher, auch wenn Rosa selbst betont, dass eine solche Lesart seine Resonanztheorie stark verkürzt (Rosa, 2016, S. 314, 2018b, S. 38). Oberschmidt (2020, S. 16) erwähnt zwar, dass Resonanzbeziehungen bei Rosa einen Widerstand beinhalten, verwendet den Resonanzbegriff jedoch als „homogenen Gleichklang“ (Oberschmidt, 2020, S. 15) und gibt zu bedenken, dass auch eine Synchronresonanz, etwa ein musikalisches Mitschwingen, beglückend und frei von Hierarchien sein kann (Oberschmidt, 2020, S. 17). Rosas Resonanztheorie wird in der Musikpädagogik jedoch auch positiv rezipiert. So erwähnt Ulrich Mahlert Rosas Resonanzbegriff als möglichen musikalischen Qualitätsbegriff (Mahlert, 2020). Peter W. Schatt erkennt in Rosas Resonanztheorie ein Potenzial für den Umgang mit dem „Fremde[n]“ (Schatt, 2020a, S. 106) und bemerkt sogar die Möglichkeit eines *Musical Turns* in den Kulturwissenschaften (Schatt, 2020c, S. 201).

6. Fazit und Ausblick

Die Forschungsfrage kann anhand von Rosas Resonanztheorie beantwortet werden: Das Modell der Resonanzaffinen Musikvermittlung zeigt auf, welche Aspekte ein musikalisches Involviertsein im Sinne von starken Musikerlebnissen begünstigen. Basierend auf Rosas Resonanztheorie legt das Modell eine mögliche theoretische Fundierung einer Resonanzaffinen Musikvermittlung

vor. Das Modell umfasst sowohl definierende Merkmale und verschiedene Dimensionen als auch grundierende Prinzipien und begünstigende Impulse von Resonanzbeziehungen und ermöglicht mit seinen Drehscheiben, die einzelnen Aspekte in ganz unterschiedlichen Konstellationen zu reflektieren und diskutieren. So kann überlegt werden, inwiefern eine Beziehung *zu, mit, in* oder *durch* Musik alle definierenden Merkmale von Resonanz aufweist, wie beispielsweise mit Zeitlichkeit oder Risiko umgegangen wird, oder in welchem Maße eine Sinnhaftigkeit und Sinnlichkeit gegeben ist.

Trotz einer intensiven inhaltlichen Auseinandersetzung bleiben gewisse theoretische Fragen offen, z. B. in Bezug auf das Wesen von Transformationen in Resonanzbeziehungen oder den Zusammenhang zwischen Resonanzbeziehungen und Bildungsprozessen, insbesondere bei Beziehungen *in* Musik. Die vielen verschiedenen Aspekte des Modells versuchen die Komplexität und Ergebnisoffenheit von Resonanzbeziehungen zu erfassen, stellen jedoch für die Anwender*innen eine Herausforderung dar und vermögen keine eindeutigen Empfehlungen zu geben (was der Unverfügbarkeit von Resonanz auch widersprechen würde). Die grundierenden Prinzipien bestehen aus Mischverhältnissen und weisen darauf hin, dass die Resonanzaffine Musikvermittlung ein dualistisches Denken in Dichotomien überwindet. In den Mixturen lösen sich die einzelnen Aspekte nicht auf, sie verwischen auch nicht, sondern bestehen gleichzeitig in unterschiedlichen Ausprägungen. Daraus folgt eine Komplexitätssteigerung und die Notwendigkeit einer Ambiguitätstoleranz in Resonanzbeziehungen.

Das Modell lässt sich auf unterschiedliche Musiken und Resonanzsphären übertragen, dennoch bleibt offen, inwiefern Menschen, die schwerlich eine Affizierung und Selbstwirksamkeit erleben, Resonanzbeziehungen im Sinne Rosas erfahren können. Resonanz als Beziehungsqualität ereignet sich selten und ist ein dynamisches Geschehen, kein Dauerzustand. Eine mögliche Entfremdung ist daher ein konstitutives Merkmal von Resonanzbeziehungen und stellt kein grundsätzliches Scheitern dar. Die Resonanzaffine Musikvermittlung beabsichtigt, Beziehungsqualitäten deskriptiv darzustellen und mit der Drehscheibe und den zugehörigen Leitfragen zu einer reflektierten und vielfältigen Praxis beizutragen.

Das Modell bietet eine Anschlussfähigkeit an die Instrumental- und Gesangspädagogik, die Elementare Musikpädagogik sowie an die Schulmusik. Zwei Aspekte seien hierbei hervorgehoben: Erstens kann die Resonanzaffine Musikvermittlung im Bereich der Musikpädagogik zu einem *Affective Turn* beitragen und ganzheitlichere methodisch-didaktische Vorgehensweisen begünstigen, bei denen ein Vermittlungsgeschehen aus intersektionaler Perspektive angegangen und die Dichotomie zwischen Gefühl und Verstand überwunden wird (Zembylas, 2014, S. 539, S. 548). Zweitens bietet sie die Möglichkeit, musikpädagogische Konzeptionen mit nichtmenschlichen Aktanten im Sinne der Akteur-Netzwerk-Theorie von Latour (2012) oder dem agentiellen Realismus nach Barad (2012) zu entwerfen (Rosa, 2017, S. 323–324). Die Resonanzaffine Mu-

sikvermittlung bietet viele Anknüpfungspunkte für weitere musikpädagogische Entwicklungen.

Literatur

- Barad, K. (2012). *Agentieller Realismus. Über die Bedeutung materiell-diskursiver Praktiken*. Suhrkamp.
- Born, G. (2005). On Musical Mediation: Ontology, Technology and Creativity. *Twentieth-Century Music*, (2/1), 7–36. <https://doi.org/10.1017/S147857220500023X>
- Born, G. (2015). Mediation Theory. In J. Shepherd & K. Devine (Hrsg.), *The Routledge Reader on the Sociology of Music* (S. 359–367). Routledge.
- Brandstätter, U. (2013). *Erkenntnis durch Kunst. Theorie und Praxis der ästhetischen Transformation*. Böhlau.
- Bugiel, L. (2015). Wenn man von der Krise spricht ... Diskursanalytische Untersuchung zur „Krise des Konzerts“ in Musik- und musikpädagogischen Zeitschriften. In A. J. Cvetko & C. Rora (Hrsg.), *Konzertpädagogik* (S. 59–79). Shaker.
- Bugiel, L. (2021). *Musikalische Bildung als Transformationsprozess. Zur Grundlegung einer Theorie*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839454497>
- Cook, N. (2013). *Beyond the Score. Music as Performance*. Oxford University Press.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus. Capitalism and Schizophrenia*. University of Minnesota Press.
- Endres, W., Bauer, J., Brohm-Badry, M., Knüfken, J. & Rosa, H. (2020). *Resonanzpädagogik in Schule und Unterricht. Von der Entdeckung neuer Denkmuster*. Beltz.
- Fischer-Lichte, E. (2004). *Ästhetik des Performativen*. Suhrkamp.
- Fischer-Lichte, E. (2012). *Performativität. Eine Einführung*. transcript.
- Gabrielsson, A. (2011). *Strong Experiences With Music. Music is Much More Than Just Music*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199695225.001.0001>
- Hornberger, B. (2020). Was wir uns ein-bilden. Musikpädagogik aus der Perspektive der Cultural Studies. In I. I. Berg, H. Lindmaier & P. Röbbke (Hrsg.), *Vorzeichenwechsel. Gesellschaftspolitische Dimensionen von Musikpädagogik heute* (S. 47–64). Waxmann.
- Koch, J.-P. & Niegot, A. (2020). Von responsiven und repulsiven Beziehungen: Resonanz – gelingendes Leben – Musikpädagogik. In A. Niegot, C. Rora & A. Welte (Hrsg.), *Gelingendes Leben und Musik* (S. 213–222). Shaker.
- Krause-Benz, M. (2018). Systematische Ansätze. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 444–447). Waxmann/UTB. <https://www.utb.de/doi/book/10.36198/9783838550404>.
- Krupp-Schleußner, V. (2016a). Der Capability Approach in der musikpädagogischen Teilhabeforschung. Empirische Anwendung eines capability-basierten Modells der Teilhabe an Musikkultur. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 7(1), 1–28. <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/140/285>
- Krupp-Schleußner, V. (2016b). *Jedem Kind ein Instrument? Teilhabe an Musikkultur vor dem Hintergrund des capability approach*. Waxmann.

- Latour, B. (2012). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft: Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Suhrkamp.
- Lijster, T., Celikates, R. & Rosa, H. (2018). Beyond the Echo Chamber. An Interview With Hartmut Rosa on Resonance and Alienation. In T. Lijster (Hrsg.), *The Future of the New. Artistic Innovation in Times of Social Acceleration* (S. 23–52). Valiz.
- Mahlert, U. (2020). Gelingende Weltbeziehungen. Musikpädagogische Überlegungen zu Hartmut Rosas Theorie der Resonanz. In K. Bradler & A. Michel (Hrsg.), *Musik und Ethik. Ansätze aus Musikpädagogik, Philosophie und Neurowissenschaft* (S. 137–144). Waxmann.
- Mautner-Obst, H. (2018). Musikvermittlung. In W. Gruhn & P. Rübke (Hrsg.), *Musikler-nen. Bedingungen, Handlungsfelder, Positionen* (S. 335–357). Helbling.
- Müller-Brozović, I. (2017). Musikvermittlung. *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. <https://doi.org/10.25529/92552.351>
- Müller-Brozović, I. (i. Ersch.). *Das Konzert als Resonanzraum. Resonanzaffine Musikvermittlung durch intensives Erleben und Involviertsein*. transcript.
- Noltze, H. (2010). *Die Leichtigkeitlüge. Über Musik, Medien und Komplexität*. Körber-Stiftung.
- Noltze, H. (2014). Furchtbare Vereinfacher, galoppierender Reduktionismus. Kritik einer Vermittlung ohne Kriterien. In W. Rüdiger (Hrsg.), *Musikvermittlung – wozu? Umriss und Perspektiven eines jungen Arbeitsfeldes* (S. 59–71). Schott.
- Oberschmidt, J. (2019). Den Resonanzdraht in Schwingung versetzen. Eine Auseinandersetzung mit Hartmut Rosas „Soziologie der Weltbeziehung“ in musikpädagogischer Absicht. *Diskussion Musikpädagogik*, 81, 14–20.
- Oberschmidt, J. (2020). Resonanz. Überlegungen zu Hartmut Rosas Resonanztheorie in (musik-)pädagogischer Hinsicht. *musikunterricht aktuell*, 11, 10–18. https://www.bmu-musik.de/fileadmin/Medien/BMU-Magazin/MUaktuell11/Muakt-11_S10_Oberschmidt.pdf
- Petri-Preis, A. (2019). Musikvermittlung. Ein musikpädagogischer Streitbegriff. *Diskussion Musikpädagogik*, 84, 5–10.
- Petri-Preis, A. & Voit, J. (Hrsg.). (2023). *Handbuch Musikvermittlung*. transcript.
- Pfleiderer, M. & Rosa, H. (2020). Musik als Resonanzsphäre. *Musik & Aesthetik*, 24(95), 5–36.
- Reckwitz, A. (2016). Praktiken und ihre Affekte. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 163–180). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839424049-008>
- Rolle, Ch. (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Bosse.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Suhrkamp.
- Rosa, H. (2017). Für eine affirmative Revolution. Eine Antwort auf meine Kritiker_innen. In Ch. H. Peters & P. Schulz (Hrsg.), *Resonanzen und Dissonanzen. Hartmut Rosas kritische Theorie in der Diskussion* (S. 311–329). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839435656-020>
- Rosa, H. (2018a). *Response: Resonanz. Rhetorischer Wettstreit des Debattierclubs Streitpunkt der Universität Leipzig*. <https://www.youtube.com/watch?v=SC-NzyAihpk>
- Rosa, H. (2018b). *Unverfügbarkeit*. Residenz.

- Rosa, H. (2019a). *Musik als zentrale Resonanzsphäre. Vortrag am Kongress des Verbands deutscher Musikschulen*. https://www.musikschulen.de/medien/doks/mk19/dokumentation/plenum-1_rosa.pdf
- Rosa, H. (2019b). „Spirituelle Abhängigkeitserklärung“. Die Idee des Mediopassiv als Ausgangspunkt einer radikalen Transformation. In K. Dörre, H. Rosa & K. Becker (Hrsg.), *Große Transformation? Zur Zukunft moderner Gesellschaften* (S. 35–55). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25947-1_2
- Rosa, H. (2020). Beethoven, the Sailor, the Boy and the Nazi. A Reply to my Critics. *Journal of Political Power*, 13(3), 397–414. <https://doi.org/10.1080/2158379X.2020.1831057>
- Rüdiger, W. (2014). *Musikvermittlung – wozu? Umriss und Perspektiven eines jungen Arbeitsfeldes*. Schott.
- Sangiorgio, A. (2020). A Manifesto for Creative Interactions in Music Education. In A. Sangiorgio & W. Mastnak (Hrsg.), *Creative Interactions. Dynamic Processes in Group Music Activities* (S. 7–22). Hochschule für Musik und Theater München.
- Schäffler, Ph. (2018). Im Sog der Resonanz. *positionen. Texte zur aktuellen Musik*, 5(115), 2–6.
- Schatt, P. W. (2020a). Moralisch einwandfrei? Zum künstlerischen und pädagogischen Umgang mit dem Fremden. In K. Bradler & A. Michel (Hrsg.), *Musik und Ethik. Ansätze aus Musikpädagogik, Philosophie und Neurowissenschaft* (S. 97–108). Waxmann.
- Schatt, P. W. (2020b). Musikalische Praxis als Teilhabe am „immateriellen kulturellen Erbe“ – ein Weg zum gelingenden Leben? Probleme und Perspektiven im Kontext kultureller Diversität. In A. Niegot, C. Rora & A. Welte (Hrsg.), *Gelingendes Leben und Musik* (S. 28–48). Shaker.
- Schatt, P. W. (2020c). „turn“-Übungen? Kulturelle Bildung im Lehramtsstudium Musik. In P. W. Schatt (Hrsg.), *Musik – Raum – Sozialität* (S. 201–209). Waxmann.
- Schmid, S. (2014). *Dimensionen des Musikerlebens von Kindern. Theoretische und empirische Studie im Rahmen eines Opernvermittlungsprojektes*. Wißner.
- Schmidt-Banse, H. Ch. (2015). Konzertpädagogik – Warum? Wie? In A. J. Cvetko & C. Rora (Hrsg.), *Konzertpädagogik* (S. 82–94). Shaker.
- Small, Ch. (1998). *Musicking. The meanings of performing and listening*. Wesleyan University Press.
- Stiller, B. (2008). *Erlebnisraum Konzert. Prozesse der Musikvermittlung in Konzerten für Kinder*. ConBrio.
- Stoffers, N. (2019). *Kulturelle Teilhabe durch Musik? Transkulturelle Kinder- und Jugendbildung im Spannungsfeld von Empowerment und Othering*. transcript.
- Tröndle, M. (2018). Eine Konzerttheorie. In M. Tröndle (Hrsg.), *Das Konzert II. Beiträge zum Forschungsfeld der Concert Studies* (S. 25–52). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839443156-003>
- Tröndle, M. (2019). *Nicht-Besucherforschung. Audience Development für Kultureinrichtungen*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25829-0_1
- Voit, J. (2018). *Musikvermittlung*. <https://miz.org/de/beitraege/musikvermittlung> (zuletzt abgerufen am 26.12.2022).
- Whaley, J., Sloboda, J. & Gabrielsson, A. (2009). Peak Experiences in Music. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (S. 452–461). Oxford University Press.

Wimmer, C. (2010). *Musikvermittlung im Kontext. Impulse – Strategien – Berufsfelder*. ConBrio.

Zembylas, M. (2014). Making Sense of the Complex Entanglement Between Emotion and Pedagogy: Contributions of the Affective Turn. *Cultural Studies of Science Education*, 11(3), 539–550. <https://doi.org/10.1007/s11422-014-9623-y>

Univ.Prof.in Irena Müller-Brozović, PhD
Anton Bruckner Privatuniversität
Alice-Harnoncourt-Platz 1
4040 Linz
Österreich
irena.mueller-brozovic@bruckneruni.at

Valerie Krupp & Johannes Hasselhorn

Musical Participation and Personality Development

An Exploratory Longitudinal Study on Causal Inferences Between Musical Participation and the Big Five Personality Domains

*Teilhabe an Musikkultur und Persönlichkeitsentwicklung.
Eine explorative Längsschnittstudie zu Zusammenhängen
zwischen Teilhabe an Musikkultur und den Big-Five-
Persönlichkeitsmerkmalen*

Die Annahme, dass Teilhabe an Musikkultur die Persönlichkeitsentwicklung fördert, ist eine wichtige Legitimationsgrundlage für musikalische Bildungsangebote. Wir verwenden Daten aus der Studie „Musik und Persönlichkeit“ für eine explorative Studie und untersuchen die Beziehungen zwischen formaler und informeller Teilhabe an Musikkultur und den Big-Five-Persönlichkeitsdimensionen. Mithilfe von Random-Intercept-Cross-lagged-panel-Modellen (RI-CLP) können wir zeigen, dass die Big Five in unterschiedlichem Maße mit den beiden unterschiedlichen Dimensionen von Teilhabe interagieren. Hinsichtlich der Frage nach kausalen Zusammenhängen zeigt sich, dass nur Gewissenhaftigkeit durch Teilhabe in formalen Kontexten leicht beeinflusst wird, während dieser Einfluss für die anderen Big-Five-Dimensionen nicht beobachtet werden kann.

1. Introduction

In 2013, the German Council for Cultural Education (Rat für Kulturelle Bildung) published a study entitled *Everything Always Good. Myths of Arts Education*¹ (Rat für Kulturelle Bildung, 2013). This study examined central assumptions about cultural education and participation, which often remain unquestioned.

1 Original German title: Alles immer gut. Mythen kultureller Bildung. <https://www.stiftung-mercator.de/de/publikationen/alles-immer-gut-mythen-kultureller-bildung/>

Our paper focuses on the common assumption that musical participation positively contributes to the personality development of young people (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, p. 197; Bamford, 2010, p. 173; Spychiger, 1992). This assumption can be found in a variety of policy documents (e.g., Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung, 2011; Kultusministerkonferenz, 2022) and curricula (e. g. Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz, 2017, p. 3) and provides the basis for the financing of musical education projects by foundations and government. This assumption persists although research reports state that robust empirical, supporting evidence is hard to find and that longitudinal studies are needed to better understand the effects of cultural participation on personality development (Bamford, 2010; Gembris, 2015; Kröner, 2013).

We know that personality traits tend to stabilize over time. Particularly in children and young adults, even greater changes in personality traits can occur compared to adults. As children and young adults become more independent of their parents and educational institutions, they shape their environment according to their interests and personality (Asendorpf & Neyer, 2012, p. 272). This leads to a positive feedback loop between personality and environment (Asendorpf & Neyer, 2012, p. 272). Thus, we need to ask if not only musical participation influences personality development, but also if personality influences musical participation.

In our exploratory longitudinal study, we aimed to examine the interrelations between musical participation and personality development in a longitudinal design. Specifically, we examined causal inferences between musical participation and personality development in the five domains of openness, extraversion, neuroticism, conscientiousness, and agreeableness (Big Five). By better understanding these interrelations, we hope to provide a basis for further research and theory building on the relationships in question.

2. Five-Factor Model of Personality Development

A person's personality describes her individuality with respect to bodily appearance, behavior and experiences compared to other people (Asendorpf, 2015, p. 1). The five-factor model of personality (FFM) is based on the idea that there are five broad dimensions of personality that are relatively stable throughout an individual's lifespan and that are relevant across cultures. The Big Five dimensions (McCrae & Costa, 1987; Goldberg, 1993) are openness, conscientiousness, extraversion, agreeableness, and neuroticism. While openness is characterized by an appreciation for new experiences and an openness to different ideas and perspectives, conscientiousness is characterized by a sense of responsibility and dependability as well as being organized and disciplined. Extraversion refers to a desire for social interaction and a preference for being in

the center of attention. Agreeableness is shown by a tendency to be cooperative and considerate of others and a willingness to coordinate with others. Finally, neuroticism is characterized by a tendency to experience negative emotions such as anxiety and sadness (Asendorpf, 2015, p. 65). The FFM of personality has become one of the most widely used and researched models of personality in the field of psychology, and it has been used in a variety of research studies including music education and related research (Hasselhorn et al., 2022; Sander et al., 2021; Krause et al., 2021).

2.1 Musical Participation and Personality Development

Does musical participation influence personality or is it rather the case that people choose ways of musical participation according to their personality traits? This question has been widely discussed by researchers from different fields (Kröner, 2013; Hasselhorn et al., 2022; Sander et al., 2021; Krause et al., 2021), including music education. Personality “traits are relevant to public policy” (Bleidorn et al., 2019, p. 4) because they impact individual, societal, and educational success (Bleidorn et al., 2019, p. 4).

In line with a broad concept of culture, musical participation can be situated in formal or informal contexts, and it can be active or passive. The variety of musical practices that people possibly engage in and that they value even increases: for example, the digital musical practices have emerged in recent years (UNESCO-UIS, 2012, p. 8; Krupp-Schleußner & Lehmann-Wermser, 2018; Krupp & Beisiegel, i. pr.). Especially high-cultural activities, such as listening to classical music or attending classical concerts, can also be interpreted as cultural capital; consequently, issues of musical participation are often connected to questions of social and educational justice (Krupp-Schleußner, 2016).²

All forms of musical activities shape people’s lives, and especially for young adults, music plays an important role when it comes to developing one’s own identity or to adopting a certain lifestyle (Lamont, 2011; MacDonald et al., 2002; Müller et al., 2002). From this perspective, one could expect that young people engage in those musical activities that are consistent with their personality and identity (Kröner et al., 2008; Wrzus & Roberts, 2017) and in which certain personality traits can be reenforced. Consequently, various forms of musical participation may be related in different ways to specific personality traits (Hasselhorn et al., 2022). According to theoretical models, both ways are possible: Personality traits are rather stable across the lifespan, but personality also

2 The fact that musical participation is such a broad concept implies that it is also hard to find reasonable ways of measuring it. This means that for every study dealing with cultural participation, one carefully needs to know which ways of participating in music are considered and which are not. Studies and their results are not often directly comparable.

undergoes certain key transitions throughout life (Sander et al., 2021, p. 2). Furthermore, life events can affect personality but “likely unfold in a slow and incremental way over relatively long periods of time” (Bleidorn et al., 2018, p. 85).

3. Research on Musical Participation and Personality Development

The role that musical (or cultural) participation plays in the development of an individual’s personality has been examined and discussed in music-related research (Kröner et al., 2012; Kröner, 2013; Hasselhorn et al., 2022; Sander et al., 2021). However, the results of these studies are inconsistent, and there are hardly any longitudinal studies that allow for a robust examination not only of correlations, but also of causal directions of the relationships in question. Those few exceptions are the studies of Sander et al. (2021), which investigated leisure activities in general (and musical activities as a part of those) as a driver of personality development, and a study by Kröner et al. (2008), which discusses the direction of the causal relationships between cultural activities and openness in a longitudinal design with two measurements.

The strong relationship between openness and musical participation has been shown generally for children and young adults (Corrigall et al., 2013; Lehmann-Wermser & Krupp-Schleußner, 2017; Hasselhorn et al., 2022; Krause et al., 2021) with respect to highbrow cultural activities (Kröner et al., 2008) and participation in music across the lifespan (Krause et al., 2021; Sander et al., 2021). In this case, openness is mostly seen as a predictor for cultural activities. This might be explained, in part, by the fact that music often requires individuals to be open to new experiences, styles and genres, as well as to the ideas and perspectives of other musicians. The question if openness is also influenced by musical participation in some kind of feedback loop remains open. The above studies show no or only very weak interrelations between musical participation and the other four dimensions of the Big Five.

Two recent studies focus on the longitudinal development of musical participation and personality and ask how they influence each other (Hasselhorn et al., 2022; Sander et al., 2021). Hasselhorn et al. (2022), in contrast to previous studies³, use a more differentiated approach to operationalize musical participation and study the relationship between personality traits (Big Five) and formal and informal musical participation. Using a structural equation and a cross-section-

3 Participation in music culture is usually operationalized in a rather under-complex way, especially in large panel studies (e.g., SOEP) in terms of high-cultural leisure activities or learning an instrument. Although this seems plausible in terms of research pragmatics, it bears the risk of ignoring the effects of other forms of participation or of overestimating the effects of particular types of participation.

al approach, the authors showed that two dimensions of musical participation (formal and informal) correlate to different extents with different personality dimensions: Openness is significantly correlated with both dimensions of participation, while neuroticism and agreeableness are rather correlated with informal musical practices. Only formal musical participation is correlated with conscientiousness. However, except for openness, which showed a considerable correlation with both forms of participation, all correlations are rather weak. The authors conclude that children and young adults might choose musical activities according to their personality traits from the very beginning and that only in a second step, a feedback-loop between personality development and musical participation might be initiated. This needs to be further investigated in a longitudinal design.

Sander et al. (2021) conducted such a longitudinal study using survey data from the German Socio-Economic Panel (SOEP). They studied leisure activities (playing music, singing, dancing, playing theatre, photography) as drivers for personality development in different age groups (18- to 75-year-old persons). Their results are based on a random-intercept cross-lagged panel modelling (RI-CLPM) approach. This approach explicitly distinguishes between-person from within-person differences (Hamaker et al., 2015), which represents a major methodological advantage compared to previous studies (see section 4.3). The authors showed that, on the between-person level, “artistic and musical activities” were positively correlated with openness (high correlation), extraversion (weak correlation), and agreeableness (weak correlation), but negatively correlated with neuroticism and conscientiousness (Sander et al., 2021, p. 21). Their longitudinal analyses generally showed only weak relationships between all constructs on the within-person level. A constant positive correlation with artistic and musical activities could be found only for openness. Although the study used longitudinal data, it can be interpreted only on a very general level due to the data structure of the SOEP data: Only one item (*Artistic and musical activities*, which is a sum score of playing music, singing, dancing, acting, painting, and photography (Sander et al., 2021, p. 5)) included musical participation and other leisure activities at the same time.

Although studies suggest that participation in music may be related to certain personality traits, these studies have produced heterogeneous results, especially when it comes to studying causal influences. In summary, most studies on the relationships in question here are limited due to their reliance on cross-sectional data and/or very general constructs of musical participation.

The present paper examines how musical participation and personality development influence each other over time. Using a longitudinal design and a differentiated approach to musical participation, we wanted to gain more reliable insights on the relationships between musical participation and personality development.

4. Design of the Study

To answer our research question, we used data from the study “Music and Personality.” The project was carried out from 2018–2022 and aimed at researching the relationship between musical participation, personality development and wellbeing for students in Grades 5 to 8. Within a longitudinal cohort design, three cohorts (Grades 5, 6, and 7 in 2019) were surveyed with digital questionnaires three times between 2019 and 2021. First results have been published (Hasselhorn et al., 2022; Beisiegel & Krupp, 2021; Krupp & Beisiegel, i. pr.).

4.1 Sample

For our analysis, we used a sample of $n = 1,385$ students (58.9% female / 41.1% male). These students participated in at least two of the three measurements ($t_1 - t_3$). On average, they were 10 (Grade 5), 11 (Grade 6), or 12 (Grade 7) years old in the first measurement (t_1) in autumn 2019⁴ (cf. Tab. 1). In this first measurement, a total of 23 schools (different school types within the German system⁵) participated in the study. 138 classes were surveyed.

Table 1: Sample description (cohorts and grades)

Cohort	Grade		
	t1 (2019)	t2 (2020)	t3 (2021)
1 (n = 498)	5	6	7
2 (n = 446)	6	7	8
3 (n = 441)	7	8	9

4.2 Variables and Scales

Musical Participation (formal and informal)

In accordance with Krupp-Schleußner (2016), two scales were estimated using an IRT modeling approach⁶. These scales mapped the musical participation of the surveyed students. The scale *formal musical participation* (formal) comprised 12 items, and the scale *informal musical participation* (informal) scale

4 Due to the socializing function of school classes, the exact age was not collected.
5 Although a representative sample of schools was asked to participate in the study, mostly college-prep schools (Gymnasien) agreed to participate, while other school types (Realschule, Gesamtschule) are rather underrepresented in our sample.
6 R package *mirt*.

was composed of 10 items.⁷ While *formal participation* was covered by items that referred to formal music education (i.e., learning an instrument, taking part in music groups in school, going to classical concerts) *informal participation* referred to items such as playing music, listening to music, informal music learning or watching YouTube videos. The two scales represented subscales of a general factor within a bifactorial IRT model.⁸ For the analyses, the person parameters (EAP estimators) of the two subscales were included as manifest values in the structural equation model.

Big Five

For our study, we used a short version of the Big Five Inventory for children and young adults (BFI-K KJ; Kupper et al., 2019), which contains 26 items.⁹ Each item was answered on a 5-point-Likert-scale (0 = *disagree strongly* to 4 = *agree strongly*). For each scale, the arithmetic mean of the respective items was calculated.

Table 2: Big Five and Musical Participation Scales (Means [M], Standard deviations [SD], and Cronbach's α) with original Cronbach's α in brackets for Big Five in the first columns (Kupper et al., 2019).

Scale	T1				r_{11-12}	t2				r_{12-13}	t3			
	M	SD	n	α		M	SD	n	α		M	SD	n	α
Openness ($\alpha = .74$)	2.74	0.58	1301	.71	.61	2.59	0.62	913	.74	.69	2.59	0.63	735	.76
Extraversion ($\alpha = .78$)	2.39	1.03	1316	.84	.64	2.30	1.04	919	.87	.68	2.19	1.05	744	.88
Neuroticism ($\alpha = .79$)	1.83	0.75	1309	.70	.51	1.96	0.81	907	.77	.63	2.04	0.79	738	.77
Agreeableness ($\alpha = .57$)	3.00	0.60	1316	.63	.47	2.85	0.63	906	.67	.53	2.68	0.68	744	.71
Conscientiousness ($\alpha = .78$)	2.39	0.68	1343	.70	.63	2.22	0.69	928	.74	.66	2.20	0.68	747	.76
Formal musical participation	0.11	0.81	1352	/	.70	-0.17	0.80	932	/	.75	-0.05	0.83	757	/
Informal musical participation	-0.04	0.82	1352	/	.48	-0.09	0.80	932	/	.43	-0.14	0.78	757	/

7 For a list of all items see Hasselhorn et al. (2022, p. 613).

8 Fit-Indices of the multidimensional Item Response Modelling (bifactor model with general factor): RMSEA = .04, TLI = .97, CFI = .98; Empirical Reliability: formal participation: ER = .61, informal participation: ER = .72 (c.f. Hasselhorn et al., 2022, p. 614).

9 For the complete inventory see Kupper et al. (2019, p. 96).

4.3 Strategy of Analyses: Random-Intercept Cross-Lagged Panel Models

Cross-lagged panel models (CLPM) are commonly used to study longitudinal relationships and causal influences between two or more variables. To do so, the model contains cross-lagged parameters, which can be “interpreted in terms of *predicting change*” on a within-person level (Hamaker et al., 2015, p. 104). In CLPM, “stability of the constructs is controlled for through the inclusion of autoregressive relationships” (Hamaker et al., 2015, p. 102). The closer these parameters are to 1, the more stable the rank order of individuals is from one measurement to the next (Hamaker et al., 2015, p. 104). This type of stability can be referred to as *temporal stability*. For our analyses, we used an extension of this model which was proposed by Hamaker et al. (2015, see also Mulder & Hamaker, 2021) and had already been applied in a study on interdependencies of personality development and leisure activities (Sander et al., 2021).

The original CLPM assumes that “every person varies over time around the same means [...] and that there are no trait-like individual differences that endure” (Sander et al., 2021, p. 104). However, especially for psychological constructs, we can assume that there are *trait-like* differences, and that the corresponding *trait-like* stability leads to stable between-person differences from the very beginning, which are ignored in the original CLPM. Hamaker et al. (2015) added a (latent) random intercept to the model which accounts for *trait-like* stability. The random-intercept cross-lagged panel model (RI-CLPM) consequently considers between-person and within-person differences at the same time (Mulder & Hamaker, 2021). It “is an attempt to disentangle the within-person process from stable between-person differences [...]” (Mulder & Hamaker, 2021, p. 105). The original CLPM is nested under the RI-CLPM¹⁰.

Model Identification

The use of RI-CLPM allows for a variety of combinations of autoregressive, cross-lagged, or correlative paths. To answer our research questions, 10 nested RI-CLP models were calculated for each Big Five personality dimension with both participation facets. Figure 1 shows a graphical representation of the specified RI-CLP models. All models were identified by using Mplus7 and applying a Maximum Likelihood Robust (MLR) approach. The MLR estimator is “robust to data missing at random and non-normality” (Zyphur et al., 2020, p. 667). Missing data were treated using the *Full Information Maximum Likelihood-procedure (FIML)* (Enders, 2010). To deal with the cohort structure, we carried out analyses with the command “type = complex”, using the respective class as the grouping variable.

10 For a graphical comparison of the two models see Hamaker et al. (2015, p. 103).

For all models, the three latent variables in the between-person component (FP = formal musical participation, IP = informal musical participation, P = personality dimension) were formed/estimated from the manifest variables of the respective construct. The values of the three measurement points were weighted equally.

The latent variables in the within-person component were each formed with the same weight from the associated variable (construct and measurement point). For the within-person component, all autoregressive paths from t1 to t2 and from t2 to t3 were freely estimated. For the measurement time points, the correlations between the participation facets were also freely estimated.

Examining Causality

To examine causal inferences, different models were specified based on all theoretically possible relation patterns. The models differed only in the cross-lagged paths and correlations between the respective personality dimension and the two participation facets in the within-person component. These were either freely estimated or constrained (cf. Fig. 1). This approach resulted in 10 different models for each personality dimension (cf. Tab. 3). This allowed for an identification of the best model and for an explorative examination of causal inferences. To decide which model best depicts the relationships in question, model comparisons between nested models (Satorra & Bentler, 2010) were calculated according to the Granger-Sims causality test (Zyphur et al., 2020), which allows

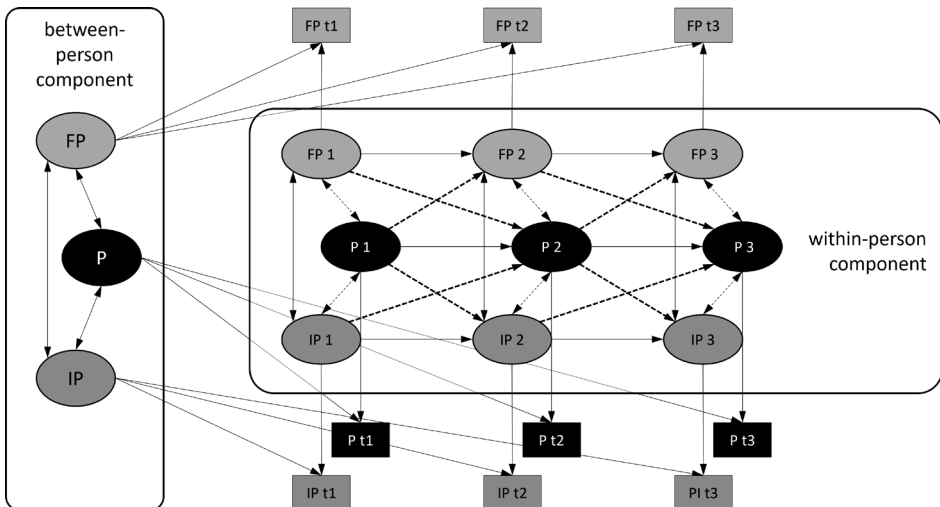


Figure 1: Graphical representation of the specified RI-CLP models for estimating the relationship between formal (FP) and informal musical participation (IP), and personality dimensions (P); dashed paths were changed for the model comparison analyses.

for examining causality by comparing models. This includes fitting a full RI-CLP model (cf. Tab. 3, Model 1) and then restricting specific paths to zero (cf. Tab. 3, Models 2–9). If the restricted model fits worse than the full model, the restricted paths “significantly improve the model when freely estimated” (Sander et al., 2021, p. 7). Additionally, all CL paths can be restricted to zero (cf. Tab. 3, model 10). Fit indices for all specified models can be seen in Table B (Appendix)¹¹. Most models fitted satisfactorily and made specific model comparisons possible.¹²

It should be noted at this point that we are not using a deterministic but a stochastic understanding of causality: The models we use, therefore, only give evidence on, not proof of, deterministic causalities (Zyphur et al., 2020). For comparing our models, we used a chi-square difference test using the Satorra-Bentler Scaled Chi-Square (Satorra & Bentler, 2010).

Table 3: Overview of the differences between the 10 specified RI-CLP models in the cross-paths (on) and the correlations (with) between personality dimension (P), formal musical participation (FP), and informal musical participation (IP).

		P (tn) on FP (tn+1)	P (tn) on IP (tn+1)	FP (tn) on P (tn+1)	IP (tn) on P (tn+1)	P (tn) with FP (tn)	P (tn) with IP (tn)
model 1 (full)	<i>P predicts FP and IP AND FP and IP predict P</i>	<i>E</i>	<i>E</i>	<i>E</i>	<i>E</i>	<i>E</i>	<i>E</i>
model 2	<i>P predicts FP and IP</i>	<i>E</i>	<i>E</i>	o	o	<i>E</i>	<i>E</i>
model 3	<i>FP and IP predict P</i>	o	o	<i>E</i>	<i>E</i>	<i>E</i>	<i>E</i>
model 4	<i>P predicts FP AND FP predicts P</i>	<i>E</i>	o	<i>E</i>	o	<i>E</i>	o
model 5	<i>P predicts IP AND IP predicts P</i>	o	<i>E</i>	o	<i>E</i>	o	<i>E</i>
model 6	<i>P predicts FP</i>	<i>E</i>	o	o	o	<i>E</i>	o
model 7	<i>FP predicts P</i>	o	o	<i>E</i>	o	<i>E</i>	o
model 8	<i>P predicts IP</i>	o	<i>E</i>	o	o	o	<i>E</i>
model 9	<i>IP predicts P</i>	o	o	o	<i>E</i>	o	<i>E</i>
model 10	<i>No predictive relationship</i>	o	o	o	o	o	o

Notes: *E* = estimated, *o* = restricted to 0.

11 The appendix for this article can be downloaded from the publisher’s homepage at www.waxmann.com/buch4764.

12 The fact that the TLI is very low in some models can be linked to very weak correlations between some of the variables. If this is the case, the TLI is not suitable anymore as a fit index. We report it anyway but build our comparisons on the other indices.

5. Results

Table 2 (see above) shows the descriptive results, means and standard deviations of all study variables across the three measurements. The intercorrelations between all personality dimensions and musical participation can be found in Table A (Appendix)¹³. In the following sections, we present the results for each of the five personality domains separately. Results for the best fitting RI-CLP model for each personality domain can be seen in Table C (Appendix).¹⁴

5.1 Musical Participation and Neuroticism

For neuroticism, Model 2 proved to fit the data best ($Chi^2 = 45.377$, $df = 11$, MLR *corr. fac.* = 1.091, $RMSEA = .048$, $CFI = .972$, $SRMR = .033$). As the cross-lagged paths from formal and informal participation are restricted to zero in this model, we could conclude neuroticism is more likely to influence decisions for or against both facets of participation than the other way around.

In the between-person component, the correlations between the time-stable components of neuroticism and the participation facets showed a fundamentally negative correlation with formal participation ($r = -.199$, $p < .001$) and a positive correlation with informal participation ($r = .295$, $p < .001$). The within-person component accounted for only a small proportion of variance, which means that most of the variance could be explained already by the between-person part of the model. This was reflected, on the one hand, in the low explanation rates (R^2 between .013 and .167) and, on the other hand, in the fact that both the autoregressive and the cross-lagged paths only reached partial significance. Only in t_1 , the path from neuroticism to formal musical participation at t_2 could assert itself statistically ($\beta = .184$, $p = < .001$). Nevertheless, this model is statistically superior to the other models.

5.2 Musical Participation and Extraversion

The interrelationship between musical participation and extraversion can best be explained with Model 10, in which all paths are restricted to zero ($Chi^2 = 37.587$, $df = 21$, MLR *corr. fac.* = 1.311, $RMSEA = .024$, $CFI = .986$, $SRMR = .032$). While on a between-person level, there were very weak correlations between extraversion and informal ($r = .196$, $p < .001$) and formal ($r = .072$, $p < .001$) participation, no cross-lagged relations between participation and extraversion could be ob-

¹³ The appendix for this article can be downloaded from the publisher's homepage at www.waxmann.com/buch4764.

¹⁴ The appendix for this article can be downloaded from the publisher's homepage at www.waxmann.com/buch4764.

served over time on the within-person level. As in the case for neuroticism, the within-person component accounted for only a small proportion of the variance (R^2 between .027 and .178). This means that in our sample, extraversion and musical participation did not influence each other over time in any direction, but that the relationship between the two dimensions existed a priori.

5.3 Musical Participation and Openness

The model results show clearly that Model 2 explains best how openness and musical participation are interrelated ($\chi^2 = 64.946$, $df = 11$, $MLR \text{ corr. fac.} = .899$, $RMSEA = .060$, $CFI = .955$, $SRMR = .036$). In this model, the cross-lagged paths from participation (FP/IP) are restricted to zero. First, we could see here that on a between-person level, openness was significantly correlated only with formal participation ($r = .180$, $p < .001$). This correlation remained significant on a within-person level across all three measurements (r between .107 and .190). Informal participation was significantly correlated also with openness only in t_3 . Additionally, we could observe significant cross-lagged paths from openness on formal participation ($t_1 \rightarrow t_2$: $\beta = .171$, $p < .001$) and from openness on informal participation ($t_2 \rightarrow t_3$: $\beta = .257$, $p = .020$). We could conclude here that openness influences formal participation and, over time, also informal participation.

5.4 Musical Participation and Conscientiousness

We can state with Model 1 that musical participation and conscientiousness influence each other over time ($\chi^2 = 55.276$, $df = 7$, $MLR \text{ corr. fac.} = .789$, $RMSEA = .071$, $CFI = .968$, $SRMR = .028$). While we could see no significant correlations on the between-person level, we could observe on the within-person level that conscientiousness significantly influenced formal participation ($t_1 \rightarrow t_2$: $\beta = .256$, $p = .007$) and vice versa: There were even stronger effects from formal participation on conscientiousness ($t_1 \rightarrow t_2$: $\beta = .353$, $p < .001$; $t_2 \rightarrow t_3$: $\beta = .350$, $p < .001$). From t_1 to t_2 , conscientiousness positively effected informal participation ($\beta = .190$, $p = .011$), but at the same time, we could observe here a negative effect from informal musical participation on conscientiousness ($\beta = -.135$, $p = .006$).

5.5 Agreeableness is Related to Informal Musical Participation

Finally, we could see that Model 5, in which all paths between agreeableness and formal musical participation are restricted to zero in the within-person model, explains our data best ($\chi^2 = 61.017$, $df = 14$, $MLR \text{ corr. fac.} = .960$, $RMSEA = .049$, $CFI = .956$, $SRMR = .034$). Agreeableness at the between level was more strong-

ly related to informal musical participation ($r = .266, p < .001$) than to formal musical participation ($r = .093, p = .001$). In contrast, there were no stable correlations between agreeableness and informal musical participation on the within-person level. Only from t1 to t2 could we observe one significant cross-lagged path between informal participation and agreeableness ($\beta = -.140, p < .001$).

6. Discussion

The aim of this study was to investigate how musical participation and personality development influence each other using longitudinal data from students from Grades 5 to 9. Overall, the data provide evidence that influences can be found in both directions, which is an important result. This is in line with Kröner's model of person-environment-transaction: Not only does participation influence personality development (in some cases), but a person's personality also predetermines – at least in part – how the person participates. Our model comparisons suggest that certain personality characteristics in the dimensions of neuroticism, openness, agreeableness, and conscientiousness enhance informal participation. Formal participation, in turn, is enhanced by neuroticism, openness, and conscientiousness. In the other direction, data suggest that informal musical participation influences the development of agreeableness and conscientiousness, whereas formal musical participation influences conscientiousness.

When we look at the between-level in more detail, we could first state that the five personality traits are differently related to the two dimensions of musical participation: While there were significant positive correlations between openness and both formal and informal participation, neuroticism was correlated negatively with formal and positively with informal participation. Agreeableness was positively correlated with both dimensions of participation, though the correlation with informal participation was much stronger. Extraversion was correlated positively with both formal and informal participation, but there was only a weak relationship between extraversion and formal participation. There were no correlations between conscientiousness and musical participation on the between-person level. Except for openness, all correlations were rather weak. These results slightly differ from those of Sander et al. (2021), which might be explained by different age groups in our samples and by a different operationalization of musical participation.

The analysis of the cross-lagged paths on a within-person level for the five personality domains reveals different results for each domain. The most important result is that only a positive influence from formal participation on personality could be found for one domain: Over time, young adults who are musically engaged in formal contexts seem to gain conscientiousness, while a higher engagement in informal contexts leads to less conscientiousness, at least tempo-

rarily. Openness, as expected, is significantly related to a higher engagement in both formal and informal musical practices. For all other domains, there is some evidence to suggest that young adults choose activities that cohere with their personality traits than the other way round. The within-person model does not show any cross-lagged influences at all for extraversion.

In fact, our data only allow a glimpse into a small window of personality development, which begins much earlier and lasts even longer than our data can depict. Moreover, musical participation, especially formal musical participation, usually begins much earlier than in Grade 5. It is possible that there are timeframes for the influence of musical participation on personality, especially on openness, even before the 5th grade. It is certainly a methodological challenge to investigate this hypothesis, but the findings of this study show that influences can generally be expected.

Personality traits are very relevant for policymakers, “both as predictors of success and as actionable targets” (Bleidorn et al., 2019). Additionally, in the context of music education, the fact that musical practice drives personality development is an important argument for the development and public funding of musical offers. Particularly, openness and conscientiousness can be seen as relevant traits here as our results and the results of other studies show (Sander et al., 2021). The fact that openness leads to participation in both formal and informal contexts is not surprising. Young adults who are open to new experiences possibly seek to get more of these experiences. But this also means that there are possibly strong effects of self-selection when it comes to the question of who takes advantage of musical educational offers. Therefore, policymakers and educators need to critically ask themselves, how children who wouldn’t be there in the first place could also profit from musical offers: This could be a matter of actively motivating young people or a matter of redesigning musical offers to make them more attractive for all.

This becomes even more relevant as we see that in the context of formal musical offers, students tend to become conscientious, and that this is not the case in informal musical contexts. As conscientiousness is a strong predictor of educational success in later life (Borghans et al., 2008), music education could have a strong impact here. This makes it all the more important that such offers are open to as many young people as possible. Here also, studies of these relationships in early childhood are needed.

On the other hand, we can also see that young adults who tend to be more neurotic rather engage in informal musical practices. This could be explained by the fact that formal musical contexts are characterized by higher emotional pressure than informal contexts with respect to training and competition. Such contexts might negatively reinforce neurotic tendencies and lead to negative experiences.

Our longitudinal design allows for tentative conclusions regarding causal inferences that need to be further investigated in the future. Although the results

are preliminary, we can show that the assumption that musical participation influences personality is simply too general and has to be taken with a pinch of salt. Our exploratory study paints a first and more nuanced picture of the relationships between musical participation and the Big Five personality traits in young adulthood and shows that (1) longitudinal data bring important insights and that (2) if musical participation is assessed more in a differentiated way, these insights can be much more specific.

7. Conclusion and Limitations of the Study

The aim of this exploratory study was to examine the (causal) relationships between the Big Five personality traits and formal and informal musical participation. Using a RI-CLMP on three measurement points of data from the study “Music and Personality,” we could show that on a between-person level, differences in formal and informal musical participation were mostly related with openness and that there are weaker relationships between musical participation and the other four dimensions of the Big Five. Based on these results, specific hypotheses on these relationships can now be formulated and investigated in detail.

Due to the Corona pandemic, data acquisition has become more and more difficult after the first measurement point. Although our sample is sufficiently large for the analyses presented in this paper, we cannot be sure about the effects that a lasting pandemic has had on the children’s personality development. As a crucial life event, the pandemic could have observable effects on personality development after a few months. Another limitation is that participation patterns certainly have changed, especially in formal contexts, as musical activities had to be shut down for a long time. Therefore, replication studies are necessary to verify these findings.

References

- Asendorpf, J. (2015). *Persönlichkeitspsychologie für Bachelor*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-46454-0_4
- Asendorpf, J. B., & Neyer, F. J. (2012). *Psychologie der Persönlichkeit* (5th, fully revised ed.). Springer Medizin Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bertelsmann.
- Bamford, A. (2010). *Der Wow-Faktor. Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung*. Waxmann.
- Beisiegel, J., & Krupp, V. (2021). Barrieren der Teilhabe. Was Schüler*innen davon abhält außerunterrichtliche musikalische Bildungsangebote an Schulen wahrzunehmen.

- men. In V. Krupp, A. Niessen & V. Weidner (Eds.), *Wege und Perspektiven musikpädagogischer Forschung* (S. 97–116). Waxmann.
- Bleidorn, W., Hill, P. L., Back, M. D., Denissen, J. J. A., Hennecke, M., Hopwood, C. J., Jokela, M., Kandler, C., Lucas, R. E., Luhmann, M., Orth, U., Wagner, J., Wrzus, C., Zimmermann, J., & Roberts, B. (2019). The Policy Relevance of Personality Traits. *American Psychologist*, 74(9), 1056–1067. <https://doi.org/10.1037/amp0000503>
- Bleidorn, W., Hopwood, C. J., & Lucas, R. E. (2018). Life Events and Personality Trait Change. *Journal of Personality*, 86(1), 83–96. <https://doi.org/10.1111/jopy.12286>
- Borghans, L., Duckworth, A. L., Heckman, J. J., & ter Weel, B. (2008). The Economics and Psychology of Personality Traits. *Journal of Human Resources*, 43(4), 972–1059.
- Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ). (2011). *Kultur öffnet Welten. Mehr Chancen durch kulturelle Bildung. Positionen und Ziele*. https://www.musikschulen.de/medien/doks/partner/bkj_positionspapierweb.pdf
- Corrigall, K. A., Schellenberg, E. G., & Misura, N. M. (2013). Music Training, Cognition, and Personality. *Frontiers in Psychology*, 4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00222>
- Enders, C. K. (2010). *Applied Missing Data Analysis*. Guilford.
- Gembris, H. (2015). *Transfer-Effekte und Wirkungen musikalischer Aktivitäten auf ausgewählte Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung. Ein Überblick über den aktuellen Stand der Forschung*. Bertelsmann Stiftung. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/index.php?id=5308>
- Goldberg, L. R. (1993). The Structure of Phenotypic Personality Traits. *American Psychologist*, 48, 26–34.
- Hamaker, E. L., Kuiper, R. M., & Grasman, R. P. P. P. (2015). A Critique of the Cross-Lagged Panel Model. *Psychological Methods*, 20(1), 102–116. <https://doi.org/10.1037/a0038889>
- Hasselhorn, J., Krupp, V., Lin, H.-R., Beisiegel, J., & Kopiez, R. (2022). Musikalisch-kulturelle Teilhabe als Prädiktor für allgemeine Lebenszufriedenheit: Sind Persönlichkeitsausprägungen bedeutsam? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25(3), 603–628. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01104-0>
- Krause, A. E., North, A. C., & Davidson, J. W. (2021). Individual Difference Correlates of Continuing Versus Ceasing Musical Participation. *Psychology of Music*, 49(3), 462–478. <https://doi.org/10.1177/0305735619874109>
- Kröner, S. (2013). Kulturelle Partizipation bei Jugendlichen als Feld der Person-Umwelt-Transaktion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(S3), 233–256. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0432-y>
- Kröner, S., Lüdtke, O., Maaz, K., Trautwein, U., Koller, O., & Köller, O. (2008). Wer geht ins Theater? Künstlerisches Interesse und Offenheit für Erfahrung als Prädiktoren für Veränderungen Kultureller Partizipation in der Emerging Adulthood. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40(2), 100–110. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.40.2.100>
- Kröner, S., Vock, M., Robitzsch, A., & Köller, O. (2012). Highbrow Cultural Activities, Social Background, and Openness in Lower-Secondary Level Students. *Journal for Educational Research Online*, 4(2), 3–28.
- Krupp, V., & Beisiegel, J. (i. pr.). Why do Children not Participate? An Investigation of Children's Decisions Against Musical Activities. In A. Lehmann-Wermser & E. Schurig (Eds.), *Perspectives on Cultural Education in Germany and the Netherlands. Proceedings of the 3rd German-Dutch Colloquium (Forschungsbericht Nr. 33)*. Insti-

- tut für musikpädagogische Forschung, Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover.
- Krupp-Schleußner, V. (2016). *Jedem Kind ein Instrument? Teilhabe an Musikkultur vor dem Hintergrund des capability approach*. Waxmann.
- Krupp-Schleußner, V., & Lehmann-Wermser, A. (2018). Teilhabe. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Eds.). *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (pp. 215–220). Waxmann/UTB. <https://www.utb.de/doi/book/10.36198/9783838550404>
- Kultusministerkonferenz. (2022). *Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Kulturellen Kinder- und Jugendbildung*. Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2022/2022_12_08-Empfehlung-Kulturelle-Bildung.pdf
- Kupper, K., Krampen, D., Rammstedt, B., & Rohrmann, S. (2019). Kurzversion des Big Five Inventory für Kinder und Jugendliche (BFI-K KJ): Adaptation und Validierung eines deutschsprachigen Selbstbeurteilungsinventars zur Erfassung grundlegender Persönlichkeitsfaktoren im Kindes- und Jugendalter. *Diagnostica*, 65(2), 86–96. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000216>
- Lamont, A. (2011). The Beat Goes on: Music Education, Identity, and Lifelong Learning. *Music Education Research*, 13(4), 369–388. <https://doi.org/10.1080/14613808.2011.638505>
- Lehmann-Wermser, A., & Krupp-Schleußner, V. (2017). *Jugend und Musik. Eine Studie zu den musikalischen Aktivitäten Jugendlicher in Deutschland*. Bertelsmann Stiftung.
- Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz (2017). *Lehrplan Musik für die Sekundarstufe I der Gymnasien, integrierten Gesamtschulen und Realschule plus*. Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz.
- MacDonald, R. A. R., Hargreaves, D. J., & Miell, D. (Eds.). (2002). *Musical Identities*. Oxford University Press.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1987). Validation of the Five-Factor Model of Personality Across Instruments and Observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 81–90. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.1.81>
- Mulder, J. D., & Hamaker, E. L. (2021). Three Extensions of the Random Intercept Cross-Lagged Panel Model. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 28(4), 638–648. <https://doi.org/10.1080/10705511.2020.1784738>
- Müller, R., Glogner, P., Rhein, S., & Heim, J. (2002). Zum sozialen Gebrauch von Musik und Medien durch Jugendliche. Überlegungen im Lichte kultursoziologischer Theorien. In R. Müller, P. Glogner, S. Rhein & J. Heim (Eds.), *Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen. Jugendliche Identität und musikalische und mediale Geschmacksbildung* (pp. 9–26). Beltz.
- Rat für Kulturelle Bildung. (2013). *Alles immer gut. Mythen Kultureller Bildung* (Rat für kulturelle Bildung e. V., Ed.).
- Sander, J., Schumann, P., Richter, D., & Specht, J. (2021). Leisure Activities as a Driver of Personality Development? A Random-Intercept Cross-Lagged Panel Model Across 13 Years in Adulthood. *Collabra: Psychology*, 7(1), 23473. <https://doi.org/10.1525/collabra.23473>

- Satorra, A., & Bentler, P. M. (2010). Ensuring Positiveness of the Scaled Difference chi-Square Test Statistic. *Psychometrika*, 75(2), 243–248. <https://doi.org/10.1007/s11336-009-9135-y>
- Spychiger, M. (1992). Zwischen Mythos und Realität: Außermusikalische Wirkungen von Musikunterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 39, 243–252.
- UNESCO Institute for Statistics. (2012). *Measuring Cultural Participation*. UNESCO-UIS.
- Wrzus, C., & Roberts, B. W. (2017). Processes of Personality Development in Adulthood: The TESSERA Framework. *Personality and Social Psychology Review*, 21(3), 253–277. <https://doi.org/10.1177/1088868316652279>
- Zyphur, M. J., Allison, P. D., Tay, L., Voelkle, M. C., Preacher, K. J., Zhang, Z., Hamaker, E. L., Shamsollahi, A., Pierides, D. C., Koval, P., & Diener, E. (2020). From Data to Causes I: Building a General Cross-Lagged Panel Model (GCLM). *Organizational Research Methods*, 23(4), 651–687. <https://doi.org/10.1177/1094428119847278>

Valerie Krupp

Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Hochschule für Musik Mainz

Jakob-Welder-Weg 28

55128 Mainz

krupp@uni-mainz.de

Johannes Hasselhorn

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU)

Lehrstuhl für Musikpädagogik und -didaktik

Regensburger Straße 160

90478 Nürnberg

johannes.hasselhorn@fau.de

Miriam Eisinger, Daniel Fiedler & Daniel Müllensiefen

Der Einfluss von subjektiven Theorien über Musikalität auf die Entwicklung der musikalischen Aktivität von Schüler*innen

The Impact of Mindsets of Musicality on the Development of Students' Musical Activity

In order to provide evidence for the relevance of mindsets in music participation, the present longitudinal study analysed the relationship between mindsets of musicality (growth and fixed) with individual musical activity. The sample consisted of 1,650 students, and the procedure involved a self-report questionnaire that measured levels of growth and fixed mindsets of musicality, as well as musical activity. The findings showed that a fixed mindset was negatively associated with musical activity, whilst a growth mindset was positively associated with musical activity. From the 5th to the 8th grade, musical activity declined in general, but the decrease was larger for those students who had a higher fixed mindset.

1. Einleitung

Faktoren der Persönlichkeit und Identität wie etwa das Selbstkonzept oder die Selbstregulation spielen eine wesentliche Rolle für das Musiklernen und sollten damit auch bei der Gestaltung des schulischen Musikunterrichts berücksichtigt werden (u. a. Austin et al., 2006). Dabei sind Faktoren, die in empirischen Forschungen (u. a. Wang et al., 2018) und musikpädagogischen Schriften (u. a. Persellin & Davis, 2017) immer häufiger besprochen werden, u. a. die subjektiven Theorien über Musikalität (Dweck, 2000). Diese individuellen Überzeugungen zur Beschaffenheit von menschlichen Eigenschaften werden im Rahmen von Musiklernen bisher vor allem im Hinblick auf ihre Wirkungen auf Lernzielorientierung (Smith, 2005; Wang et al., 2018) oder Schulleistungen (Lin et al., 2022) untersucht. Forschungen zeigen jedoch, dass die subjektiven Theorien auch die individuelle Wahrnehmung von Frustration und Stress beeinflussen können (Zhao et al., 2021) und damit besonders in herausfordernden Situationen und Misserfolgen an Bedeutung gewinnen (Dweck, 2000). Während in anderen

Domänen auf dieser Grundlage schon Zusammenhänge zwischen subjektiven Theorien und der Teilnahme an (Lern-)Aktivitäten festgestellt werden konnten (u. a. Joy et al., 2023), fehlen solche Studien im Hinblick auf mögliche Zusammenhänge zwischen subjektiven Theorien über Musikalität und musikalischer Aktivität.

Im vorliegenden Beitrag definieren wir musikalische Aktivität als „eine Form des Lernens und des Auseinandersetzens mit Musik“ (Grgic & Züchner, 2013, S. 126), wobei diese Auseinandersetzung unterschiedliche Intensität und Form wie etwa Einzelunterricht auf einem Instrument, Musikmachen mit Freunden oder Zusammenstellen von Playlists annehmen kann (Grgic & Züchner, 2013; Müllensiefen et al., 2015). Ausgehend von dem Person-Umwelt-Transaktionsmodell (Kröner, 2013; Penthin, 2021) gehen wir davon aus, dass subjektive Theorien über Musikalität (Dweck, 2000) Teil der in diesem Modell aufgezeigten wahrgenommenen Verhaltenskontrolle sind und damit als eine Determinante die musikalische Aktivität von Schüler*innen beeinflussen. Die Ergebnisse unserer Studie können somit konkrete musikpädagogische Implikationen zur Förderung der subjektiven Theorien über Musikalität ergeben, die dann wiederum Effekte auf das Musikhören und den schulischen Musikunterricht zur Folge haben können.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Determinanten musikalischer Aktivität

Verschiedene theoretische Modelle versuchen Determinanten musikalischer Aktivität zu erklären (Austin et al., 2006; Hallam, 2002; Kröner, 2013; Krupp-Schleußner, 2018). Gemeinsam ist diesen Modellen, dass sie die Motivation zur Ausübung von musikalischer Aktivität als ein Zusammenspiel verschiedener individueller und umweltbedingter Determinanten aufzeigen. So beschreibt bspw. Hallam (2002) u. a. Selbstkonzept, Persönlichkeit und Überzeugungen über die Beschaffenheit von Begabung und Fähigkeit als individuelle Determinanten; dagegen benennt sie Familie, Eltern und Freunde als Teil umweltbedingter Determinanten musikalischer Aktivität. Krupp-Schleußner (2018) setzt in ihrem Modell unter Bezugnahme auf den *capability approach* den Fokus auf Teilhabe an kulturellen Aktivitäten sowie deren Auswirkung auf die Lebenszufriedenheit. Austin et al. (2006) hingegen beschreiben in ihrem Modell zur optimalen Motivation für musikalisches Lernen, wie verschiedene Aspekte des *Self System*, *Social System*, der *Actions* und *Outcomes* sich wechselseitig beeinflussen.

Ein weiteres Modell ist das Person-Umwelt-Transaktionsmodell der kulturellen Partizipation von Kröner (2013). Dieses Modell wurde durch empirische Studien bereits überprüft (u. a. Fritzsche et al., 2011; Kröner et al., 2009; Penthin et al., 2017; Penthin, 2021), wobei jedoch zu berücksichtigen ist, dass diese empi-

rischen Studien das Konzept der kulturellen Partizipation unterschiedlich interpretieren und operationalisieren, was sie nur bedingt vergleichbar macht. Das Modell von Kröner (2013) wurde von Penthin (2021) weiterentwickelt und auf den musikbezogenen Kontext spezifiziert. Unter musikalischer Aktivität versteht Penthin (2021) in Anlehnung an Krupp-Schleußner und Lehmann-Wermser (2018a) eine bewusst ausgeführte Teilnahme an musikbezogenen Aktivitäten, die für die Person „individuell relevant und subjektiv bedeutsam ist“ (Penthin, 2021, S. 18). Erfasst wird diese musikalische Aktivität bei Penthin (2021) über einen Fragebogen, indem jeweils mit zwei Items die Häufigkeit und Dauer des freizeitlichen Musizierens und des außerschulischen Musikunterrichts erfragt wird, ohne dabei spezifische Verhaltensweisen aufzuführen. Nach dem Modell von Kröner (2013; siehe auch Penthin, 2021) werden sowohl die *individuellen* als auch die *Umwelt*-Determinanten in bereichsspezifische (z. B. musikpraktische Kompetenzen¹) und bereichsübergreifende (z. B. soziodemografischer Status) unterschieden (Abb. 1). In das Modell integriert Kröner (2013) die Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 1991). Diese Theorie besagt, dass drei Faktoren die Intention einer Person beeinflussen, ein Verhalten wie z. B. das Klavierspielen ausüben zu wollen. Hierzu gehört erstens die Einstellung, also z. B. die Überzeugung einer Person, dass das Klavierspielen ihr Spaß machen wird. Zweitens nimmt eine Person wahr, inwiefern Sozialisationsinstanzen selbst musikalisch aktiv sind und welche Erwartungen diese in Bezug auf die musikalische Aktivität tragen (subjektive Norm). Drittens beschreibt die wahrgenommene Verhaltenskontrolle sowohl die Einschätzung der Person hinsichtlich ihrer äußeren Ressourcen, wie z. B. die Gelegenheit zur Teilnahme an einem Einzelunterricht, als auch die Einschätzung ihrer inneren Ressourcen, wie z. B. die Einschätzung der eigenen musikalischen Kompetenzen (Ajzen, 1991; Penthin, 2021). Angenommen werden Wechselwirkungen zwischen diesen Determinanten, die in Abbildung 1 durch die Sinuskurve dargestellt werden (Penthin, 2021).

Bei der empirischen Überprüfung des Modells von Kröner (2013) zeigte sich in einer Studie von Penthin et al. (2017) eine große Bedeutung der Eltern als Sozialisationsinstanz für die musikalische Aktivität (siehe z. B. auch Dai & Schader, 2002). In den Ergebnissen weiterer Studien (u. a. Kröner et al., 2009; Penthin, 2021) weist zudem das musikalische Selbstkonzept als Teil der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle eine wichtige Rolle für die Ausübung von musikalischer Aktivität auf.

1 Nach Kröner (2013) werden „Effekte von den Kompetenzen auf die Aktivitäten zu einem substantiellen Teil durch subjektive Kompetenzwahrnehmung, das heißt die Selbstwirksamkeit, vermittelt“ (Kröner, 2013, S. 244).

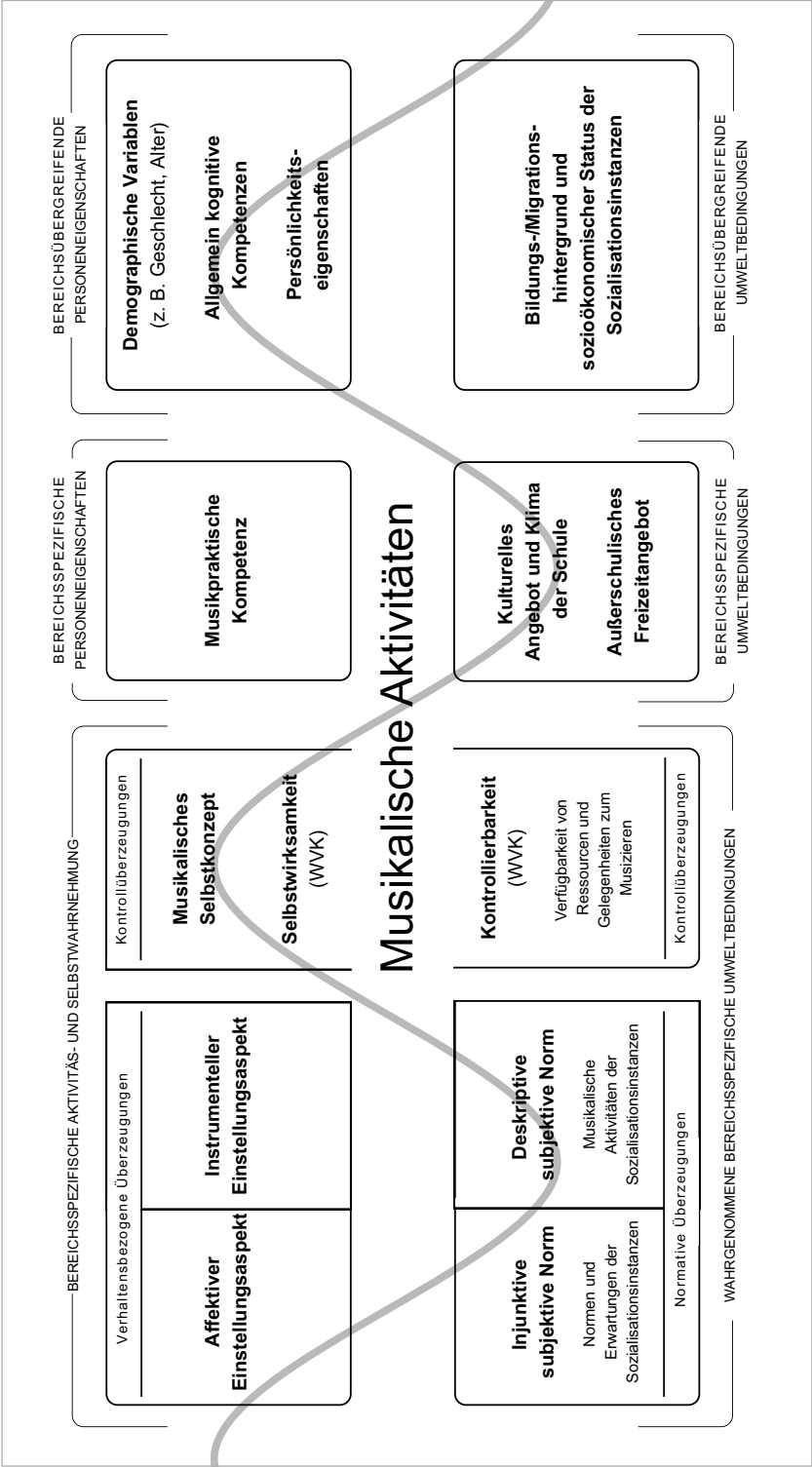


Abbildung 1: Person-Umwelt-Transaktionsmodell musikalischer Freizeitaktivität (nach Pentthin, 2021, S. 23; Kröner, 2013, S. 244); WVK = wahrgenommene Verhaltenskontrolle

2.2 Subjektive Theorien über Musikalität als Teil der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle

Subjektive Theorien sind im allgemeinen grundlegende Überzeugungen zu menschlichen Eigenschaften, die von Personen entwickelt werden, um ihre Welt erklären und verstehen zu können (Yeager & Dweck, 2012). Die ersten Studien zu subjektiven Theorien gehen auf Dweck et al. (1995) zurück. Dabei gehen Dweck et al. davon aus, dass eine Person mit einer großen Überzeugung ihrer eigenen Lernfähigkeit eine dynamische subjektive Theorie hat, während eine stabile subjektive Theorie die Denkweise beschreibt, dass bestimmte Eigenschaften angeboren und unveränderlich sind. In der Literatur ist umstritten, ob die dynamische bzw. stabile subjektive Theorie zwei gegensätzliche Pole einer Skala sind oder als eigenständige Konstrukte aufgefasst und gemessen werden sollten (Lüftenegger & Chen, 2017). Des Weiteren sind subjektive Theorien domänenspezifisch, d. h., eine Person kann z. B. eine eher stabile subjektive Theorie über ihre mathematischen Fähigkeiten haben, während sie eine dynamische subjektive Theorie über ihre Musikalität hat – was sich auch in der Forschung zu den subjektiven Theorien über Intelligenz (Yeager et al. 2019), sportliche Fähigkeiten (Biddle et al., 2003) und Musikalität (Eisinger, 2021; Wang et al., 2018) widerspiegelt. Dabei gehen Forscher*innen davon aus, dass sich subjektive Theorien, nachdem sie sich im Grundschulalter einmal ausgebildet haben, kaum verändern (Austin et al., 2006; Dweck, 2000). Allerdings konnten Studien zeigen, dass bspw. subjektive Theorien über Intelligenz mithilfe von Interventionen über einen längeren Zeitraum gezielt verändert werden können (Yeager et al., 2019).

Basierend auf diesen theoretischen Hintergründen zu subjektiven Theorien nehmen wir an, dass subjektive Theorien über Musikalität relevant für die musikalische Aktivität von Schüler*innen sind. Dabei verwenden wir, im Gegensatz zu Kröner et al. (2009) und Penthin (2021) nicht das musikalische Selbstkonzept oder die musikalische Selbstwirksamkeit, sondern subjektive Theorien über Musikalität zur Operationalisierung der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle (Kröner, 2013). Die Verwendung der subjektiven Theorien über Musikalität steht im Widerspruch zu bisherigen musikpädagogischen Studien, da diese bislang das musikalische Selbstkonzept als zentralen Gegenstand untersucht haben (u. a. Arens et al., 2022; Busch & Kranefeld, 2013; Nonte, 2013; Spychiger, 2017). Dweck (2000) kritisiert jedoch grundsätzlich diese starke Fokussierung auf das Selbstkonzept. So konnte Dweck (2000) in Studien zeigen, dass Schüler*innen mit einem hohen Selbstkonzept häufig dann scheitern, wenn sie Herausforderungen begegnen oder Misserfolge erleben. Übertragen auf Musik gehen wir basierend auf Dweck (2000) davon aus, dass bspw. Schüler*innen mit einem hohen musikalischen Selbstkonzept, aber einer stabilen subjektiven Theorie über Musikalität, bei Herausforderungen häufig ihr Entwicklungspotenzial nicht ganz entfalten können. Aufgrund einer stabilen subjektiven Theorie über

Musikalität tendieren solche Schüler*innen dann eher dazu, ein Verhalten zu vermeiden, um ihr Konzept über ihre eigenen musikalischen Fähigkeiten zu beschützen. Im Gegensatz dazu fördert eine dynamische subjektive Theorie über Musikalität, selbst bei einem niedrigen Selbstkonzept, die Anstrengungsbereitschaft. Solche Schüler*innen sind davon überzeugt, dass sie musikbezogene Kompetenzen erlernen können, die sie zur Ausführung eines Verhaltens wie z. B. dem Spielen eines Instrumentes benötigen. Misserfolge und Herausforderungen werden als Lernmöglichkeiten gesehen, was eine höhere Ausdauer im Üben bewirkt (Hallam, 2002; Smith, 2005).

2.3 Entwicklung musikalischer Aktivität

Musikalische Aktivität wird in Studien unterschiedlich erfasst, wobei in manchen Studien nur auf den Einzelunterricht auf einem Instrument Bezug genommen (z. B. Switlick & Bullerjahn, 1999), in anderen Studien musikalische Aktivität als eine komplexe Praxis aus rezeptiven und produktiven Verhaltensweisen in formalen und informellen Settings aufgefasst wird (z. B. Hasselhorn et al., 2022). Häufig beziehen sich dabei empirische Studien ausschließlich auf Aktivitäten der vermeintlichen Hochkultur wie etwa Instrumental- und Gesangsunterricht. Einheitlich ist jedoch die Erkenntnis, dass mit der Zunahme des Alters die musikalische Aktivität von Schüler*innen sinkt (Krupp-Schleußner & Lehmann-Wermser, 2018b; Ruth & Müllensiefen, 2021). Schüler*innen beginnen häufig mit musikalischer Aktivität in der Grundschule, hören dann aber auf, wenn eine neue Lebensphase beginnt (Grgic & Züchner, 2013; McPherson et al., 2012). Dabei konnten empirische Studien zeigen, dass das Alter mit dem größten Risiko zum Beenden musikalischer Aktivität zwischen 15 und 17 Jahren liegt (Ruth & Müllensiefen, 2021; Switlick & Bullerjahn, 1999).

Als Determinante musikalischer Aktivität sind die subjektiven Theorien über Musikalität bereits Teil von verschiedenen theoretischen musikalischen Motivationsmodellen (u. a. Austin et al., 2006; Hallam, 2002), wobei eine empirische Untersuchung dieses Zusammenhangs bisher kaum stattfand. Erste empirische Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen subjektiven Theorien über Musikalität und der Ausübung von musikalischer Aktivität finden sich in querschnittlichen Studien (Müllensiefen et al., 2015; Ruth & Müllensiefen, 2021), wobei sich zeigte, dass eine stabile subjektive Theorie über Musikalität einen negativen und eine dynamische subjektive Theorie einen positiven Einfluss hat. Es fehlen jedoch Studien, die diesen Zusammenhang über die Zeit hinweg überprüfen, genauso wie auch Kröner (2013) Langzeitanalysen für die Validierung des Person-Umwelt-Transaktionsmodells fordert.

3. Ziel der vorliegenden Studie

Basierend auf den theoretischen Hintergründen zielt der vorliegende Beitrag darauf ab, den Einfluss von subjektiven Theorien über Musikalität als Teil der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle im Person-Umwelt-Transaktionsmodell nach Kröner (2013; Penthin, 2021) auf die Entwicklung der musikalischen Aktivität von Schüler*innen zu analysieren. Dabei werden eine dynamische und stabile subjektive Theorie über Musikalität als verwandte, aber grundsätzlich zu unterscheidende Konstrukte aufgefasst (Eisinger, 2021). So gehen wir davon aus, dass eine stabile subjektive Theorie über Musikalität einen negativen Einfluss (Hypothese 1a), eine dynamische subjektive Theorie hingegen einen positiven Einfluss auf die musikalische Aktivität hat (Hypothese 1b). Zudem nehmen wir an, dass die musikalische Aktivität bei Schüler*innen in den ersten drei Jahren der weiterführenden Schule abnimmt (Hypothese 2), wobei die subjektiven Theorien über Musikalität diese Entwicklung moderieren (Hypothese 3).

4. Methodisches Vorgehen

4.1 Datenerhebung

Die Erhebung der Daten erfolgte im Rahmen einer internationalen Langzeitstudie (LongGold-Projekt), die das Zusammenspiel der Faktoren musikbezogener Kompetenzen, kognitiver und sozialer Fähigkeiten, musikalischer Überzeugungen und musikalischer Aktivität und deren Entwicklung untersucht (Müllensiefen et al., 2022). Für die vorliegende Studie stehen Daten der deutschen Schüler*innen aus drei Kohorten der Jahre 2018 bis 2022 zur Verfügung (s. Abb. 2). Die Datenerhebung erfolgte unter Aufsicht von geschulten Projektmitarbeitenden und Lehrkräften während der Unterrichtszeit im Rahmen einer Doppelstunde, wobei die Schüler*innen ca. 15–20 Minuten für die Beantwortung der Fragebögen der vorliegenden Studie benötigten. Aufgrund von Corona-Maßnahmen wurden teilweise Testungen in den letzten drei Messzeitpunkten nicht in der Schule, sondern von den Schüler*innen selbständig durchgeführt (s. Abb. 2).

4.2 Stichprobe

Die Stichprobe setzt sich aus insgesamt 1.650 Schüler*innen (5.164 Beobachtungen) zusammen. Dabei wurden im Vorfeld die Fälle ausgeschlossen, bei denen Schüler*innen zwar teilgenommen hatten, aber nicht mindestens einen der für diese Studie verwendeten Fragebögen zu dem jeweiligen Messzeitpunkt beantwortet hatten, weil z. B. der Fragebogen aus Zeitmangel nicht beendet werden

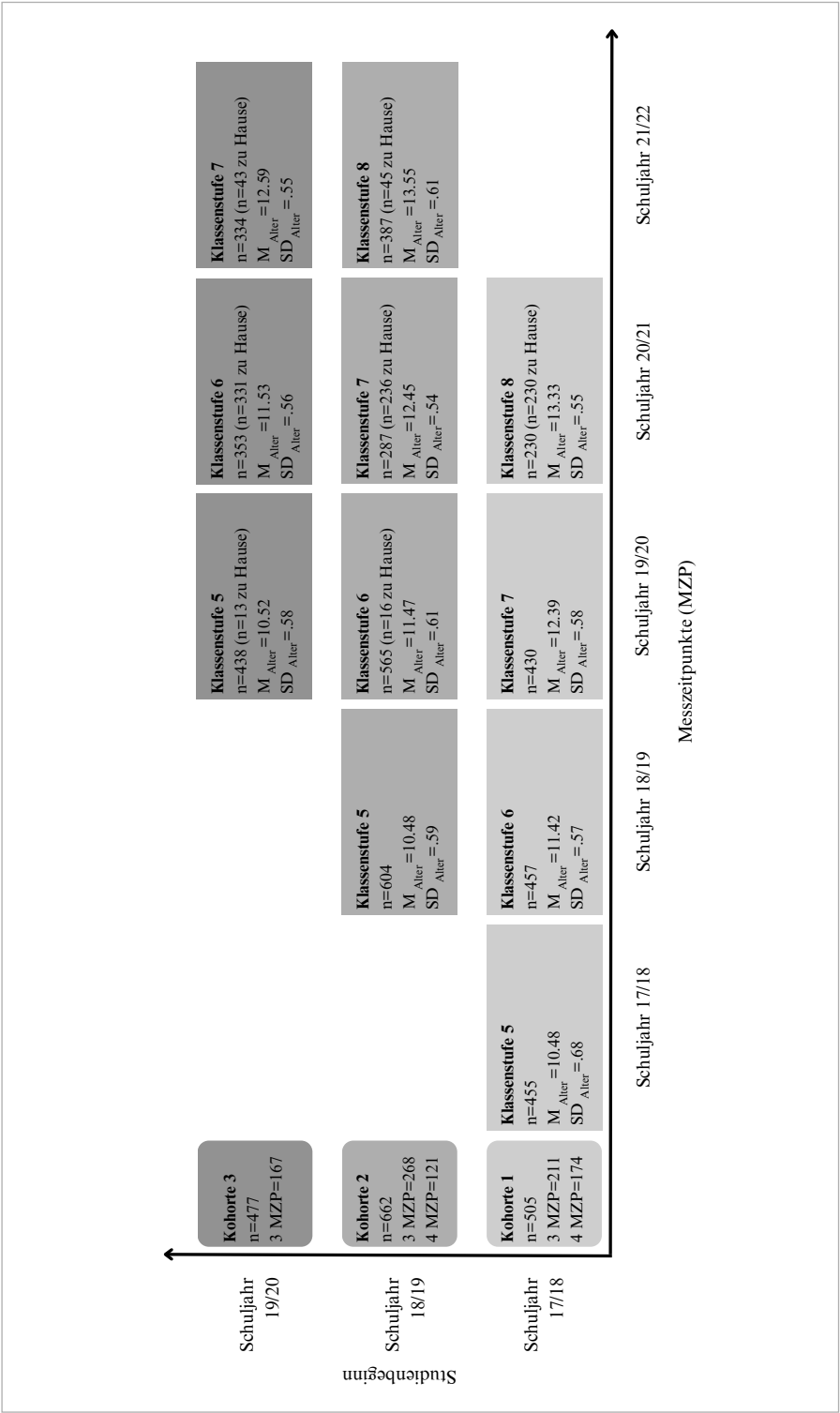


Abbildung 2: Übersicht über die drei Kohorten der Stichprobe

konnte (49 Schüler*innen). Weiter wurden alle Schüler*innen ausgeschlossen, die im Laufe der Zeit nicht mindestens zweimal an einer Erhebung teilnehmen konnten (618 Schüler*innen). Zu Beginn ihrer Teilnahme an der Studie in der 5. Klasse haben die Schüler*innen ein durchschnittliches Alter von 10.49 Jahren ($SD = 0.62$; Altersspanne: 8 bis 13 Jahre) und 51.90% sind weiblich.

4.3 Erhebungsinstrumente

Die eingesetzten Erhebungsinstrumente umfassen soziodemografische Daten wie Geschlecht, Alter und Schule. Außerdem wurden die subjektiven Theorien über Musikalität mithilfe eines von Eisinger (2021) validierten Fragebogens erfasst, welcher insgesamt zwölf Items enthält, die in zwei übergeordnete Faktoren (stabil und dynamisch) aufgeteilt werden. Für den stabilen Faktor schätzen die Schüler*innen sich z. B. auf dem Item: „Man muss eine natürliche Begabung haben, um gut in Musik zu sein“ und für den dynamischen Faktor „Man muss lernen und fleißig sein, um gut in Musik zu sein“ ein (Eisinger, 2021, S. 21). Die Beantwortung der Skala erfolgt auf einer fünfstufigen Likert-Skala von 1 („stimme überhaupt nicht zu“) bis 5 („stimme sehr zu“). Die Validierung zeigte befriedigende Reliabilitätswerte für die beiden übergeordneten Faktoren ($\alpha = .63$ und $\alpha = .66$). Die Skalenwerte der beiden übergeordneten Faktoren wurden als Mittel der Item-Werte gebildet, was im Einklang mit der Gleichsetzung der Faktorenladungen in der konfirmatorischen Faktorenanalyse im Messmodell bei Eisinger (2021) steht. Für dieses Messmodell konnten von Eisinger (2021) zufriedenstellende Fit-Werte gezeigt werden ($CFI = .90$, $TLI = .89$, $RMSEA = .05$, $SRMR = .07$). Die gegenwärtige musikalische Aktivität wurde mittels eines Fragebogens von Müllensiefen et al. (2015) erfasst. Dieser misst die gegenwärtige musikalische Aktivität, indem er mithilfe von acht Items die musikalische Aktivität der letzten drei Monate erfragt. Die Schüler*innen geben dabei an, inwiefern sie Aktivität in formalen Settings, wie z. B. Musik-AG in der Schule, Einzelunterricht auf einem Instrument oder im Gesang und Aktivität in informellen Settings, z. B. Musik machen mit Freunden oder das Zusammenstellen von Playlists durchgeführt haben. Die musikalischen Aktivitätswerte wurden mit einem Raschmodell anhand der acht Items geschätzt². Zusätzlich sind im Fragebogen zwei Items enthalten, mit denen die durchschnittliche Dauer der musikalischen Aktivität pro Woche und die durchschnittliche Übezeit auf dem Instrument pro Tag gemessen werden, wobei es für jede Frage sieben mögliche ordinalskalierte Antwortkategorien gibt (Müllensiefen et al., 2015). Die beiden

2 Die acht Items erfüllen die Annahmen eines Rasch-Messmodells hinsichtlich Item-Homogenität und Unidimensionalität (Martin-Loef-Test: likelihood ratio = 7.02, $df = 15$, $p = .96$) hinsichtlich globaler Invarianz von Subgruppen (Ponocnys „T10“ Test, $p = .49$) und lokaler Abhängigkeit (Ponocnys „T1“ Test: keine Itempaare mit signifikanten Korrelationen auf dem $p < .05$ Niveau).

ordinalskalierten Items wurden mit den Aktivitätswerten des Raschmodells in einer Hauptkomponentenanalyse zu einem Wert aggregiert.³ Die so berechnete Variable *musikalische Aktivität* wird dann als manifeste Variable in den folgenden Analysen verwendet.

4.4 Datenanalyse

Zur querschnittlichen Analyse wurden zunächst einfache Regressionsanalysen mit den manifesten Werten zur musikalischen Aktivität und den subjektiven Theorien durchgeführt. Da die dynamische und stabile subjektive Theorie über Musikalität als zwei verwandte, aber prinzipiell unabhängige Faktoren aufgefasst werden (Eisinger, 2021), wurde zusätzlich eine multivariate Regression gerechnet, die die Werte der beiden subjektiven Theorien als Prädiktoren für die manifeste abhängige Variable der musikalischen Aktivität verwendet.

Zur Analyse der Entwicklung der musikalischen Aktivität von Schüler*innen und dem Einfluss von subjektiven Theorien über Musikalität über die Zeit wurden verschiedene Mehrebenenmodelle (sogenannte mixed effects models) berechnet, da diese Analysemethode gut mit unvollständigen Datensätzen aufgrund von fehlenden Messzeitpunkten umgehen kann. In der Stichprobe liegen bei 31.21% der Datenpunkte keine Beobachtung für die jeweiligen Schüler*innen vor und zusätzlich bei 9.66% der vorhandenen Datenpunkte fehlen die Daten zu einem der beiden erhobenen Fragebögen. Bei der Verwendung von Mehrebenenanalysen bei Langzeitdaten werden die verschiedenen Messwerte (Ebene 1) innerhalb der Schüler*innen (Ebene 2) geschachtelt und somit die Zeit (durch die Klassenstufe) als Prädiktor in die Modellrechnung mit aufgenommen (Hosoya et al., 2014). Um zu identifizieren, wie viel der Variabilität der Daten auf Ebene 1 (Zeit) auf Unterschiede zwischen den Schüler*innen hinsichtlich ihrer musikalischen Aktivität zurückzuführen ist, wurde der Intraklassenkorrelationskoeffizient (ICC) berechnet. Die genauen Spezifikationen der Modelle 1 bis 5 über die folgende Beschreibung im nächsten Abschnitt hinaus ergeben sich aus den Tabellen 2 und 3. In der Zusammenfassung unterscheiden sich die Modelle wie folgt: Modell 1 basiert auf der Annahme, dass Zeit ein Prädiktor für die Entwicklung der musikalischen Aktivität ist. Für die weiteren berechneten Modelle wird angenommen, dass die stabile bzw. dynamische subjektive Theorie über Musikalität ein zusätzlicher Prädiktor auf Ebene 1 ist, um die Entwicklung

3 Das Hauptkomponentenmodell erreichte mit einer Komponente eine Varianzaufklärung von 75% der drei Variablen (zu Details s. a. Müllensiefen et al., 2015). In der Praxis wird die Summe der acht binären Items berechnet und dann auf die neun Fähigkeitswerte des Raschmodells abgebildet. Die Werte der beiden ordinalskalierten Items werden standardisiert, die drei Variablen werden danach anhand der Ladungskoeffizienten der Hauptkomponentenanalyse gewichtet und schließlich das arithmetische Mittel berechnet.

der musikalischen Aktivität von Schüler*innen erklären zu können. In Modell 2 wird spezifiziert, dass es zwei Einzeleffekte (Zeit und subjektive Theorie) auf die musikalische Aktivität gibt. In den weiteren Modellen wird auf der Grundlage der theoretischen Wechselwirkungen im Modell von Kröner (2013) ein Interaktionseffekt zwischen den subjektiven Theorien über Musikalität und der Zeit angenommen. Modell 2 bis 5 werden jeweils für die stabile und für die dynamische subjektive Theorie über Musikalität berechnet. Die Passung dieser Modelle zu den Daten wird mithilfe des Bayesian Information Criterion (BIC) verglichen (Burnham & Anderson, 2004). Um die Modelle mithilfe des BIC vergleichen zu können, wurde für die Analysen die Maximum-Likelihood-Schätzung genutzt (Field et al., 2013, S. 879–897) und um die Varianzaufklärung der Mehrebenenmodelle zu bestimmen, wird der marginale und konditionale R^2 angegeben (Nakagawa et al., 2017). Da die subjektiven Theorien relativ stabile Konstrukte sind, werden die Mittelwerte der subjektiven Theorien über Musikalität über die Messzeitpunkte für die Analysen verwendet. Für die Entwicklung musikalischer Aktivität als abhängige Variable werden die Einzelwerte aus jeder Messung eingesetzt. Alle Analysen wurden in R (Version 2.2.4; R Core Team, 2013) mittels der R-Pakete lme4 (Version 1.1.33; Bates et al., 2015) und MuMIn (Version 1.47.5; Barton, 2009) durchgeführt.

5. Ergebnisse

5.1 Einfluss der subjektiven Theorien über Musikalität auf die musikalische Aktivität von Schüler*innen

Die Ergebnisse der querschnittlichen Regressionsanalysen zeigen, dass eine stabile subjektive Theorie über Musikalität in einem negativen ($\beta = -0.10$, $[-0.13, -0.07]$, 3.663 Beobachtungen) und eine dynamische in einem positiven ($\beta = 0.14$, $[0.11, 0.18]$, 3.663 Beobachtungen) Zusammenhang mit der musikalischen Aktivität steht. Dieses Modell lässt sich in den Daten auch dann abbilden, wenn beide Prädiktoren in einem Regressionsmodell gerechnet werden. Allerdings ist der Erklärungswert des Modells klein, da insgesamt nur 3% der Varianz der musikalischen Aktivität erklärt werden (Tab. 1).

Tabelle 1: Ergebnisse der multiplen Regression der beiden subjektiven Theorien über Musikalität (ST) auf musikalische Aktivität der Schüler*innen, 3.663 Beobachtungen

Prädiktoren	<i>b</i>	<i>b</i> 95% CI [LL, UL]	β	β 95% CI [LL, UL]	Fit
Intercept	-0.80**	[-1.32, -0.27]			
Stabile ST	-0.24**	[-0.34, -0.14]	-0.08	[-0.11, -0.05]	
Dynamische ST	0.44**	[0.33, 0.55]	0.13	[0.10, 0.16]	
					$R^2 = .03^{**}$ 95% CI [.02, .04]

Anm.: Eine signifikante *b*-Gewichtung indiziert, dass die β -Gewichtung auch signifikant ist; *b* = nicht standardisierte Regressionsgewichte; β = standardisierte Regressionsgewichte; LL = lower limit confidence interval; UL = upper limit confidence interval; ** $p < .01$.

5.2 Einfluss von subjektiven Theorien über Musikalität auf die Entwicklung der musikalischen Aktivität von Schüler*innen

In Bezug auf den Einfluss von subjektiven Theorien über Musikalität auf die Entwicklung der musikalischen Aktivität zeigen unsere Ergebnisse, dass der ICC bei .62 liegt, womit eine Mehrebenenanalyse indiziert ist. Die Berechnungen zu Modell 1 zeigen, dass die individuelle musikalische Aktivität bei allen Schüler*innen über die Zeit hinweg abnimmt (Modell 1: $\beta = -.09$, $p < .001$; $BIC = 14849.15$).

Wie Tabelle 2 entnommen werden kann, weist Modell 5a die beste Passung zu den Daten auf. Inhaltlich zeigt dieses Modell durch die Interaktion zwischen Zeit und stabiler subjektiver Theorie über Musikalität, dass bei den Schüler*innen mit starker stabiler subjektiver Theorie die musikalische Aktivität über die Zeit hinweg abnimmt (Modell 5a: $\beta = -.02$, $p < .001$; $BIC = 14825.25$). Für die Schüler*innen, die eher eine dynamische subjektive Theorie über Musikalität haben, steigt hingegen die musikalische Aktivität über die Zeit hinweg (Modell 5b: $\beta = .03$, $p < .001$; $BIC = 14798.32$; Tab. 3). Viel Varianz wird durch die individuellen Unterschiede zwischen den Schüler*innen aufgeklärt (konditionales $R^2 = .63$ bzw. .62). Im Vergleich hierzu ist jedoch die Varianzaufklärung durch die Einzeleffekte des Modells sehr gering (marginale $R^2 = .02$ bzw. .03).

Tabelle 2: Ergebnisse der Mehrebenenmodelle zur Überprüfung des Einflusses stabiler subjektiver Theorie (ST) über Musikalität auf die Entwicklung musikalischer Aktivität, $n = 1.635$

	Modell 1	Modell 2a	Modell 3a	Modell 4a	Modell 5a
Intercept	1.35*** (.30)	1.35*** (.30)	0.32*** (.05)	1.34*** (.30)	1.34*** (.30)
Zeit	-.09*** (.03)	-.09*** (.03)		-.09*** (.03)	-.09*** (.03)
stabile ST (standardisiert)		-.26*** (.05)		-.13 (.31)	
Zeit: stabile ST (standardisiert)			-.02*** (.00)	-.01 (.03)	-.02*** (.00)
Varianz Schüler*in	2.84	2.77	2.75	2.77	2.77
Varianz Residuen	1.71	1.71	1.72	1.71	1.71
BIC	14849.15	14825.28	14828.59	14833.29	14825.25
marginales R ²	.00	.02	.02	.02	.02
konditionales R ²	.63	.63	.62	.63	.63

Anm.: *** $p < .001$; ST = Subjektive Theorie über Musikalität; BIC = Bayesian Information Criterion

Tabelle 3: Ergebnisse der Mehrebenenmodelle zur Überprüfung des Einflusses dynamischer subjektiver Theorie über Musikalität (ST) auf die Entwicklung musikalischer Aktivität, $n = 1.635$

	Modell 1	Modell 2b	Modell 3b	Modell 4b	Modell 5b
Intercept	1.35*** (.30)	1.35*** (.30)	0.32*** (.05)	1.36*** (.30)	1.36*** (.30)
Zeit	-.09*** (.03)	-.09*** (.03)		-.09*** (.03)	-.09*** (.03)
Dynamische ST (standardisiert)		.34*** (.05)		-.23 (.31)	
Zeit: dynami- sche ST (standardisiert)			.03*** (.00)	.05 (.03)	.03*** (.00)
Varianz Schüler*in	2.84	2.71	2.69	2.71	2.71
Varianz Residuen	1.71	1.71	1.72	1.71	1.71
BIC	14849.15	14801.17	14802.11	14805.98	14798.32
marginales R ²	.00	.03	.03	.03	.03
konditionales R ²	.63	.62	.62	.62	.62

Anm.: *** $p < .001$; ST = Subjektive Theorie über Musikalität; BIC = Bayesian Information Criterion

6. Diskussion

Basierend auf dem Person-Umwelt-Transaktionsmodell von Kröner (2013; Penthin, 2021) zielte unser Beitrag darauf ab, den Einfluss von subjektiven Theorien über Musikalität als Teil der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle auf die Entwicklung der musikalischen Aktivität von Schüler*innen zu analysieren.

Die Ergebnisse unserer querschnittlichen Regressionsanalysen zeigten, dass die stabile subjektive Theorie über Musikalität in einem negativen, dagegen die dynamische in einem positiven Zusammenhang mit der musikalischen Aktivität steht (Hypothese 1a und 1b). Allerdings zeigten unsere Ergebnisse auch, dass mittels der subjektiven Theorien über Musikalität nur 3% der Varianz in der musikalischen Aktivität von Schüler*innen erklärt werden kann. Damit entsprechen unsere Ergebnisse der bisherigen Studienlage, die ausgehend von subjektiven Theorien über Musikalität bislang nur kleine Effekte im Querschnitt aufzeigen konnten (Müllensiefen et al., 2015; Ruth & Müllensiefen, 2021). Diese kleinen Effekte stehen dabei im Gegensatz zu Studien wie die von Penthin et al. (2017) und Penthin (2021), die mittels des musikalischen Selbstkonzepts als Operationalisierung der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle im Person-Umwelt-Transaktionsmodell eine wesentlich größere Varianzaufklärung in der musikalischen Aktivität erzielten. Das zeigt, dass insbesondere die Einschätzung der eigenen musikalischen Fähig- und Fertigkeiten besser dafür geeignet zu sein scheint, musikalische Aktivität vorherzusagen, als die Einschätzung grundlegender Überzeugungen zu menschlichen Eigenschaften wie etwa subjektive Theorien über Musikalität. Allerdings wird bei der Messung der musikalischen Aktivität bei Penthin et al. (2017; Penthin, 2021) ein anderer Fokus als in der vorliegenden Studie gesetzt, weshalb die Ergebnisse nur bedingt vergleichbar sind.

Die Ergebnisse unserer längsschnittlichen Mehrebenenanalysen zeigten, dass die individuelle musikalische Aktivität über die Zeit hinweg abnimmt (Hypothese 2); und dass sowohl die stabile als auch die dynamische subjektive Theorie über Musikalität diese Entwicklung moderieren (Hypothese 3). Dabei ist die von uns nachgewiesene Abnahme der musikalischen Aktivität von Schüler*innen im Einklang mit bisherigen Studien (Beisiegel, 2022; Beisiegel & Krupp, 2021; Grgic & Züchner, 2013; McPherson et al., 2012; Ruth & Müllensiefen, 2021). Darüber hinaus zeigten unsere Ergebnisse zusätzlich, dass die musikalische Aktivität bei den Schüler*innen abnimmt, die eher eine stabile subjektive Theorie haben. Hingegen nimmt die musikalische Aktivität bei den Schüler*innen zu, die eher eine dynamische subjektive Theorie aufweisen. Die Varianzaufklärung der Einzeleffekte ist gering, erweist sich jedoch als robust über die verschiedenen Analysen hinweg. Damit stellt unsere Studie einen wichtigen empirischen Beitrag hinsichtlich der subjektiven Theorien über Musikalität dar, indem das Person-Umwelt-Transaktionsmodell (Kröner, 2013) auf der Grundlage von längsschnittlichen Daten validiert und um subjektive Theorien über Musikalität erweitert wird.

Angesichts der großen Bedeutung von subjektiven Theorien, die in anderen Studien (Übersicht u. a. in Dweck & Yeager, 2019) aufgezeigt werden konnten, gehen wir davon aus, dass die niedrige Varianzaufklärung der subjektiven Theorien über Musikalität in den Regressions- und Mehrebenenanalysen der vorliegenden Studie nicht auf die geringe Bedeutung der subjektiven Theorien über Musikalität zurückzuführen ist, sondern auf verschiedene Limitationen innerhalb des Forschungsdesigns der Studie. Zu den Limitationen gehört, dass der von uns erhobene längsschnittliche Datensatz nicht nur einen gewissen Prozentsatz an fehlenden Werten aufweist, sondern auch maßgeblich durch die Corona-Maßnahmen beeinflusst wurde, u. a. da durch Corona-Maßnahmen weniger musikalische Angebote in formellen Kontexten stattfinden konnten (Schlemmer et al., 2021). Gleichzeitig zeigt aber eine Studie des Deutschen Musikinformationszentrums (2021), dass viele Schüler*innen in der Zeit der Corona-Maßnahmen durch den Wegfall von anderen Angeboten häufiger Gelegenheit zum Musizieren fanden als zuvor. Um diesen Einfluss von Corona-Maßnahmen genauer zu untersuchen, braucht es weiterführende Datenerhebungen und -analysen, wie sie für die kommenden Jahre als Teil des LongGold-Projektes geplant sind. Eine weitere Limitation unserer Studie könnte der von uns eingesetzte Fragebogen zur Erfassung der musikalischen Aktivität von Schüler*innen sein. Studien von Hasselhorn et al. (2022) sowie Krupp und Hasselhorn (in diesem Band) zeigen beispielsweise auf, dass musikalische Aktivität in formalen und informellen Kontexten grundlegend anders situiert sind, weshalb sich eine Einordnung in diese Kategorien auch bei der Untersuchung von subjektiven Theorien über Musikalität und musikalischer Aktivität lohnen könnte. Zudem wird an den Ausführungen von Dweck (2000) deutlich, dass der Vorzug einer dynamischen subjektiven Theorie im Gegensatz zu einem hohen Selbstkonzept sich vor allem in Situationen mit Misserfolgen und Herausforderungen zeigt. Inwiefern die Schüler*innen im Laufe des erhobenen Messzeitraums tatsächlich mit Misserfolgen in der musikalischen Aktivität konfrontiert wurden, wird in der vorliegenden Studie jedoch nicht erhoben. Dieser Aspekt sollte in weiterführenden Studien berücksichtigt werden, um die Relevanz der subjektiven Theorie über Musikalität in bestimmten Situationen aufzeigen zu können. Aufbauend auf der vorliegenden Studie sollte außerdem untersucht werden, wie sich die Bedeutung der subjektiven Theorien über Musikalität verändert, wenn weitere Determinanten wie z. B. das musikalische Selbstkonzept oder die musikalische Aktivität der Eltern mit in die Modelle einbezogen werden.

Aus musikpädagogischer Perspektive besteht unserer Meinung nach ein großer Vorteil des besseren Verständnisses von subjektiven Theorien über Musikalität insbesondere darin, dass evidenzbasiert bereits gezeigt werden konnte (u. a. Yeager et al., 2019), dass durch spezielle Interventionen subjektive Theorien verändert werden können. Zudem gibt die vorliegende Studie auch Hinweise auf die Richtung der erwünschten Veränderung: Die Vorstellung, dass musikalische Fähigkeiten angeboren und unveränderbar sind, sollte nicht nur

im Hinblick auf die Ausübung von musikalischer Aktivität, sondern auch im Hinblick auf musikalische Leistung (Lin et al., 2022) dahingehend verändert werden, dass die eigenen musikalischen Fähigkeiten durch mehr Anstrengung und durch strategisches Üben weiterentwickelt werden können. Im Gegensatz dazu kann das Ziel einer Förderung des musikalischen Selbstkonzepts nicht sein, dass alle Schüler*innen ein sehr hohes Selbstkonzept entwickeln (Ehrlinger et al., 2016), welches dann mit Erfahrungen der Lebenswirklichkeit kollidiert. Basierend auf den theoretischen Hintergründen und empirischen Erkenntnissen werden von verschiedenen Autor*innen Überlegungen angestellt, wie subjektive Theorien über Musikalität in der musikpädagogischen Praxis konkret gefördert werden könnten (u. a. Persellin & Davis, 2017). Diese Überlegungen können auch Impulse für die Gestaltung musikalischer Aktivität im Musikunterricht der Schule geben. Die Maßnahmen zur Förderung einer dynamischen subjektiven Theorie fokussieren sich auf die Rückmeldung von Lehrpersonen in musikpädagogischen Kontexten und die Reflexion über die Beschaffenheit von Musikalität. Aussagen, die die Schüler*innen hervorheben („Ich bin stolz auf dich“), fördern eher eine stabile subjektive Theorie, während Aussagen, die sich auf den Lernprozess und die Strategien zur Erreichung des Ziels fokussieren („Du hast dich sehr angestrengt, mit welcher anderen Strategie könnte es noch funktionieren?“), zur Förderung einer dynamischen subjektiven Theorie beitragen (Persellin & Davis, 2017). Dies steht im Einklang mit der Forderung, dass bei der Leistungsmessung im Musikunterricht der individuelle Lernfortschritt der Schüler*innen in die Bewertung stärker miteinbezogen werden sollte (Biegholdt, 2013). Dazu können die in den letzten Jahren vermehrt vorkommenden alternativen Leistungsnachweise, wie z. B. das Portfolio oder Lerntagebücher, einen Beitrag leisten, da hier individuelle Entwicklungen der Schüler*innen von ihnen selbst und der Lehrperson gut reflektiert werden können (Niessen, 2013). Hinsichtlich der Förderung einer dynamischen subjektiven Theorie über Musikalität verdeutlichen außerdem Interventionsstudien (Yeager et al., 2019), dass das Wissen um Veränderungen im Gehirn beim Lernen eine dynamische subjektive Theorie bewirken kann. Im Gegensatz zu der alltagssprachlichen, dichotomen Kategorisierung von Musikalität in „musikalisch begabt“ und „musikalisch unbegabt“ (Gembris, 2018) sollten Schüler*innen der Idee ausgesetzt werden, dass jede*r musikalisches Potenzial hat und jede*r die eigenen musikalischen Fähigkeiten verändern kann.

Literatur

- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Arens, A. K., Fiedler, D. & Hasselhorn, J. (2022). Das Selbstkonzept im Schulfach Musik: Einbettung in die Forschung zum akademischen Selbstkonzept. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25(3), 629–658. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01098-9>

- Austin, J., Renwick, J. & McPherson, G. E. (2006). Developing Motivation. In G. McPherson (Hrsg.), *The Child as Musician: A Handbook of Musical Development* (S. 213–238). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198530329.003.0011>
- Barton, K. (2009). *Multi-Model Inference*. <https://CRAN.R-project.org/package=MuMIn>
- Bates, D., Maechler, M., Bolker, B. & Walker, S. (2015). *Linear Mixed-Effects Models Using Eigen and S4*. <http://CRAN.R-project.org/package=lme4>
- Beisiegel, J. (2022). Zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Wege der (Nicht-)Teilnahme an musikalischen AG-Angeboten an Schulen. In M. Göllner, J. Knigge, A. Niesen & V. Weidner (Hrsg.), *43. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung / 43rd Yearbook of the German Association for Research in Music Education* (S. 43–60). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996125.04>
- Beisiegel, J. & Krupp, V. (2021). Barrieren der Teilhabe. Was Schüler*innen davon abhält, außerunterrichtliche musikalische Bildungsangebote an Schulen wahrzunehmen. In V. Krupp, A. Niessen & V. Weidner (Hrsg.), *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung* (S. 97–115). Waxmann.
- Biddle, S., Wang, J., Chatzisarantis, N. & Spray, C. (2003). Motivation for Physical Activity in Young People: Entity and Incremental Beliefs About Athletic Ability. *Journal of Sports Sciences*, 21(12), 973–989. <https://doi.org/10.1080/02640410310001641377>
- Biegholdt, G. (2013). *Musik unterrichten: Grundlagen – Gestaltung – Auswertung*. Klett/Kallmeyer.
- Burnham, K. P. & Anderson, D. R. (2004). Multimodel Inference. *Sociological Methods & Research*, 33(2), 261–304. <https://doi.org/10.1177/0049124104268644>
- Busch, T. & Kranefeld, U. (2013). Wer nimmt an JeKi teil und warum? Programmteilnahme und musikalische Selbstkonzepte. In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu Jedem Kind ein Instrument (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 46–49).
- Dai, D. Y. & Schader, R. M. (2002). Decisions Regarding Music Training: Parental Beliefs and Values. *Gifted Child Quarterly*, 46(2), 135–144. <https://doi.org/10.1177/001698620204600206>
- Deutsches Musikinformationszentrum. (2021). *Amateurmusizieren in Deutschland: Ergebnis- und Methodenbericht. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung in der Bevölkerung ab 6 Jahre*.
- Dweck, C. (2000). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development. Essays in Social Psychology*. Psychology Press.
- Dweck, C., Chiu, C. & Hong, Y. (1995). Implicit Theories and Their Role in Judgments and Reactions: A World From Two Perspectives. *Psychological Inquiry*, 6(4), 267–285. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0604_1
- Dweck, C. & Yeager, D. (2019). Mindsets: A View From Two Eras. *Perspectives on Psychological Science: A Journal of the Association for Psychological Science*, 14(3), 481–496. <https://doi.org/10.1177/1745691618804166>
- Ehrlinger, J., Mitchum, A. L. & Dweck, C. S. (2016). Understanding Overconfidence: Theories of Intelligence, Preferential Attention, and Distorted Self-Assessment. *Journal of Experimental Social Psychology*, 63, 94–100. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2015.11.001>

- Eisinger, M. (2021). Struktur subjektiver Theorien über Musikalität und Validierung eines Messinstruments. *Jahrbuch Musikpsychologie*, 30, Artikel e93. <https://doi.org/10.5964/jbdgm.93>
- Field, A., Miles, J. & Field, Z. (2013). *Discovering Statistics Using R*. Sage.
- Fritzschke, E. S., Kröner, S. & Pfeiffer, W. (2011). Chorknaben und andere Gymnasiasten – Determinanten musikalischer Aktivitäten an Gymnasien mit unterschiedlichen Schulprofilen. *Journal for Educational Research Online*, 3(2), 94–118.
- Gembris, H. (2018). Musikalische Begabung: Ein kurzer Überblick. *Journal für Begabtenförderung*, (1), 16–26.
- Grgic, M. & Züchner, I. (2013). Musikalische Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(S3), 123–141. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0427-8>
- Hallam, S. (2002). Musical Motivation: Towards a Model Synthesising the Research. *Music Education Research*, 4(2), 225–244. <https://doi.org/10.1080/1461380022000011939>
- Hasselhorn, J., Krupp, V., Lin, H.-R., Beisiegel, J. & Kopiez, R. (2022). Musikalisch-kulturelle Teilhabe als Prädiktor für allgemeine Lebenszufriedenheit: Sind Persönlichkeitsausprägungen bedeutsam? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25(3), 603–628. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01104-0>
- Hosoya, G., Koch, T. & Eid, M. (2014). Längsschnittdaten und Mehrebenenanalyse. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66(S1), 189–218. <https://doi.org/10.1007/s11577-014-0262-9>
- Joy, A., Mathews, C. J., Zhao, M., Law, F., McGuire, L., Hoffman, A. J., Balkwill, F., Burns, K. P., Butler, L., Drews, M., Fields, G., Smith, H., Ozturk, E., Winterbottom, M., Rutland, A., Hartstone-Rose, A. & Mulvey, K. L. (2023). Interest, Mindsets and Engagement: Longitudinal Relations in Science Orientations for Adolescents in Informal Science Programs. *Journal of Youth and Adolescence*, 52(5), 1088–1099. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01734-5>
- Kröner, S. (2013). Kulturelle Partizipation bei Jugendlichen als Feld der Person-Umwelt-Transaktion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(S3), 233–256. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0432-y>
- Kröner, S., Schwanzer, A. & Dickhäuser, O. (2009). Jenseits von Mozart – eine Pilotstudie zu Determinanten musikalischer Aktivitäten während der Grundschulzeit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56(3), 224–238.
- Krupp-Schleußner, V. (2018). Teilhabe an Musikkultur als musikalische Praxis: Theoretische Anschlüsse und empirische Belege vor dem Hintergrund des capability approach. In F. M. Hess (Hrsg.), *Wissenschaftliche Musikpädagogik: Band 8. Zwischen Praxis und Performanz: Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive: Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 85–106). LIT.
- Krupp-Schleußner, V. & Lehmann-Wermser, A. (2018a). Teilhabe. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 215–220). Waxmann/UTB. <https://www.utb.de/doi/book/10.36198/9783838550404>
- Krupp-Schleußner, V. & Lehmann-Wermser, A. (2018b). An Instrument for Every Child: A Study on Long-Term Effects of Extended Music Education in German Primary

- Schools. *Music Education Research*, 20(1), 44–58. <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1249361>
- Lin, H.-R., Kopiez, R., Müllensiefen, D. & Hasselhorn, J. (2022). Predicting Academic Achievement in Music in Secondary Schools: The Role of Personality and Self-Theories of Musicality. *Psychology of Music*, 50(6), 2077–2088. <https://doi.org/10.1177/03057356211073479>
- Lüftenegger, M. & Chen, J. A. (2017). Conceptual Issues and Assessment of Implicit Theories. *Zeitschrift für Psychologie*, 225(2), 99–106. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000286>
- McPherson, G., Davidson, J. W. & Faulkner, R. (2012). *Music in Our Lives: Rethinking Musical Ability, Development and Identity*. Oxford University Press.
- Müllensiefen, D., Elvers, P. & Frieler, K. (2022). Musical Development During Adolescence: Perceptual Skills, Cognitive Resources, and Musical Training. *Annals of the New York Academy of Sciences*. <https://doi.org/10.1111/nyas.14911>
- Müllensiefen, D., Harrison, P., Caprini, F. & Fancourt, A. (2015). Investigating the Importance of Self-Theories of Intelligence and Musicality for Students' Academic and Musical Achievement. *Frontiers in Psychology*, 6, Artikel 1702. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01702>
- Nakagawa, S., Johnson, P. C. D. & Schielzeth, H. (2017). The Coefficient of Determination R² and Intra-Class Correlation Coefficient from Generalized Linear Mixed-Effects Models Revisited and Expanded. *Journal of the Royal Society, Interface*, 14(134). <https://doi.org/10.1098/rsif.2017.0213>
- Niessen, A. (2013). Evaluation und Leistungsmessung. In W. Jank (Hrsg.), *Musik Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 141–145). Cornelsen.
- Nonte, S. (2013). Herausforderungen und Probleme bei der Entwicklung eines Instruments zur Selbsteinschätzung musikalischer Fähigkeiten im Grundschulalter. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 4(2), 1–30.
- Penthin, M. (2021). *Determinanten musikalischer Freizeitaktivität im Grundschulalter*. Friedrich-Alexander-Universität, Erlangen-Nürnberg.
- Penthin, M., Fritzsche, E. S. & Kröner, S. (2017). Bereichsspezifische Determinanten außerschulischer musikalischer Aktivitäten von Grundschulkindern. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 8, 1–30.
- Persellin, D. & Davis, V. (2017). Harnessing the Power of Failure in Your Music Classroom: Grit, Growth Mindset, & Greatness. *Southwestern Musician*, 85(7), 68–73.
- R Core Team. (2013). *R: A Language and Environment for Statistical Computing. Reference Index*. R Foundation for Statistical Computing.
- Ruth, N. & Müllensiefen, D. (2021). Survival of Musical Activities. When do Young People Stop Making Music? *PloS one*, 16(11), e0259105. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0259105>
- Schlemmer, K., Graulich, J., Petri, E., Brommann, T. & Schumacher, J. (2021). Wie die Pandemie sämtliche Ebenen der Chorarbeit trifft: Die ChoCo-Studie zeigt eine kritische Gesamtlage der Chöre in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Neue Musikzeitung*, 5, 1–14.
- Smith, B. P. (2005). Goal Orientation, Implicit Theory of Ability, and Collegiate Instrumental Music Practice. *Psychology of Music*, 33(1), 36–57. <https://doi.org/10.1177/0305735605048013>

- Spychiger, M. (2017). Das musikalische Selbstkonzept als vermittelnde Variable musikalischer Lern- und Entwicklungsprozesse: Erläuterungen und Implikationen für Unterricht und Forschung. In J. Buschmann & B. Jank (Hrsg.), *Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik: 3/2. Belcantare Brandenburg: Jedes Kind kann singen! Ein Singprojekt zur Fortbildung für musikunterrichtende Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer im Land Brandenburg* (S. 45–67). Universitätsverlag.
- Switlick, B. & Bullerjahn, C. (1999). Ursachen und Konsequenzen des Abbruchs von Instrumentalunterricht: Eine quantitative und qualitative Umfrage bei Studierenden der Universität Hildesheim. In N. Knolle (Hrsg.), *Musikpädagogik vor neuen Forschungsaufgaben* (S. 167–195). Die Blaue Eule. <https://doi.org/10.25656/01:9213>
- Wang, C. K. J., Tan, L. & Dairianathan, E. I. (2018). Achievement Goals, Implicit Theories, and Intrinsic Motivation: A Test of Domain Specificity Across Music, Visual Art, and Sports. *Journal of Research in Music Education*, 66(3), 320–337. <https://doi.org/10.1177/0022429418784563>
- Yeager, D. & Dweck, C. (2012). Mindsets that Promote Resilience: When Students Believe that Personal Characteristics can be Developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302–314. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>
- Yeager, D., Hanselman, P., Walton, G. M., Murray, J. S., Crosnoe, R., Muller, C., Tipton, E., Schneider, B., Hulleman, C. S., Hinojosa, C. P., Paunesku, D., Romero, C., Flint, K., Roberts, A., Trott, J., Iachan, R., Buontempo, J., Yang, S. M., Carvalho, C. M., . . . Dweck, C. S. (2019). A National Experiment Reveals Where a Growth Mindset Improves Achievement. *Nature*, 573, 364–369. <https://doi.org/10.1038/s41586-019-1466-y>
- Zhao, H., Xiong, J., Zhang, Z. & Qi, C. (2021). Growth Mindset and College Students' Learning Engagement During the COVID-19 Pandemic: A Serial Mediation Model. *Frontiers in Psychology*, 12, 621094. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.621094>

Miriam Eisinger
 Institut für Musik
 Pädagogische Hochschule Freiburg
 Kunzenweg 21
 79117 Freiburg
miriam.eisinger@ph-freiburg.de

Daniel Fiedler
 Lehrstuhl für Musikpädagogik und -didaktik
 Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
 Regensburger Straße 160
 90478 Nürnberg
daniel.fiedler@fau.de

Daniel Müllensiefen
 Department of Psychology
 Goldsmiths, University of London
 New Cross Road, New Cross,
 SE14 6NW London, United Kingdom
d.mullensiefen@gold.ac.uk

Julius Kopp & Andreas Lehmann-Wermser

Lebensstile und musikalische Praxen in ländlichen Räumen

Perspektiven von Kindern und Jugendlichen auf musikalische
Angebote

Young People's Perceptions on Traditional Amateur Orchestra in Rural Areas

In rural areas in Germany, amateur orchestras have existed since the early 19th century. Today, they still offer low threshold ways to make music, and they can counteract social inequalities, especially for children. But for the last 20 years, the number of young participants has been decreasing. This article aims to identify reasons for this non-attendance with particular consideration regarding the sociological background of (non) participants.

The analyses were based on 20 group-interviews with 76 pupils (Grade 4–13), based on the grounded theory methodology (Strauss & Corbin, 1990). First findings suggest that there is a strong connection between individuals' ideas about future lifestyle, their milieu, and the ways of making music. This can limit the options in cultural participation.

1. Einleitung

Ralf Dahrendorf formulierte 1965 den inzwischen vielfach modifizierten Ausdruck der katholischen Arbeitertochter vom Lande als Ausdruck multipler Disparitäten. Aus der vierfachen Benachteiligung ist im Diskurs zu kultureller Bildung häufig die der ländlichen Region übriggeblieben (Brauns et al., 2021; Thole et al., 2021). Diese Landstriche außerhalb der Ballungsgebiete haben teils mit starken Abwanderungstendenzen zu kämpfen (Kolleck, 2021, S. 10). Die Benachteiligungsfaktoren der auch als peripher bezeichneten Regionen wurden bislang kaum systematisch im Hinblick auf musikalische Teilhabe erforscht.

Das Projekt PReTuS¹ widmet sich diesem Desiderat sowohl auf struktureller als auch auf der Individualebene. Während in urbanen Regionen häufig kulturelle Bildungsangebote von beispielsweise Museen, Konzerthäusern, Stiftungen oder auch Musikschulen unterbreitet werden, sind diese in ländlichen Regionen weitaus seltener anzutreffen und agieren dann häufig in klein- und mittelstädtischen Ballungsgebieten. Und auch wenn mittlerweile mit institutionell organisierten Angeboten, bspw. mit Theaternmobilen² verstärkt in die Fläche gegangen wird, finden institutionell organisierte Angebote bislang nur vereinzelt ihren Weg in sehr periphere Regionen. Wer sind hier also die Akteure im Feld musikalisch-kultureller Bildung? Deutlich wird, dass gerade in diesen Gebieten traditionelle Musikkulturen stark ausgeprägt sind. Zu diesen gehören neben ehrenamtlichen Angeboten im kirchlichen Kontext auch die Musikvereine. Ihre Form, die Inhalte und die Ausprägungen der Vereinskulturen und -strukturen sind, ähnlich wie ihre gesellschaftliche Verankerung, dabei sehr unterschiedlich. So gibt es in der Schweiz und in Österreich Vereine, die in enger Kooperation mit nächstgelegenen Musikschulen oder auch in Kooperation mit Grund- und weiterführenden Schulen einen wesentlichen Teil der musikalischen Grundbildung übernehmen. Aber auch außerhalb des Schwarzwaldes und der ländlichen Regionen in der Schweiz spielen Musikvereine eine wichtige Rolle in der regionalen Kulturlandschaft. In Verbindung mit ausgebildetem pädagogischen Personal kann hier durchaus von einem musikalisch-kulturellen Bildungsangebot ausgegangen werden (Overbeck, 2018, S. 2). Gegenpole dazu sind hingegen Vereine ohne eine Jugendsparte und diejenigen, die in ihrem Verständnis nicht den Anspruch einer Förderung von Nachwuchsmitgliedern oder einen dezidierten Bildungsanspruch verkörpern. Spricht man also von Musikvereinen als kulturelle Bildungsangebote in ländlichen Regionen, ist durchaus zu hinterfragen, wie geartet die Angebote tatsächlich sind. Prinzipiell können Vereine als Akteure jedoch potenzielle Anlaufstellen sein, wenn Kinder und Jugendliche ihre Möglichkeiten musikalisch-kultureller Teilhabe explorieren wollen. Denn: Musikvereine haben einen wesentlichen Unterschied zu den oben beschriebenen institutionell getragenen Angeboten: Während letztere mittelbar an die Bevölkerungsdichte geknüpft sind und in wenig besiedelten Regionen begrenzt bzw. nur in Ausnahmen und über spezielle Fördermaßnahmen agieren (können), handelt es sich bei den Musikvereinen um ein örtlich gebundenes Phänomen, welches insbesondere in Abwesenheit anderer Angebote auch in sehr kleinen Gemeinden vertreten und häufig unter hohem Engagement der Mitglieder verfolgt wird. Somit können vereinsgestützte Angebote auch für Kinder und Jugendliche eine Option für den Zugang zu musikalischer Bildung bieten, die über wenige finanzielle Ressourcen oder eingeschränkte Unterstützung der Eltern

1 Das Projekt wurde vom BMBF in den Jahren 2020–2023 unter der Nummer 01JKL1919B gefördert.

2 Ein Beispiel stellt das KULTURmobil des Bezirk Niederbayern (2022) oder das Theaternmobil der Schule für Tanz und Schauspiel Neuwied dar.

verfügen. Damit können sie einen Beitrag zur individuellen musikbezogenen Teilhabe leisten. Zudem stellen Vereinsangebote niedrigschwellige, wenn auch regional sehr verschiedene Zugänge dar.

Für die konzeptionelle Modellierung musikalischer Teilhabe wird verschiedentlich der Capability Approach (im Weiteren: *CA*) im Sinne Amartya Sens (2012) herangezogen (Hienen et al., 2021; Krupp-Schleußner, 2016b), in dessen Rahmung kulturelle und musikalische Angebote als *functionings* modelliert werden (Bartelheimer, 2007). *functionings* stellen hier konkrete Verwirklichungschancen dar, die ergriffen werden können (Teilnahme), deren In-Aussicht-Stellen (auch im Falle einer Nicht-Teilnahme) jedoch auch zu einer höheren Teilhabe führen können, da sie den individuellen Möglichkeitsraum erweitern (siehe auch Krupp-Schleußner, 2016a). Für diese Realisierungen müssen neben dem Interesse an und der Wertschätzung für die Teilnahme verschiedene Ressourcen und Rechte mobilisiert werden. Für ländliche Regionen stellt die Anwendbarkeit des *CA* derzeit noch ein Desiderat dar. Insbesondere stellt sich neben der Frage der Rolle der regionalen Vereinskultur auch die Frage, welche Konstellationen von Ressourcen und Rechten wirksam werden müssen, um Teilnahme für Kinder und Jugendliche zu ermöglichen. Während Schulen in städtischen Regionen häufig einen kulturell-kompensatorischen Ansatz, bspw. durch Kooperationsbeziehungen oder Programme wie JeKits verfolgen (Krupp-Schleußner, 2016b), ist dies in ländlichen Regionen weitaus weniger der Fall. Im Erhebungsgebiet lassen sich nur vereinzelt bestehende Kooperationsbeziehungen zwischen kulturellen Akteuren und allgemeinbildenden Schulen (Mallwitz & Nonte, i. Dr.) aufzeigen.

Ländliche Regionen werden derzeit intensiv beforscht, insbesondere jene als ‚peripher‘ bezeichneten Gebiete, die mit hoher Arbeitslosigkeit, einem geringen Haushaltseinkommen, demographischem Wandel in Verbindung mit der Abwanderung junger Menschen und weiteren infrastrukturellen Herausforderungen konfrontiert sind (s. Lehmann-Wermser & Kopp, i. Dr.). Mit der Sichtbarmachung und Stärkung kultureller Infrastrukturen in ländlichen Regionen geht mitunter auch die Erwartung einher, regionale Bindungswirkungen zu erzielen, die den Abwanderungstendenzen entgegenwirken könnten (Schulz, 1993). Als eine solche ‚periphere‘ Region ist auch der Harz und der angrenzende Kyffhäuser-Kreis (Gallus, 2014, 2018; Gallus & Naumann, 2011) zu verstehen. In einem Mapping konnten in diesem Gebiet 363 kulturelle Akteure aufgezeigt werden, 296 davon sind als Vereine organisiert (Nonte et al., i. Dr.). Auf der Individualebene zeigt sich jedoch, dass in ländlichen Regionen weitaus nicht jedes Kind oder jeder Jugendliche von einem musikalischen Bildungsangebot in seiner Umgebung weiß (siehe hierzu auch Kopp & Lehmann-Wermser, 2021). Dass Wirkungsverheißungen wie regionale Bindungswirkungen kritisch zu hinterfragen sind (Retzar & Eller, 2021, S. 91), zeigt sich auch hier: Insbesondere die Kinder und Jugendlichen, die von struktureller Benachteiligung betroffen sind, wissen meist nicht um die sie umgebende Angebotslage, während

diejenigen, die aufgrund der beruflichen Zukunft einem Abwanderungsdruck unterliegen, nicht durch kulturelle Angebote vor Ort wohnhaft bleiben (Kopp & Lehmann-Wermser, i. Dr.). Damit es zur Teilnahme kommt, müssen die Angebote allerdings nicht nur bekannt, sondern darüber hinaus auch attraktiv sein. Die Zahlen der jugendlichen Teilnehmenden lassen vermuten, dass ein Großteil der Angebote diese Kriterien nicht erfüllen. In den Impulspapieren der Bundesakademie für musikalische Jugendbildung Trossingen (2010, 2018) zur Stärkung der Vereinsarbeit und der Mitgliedergewinnung zeigt sich, dass schon vor der COVID-19-Pandemie viele Musikvereine ihrerseits teils erhebliche Herausforderungen in der Gewinnung neuer Mitglieder sahen. Es ist zu erwarten, dass sich die Situation durch die pandemiedingten Schließungen inzwischen noch verschlechtert hat. Deutlich wird: Auch wenn die Vereine zahlenmäßig und flächendeckend vertreten sind, scheint ihre Stellung innergesellschaftlichen Veränderungen unterzogen zu sein. Dieses Phänomen ist bereits seit einiger Zeit zu beobachten: Erste Anzeichen lassen sich bereits 2004 bei Bossard und Kollegen (Bossard et al., 2004) vermuten, die auf Zusammenhänge zwischen sozialen Bindungen und den Teilnahmeentscheidungen in Vereinen hinweisen. Neu ist, dass individuelle Faktoren wie das Interesse auf Aspekte der innergesellschaftlichen Stellung von Vereinsangeboten in ländlichen Regionen zu treffen scheinen. Um ein tieferes Verständnis für diese Interdependenzen zu ermöglichen, werden im Folgenden sowohl subjektive Perspektiven von Jugendlichen auf Vereinsangebote in ihrer Umgebung als auch deren milieu- und schichtspezifische Hintergründe diskutiert. Einen Zugang bietet, wie zu zeigen sein wird, der Lebensstil-Begriff nach Stefan Hradil.

2. Rahmung

Über musikalische Bildungsangebote liegen zahlreiche Untersuchungen vor. Schon früh wurden etwa Ganztagschulen fokussiert (Lehmann-Wermser et al., 2010), vorerst beschränkt auf Schülerinnen und Schüler allgemeinbildender Schulen. Die Altersspanne wurde mit der Untersuchung von Hienen et al. (2021) auch auf Ältere ausgedehnt; zugleich wurden neben den formalen auch non-formale und informelle Bildungswege einbezogen. Mit der Förderlinie des BMBF, in der auch diese Studie eingebunden ist (Kolleck & Büdel, 2020), wird erstmals die Perspektive geographisch definiert und der Bevorzugung städtischer Räume in Wissenschaft und Forschung entgegengewirkt.

2.1 Musikalisch-kulturelle Bildung – ländliche Regionen – vereinsgestütztes Musizieren

Musikalisch-kulturelle Bildung und Teilhabe von Kindern und Jugendlichen wird in den letzten Jahren unter verschiedenen Perspektiven erforscht (Beisiegel & Krupp, 2021; Hasselhorn et al., 2022; Lehmann-Wermser et al., 2010). Grundlegend ist dabei die Annahme, dass die Verfügbarkeit einer Vielfalt musikalisch-kultureller Angebote die individuelle kulturelle Teilhabe begünstigen (Krupp-Schleußner, 2016a) und zu einer höheren Zufriedenheit führen können (Hasselhorn et al., 2022). Es ist zu vermuten, dass sich die Bedingungsfaktoren für die Teilnahme an musikalischen Angeboten in städtischen und ländlichen Regionen unterscheiden.

Interpretiert man musikalische Bildungsangebote vor dem Hintergrund des Capability Approach, dann stellen Optionen für die Teilnahme an solchen Angeboten sog. *functionings* dar. Die reine *Teilnahme* ist jedoch nach dem Verständnis von Amartya Sen (2012) nicht prinzipiell als Beitrag zur individuellen *Teilhabe* zu verstehen. Entscheidend ist, dass die realisierte Tätigkeit (oder auch Realisierung = *functioning*) von der Person als hochwertig eingeschätzt wird (Bartelheimer, 2007; auch Bartelheimer et al., 2020). Erst dann können diese einen Beitrag zur individuellen Zufriedenheit (*well-being*) erbringen und Möglichkeitsräume (*agency*) erweitern. Will man also musikalische Angebote in ländlichen Regionen, insbesondere auch mit Blick auf die besondere Stellung und Struktur von Musikvereinen, analysieren, so reicht ein Blick auf die Mitgliederzahlen bzw. die Kenntnis einer ausreichend breiten Vielfalt (Kopp & Lehmann-Wermser, i. Dr.) nicht aus, um die Potenziale dieser Angebote als Bildungsgelegenheit in Bezug auf die individuellen Möglichkeiten zu interpretieren. Auch das Umfeld spielt hier eine Rolle: Die Familie unterstützt (oder behindert) musikalische Bildungsprozesse entscheidend (Dartsch, 2019); auch Peers üben einen Einfluss aus: So schreibt Christian Vogt wie folgt: „Spielt der beste Freund oder die beste Freundin in der Bläserklasse mit, ist das oft Grund genug, auch selbst ein Instrument zu erlernen und im Musikverein aktiv zu sein.“ (Vogt, 2020, S. 36–37). Es ist zu erwarten, dass bezüglich der Wertschätzung von Angeboten und damit ihrer Interpretierbarkeit vor dem CA sowohl individuellen Werthaltungen als auch die des unmittelbaren Umfeldes wirksam werden.

2.2 Lebensstil – Milieu

Der Begriff des Lebensstils stellt eine Analyseperspektive dar, die die momentane Lebensführung, individuelle Werthaltungen und die darunter liegenden impliziten Wirkmechanismen von sozialem Milieu und schichtspezifischen Haltungen verbindet. Der Lebensstilbegriff, so wie ihn der Soziologe Stephan Hradil fasst (1999, S. 42), erweitert milieuspezifische Perspektiven um die Ebe-

ne der weniger tiefliegenden, auch temporären Vorstellungen, Ziele und Werthaltungen.

Der Begriff des Lebensstils hat sich in den letzten 40 Jahren deutlich gewandelt. Es ist sinnvoll, einen kurzen Einblick in die Umstände seines Ursprungs zu werfen. Ursprünglich war der Begriff in den späten 1980er-Jahren bis zur Jahrtausendwende ein Versuch, auf die sich verändernden Tendenzen beruflicher, gesellschaftlicher und freizeitlicher Lebensgestaltung zu reagieren. Er zielte darauf ab, Modelle der sozialen Schichtung aufzubrechen bzw. in ihrer weitgehenden Fixierung auf ökonomische Faktoren und die Berufswahl zu ergänzen: Damit ist er als eine Reaktion auf die voranschreitende gesellschaftliche Ausdifferenzierung zu verstehen, die insbesondere ab den 1980ern durch die zunehmende Trennung von Bildung, beruflicher Orientierung und der Freizeitgestaltung sichtbar wurde (Endruweit, 2000, S. 8). Endruweit verweist hier u. a. auf Richter, der darin eine stärkere Ausrichtung auf „freizeit- und konsumorientierte Aktivitäten attestiert“ (Richter, 1989). Mit dem Begriff des Lebensstils wird daher versucht, diese expressiven Lebensführungsmuster zu erfassen (Müller, 1992, S. 62) und sie soziologisch fassbar zu machen. Ziel war es, „[j]enseits von Klasse und Stand [...] neuartige Lebensstilgruppen [zu beschreiben], die mit traditionellen Schichtmodellen nicht erfasst werden können“ (Müller, 1992, S. 57–58). Dieser Ansatz ist laut Endruweit auch nicht unumstritten, da Milieumodelle größtenteils Schicht als eine Dimension mit beachten. Gleichzeitig fehlte es dem Lebensstil lange Zeit an einer einheitlichen Definition, wie Müller kritisch anmerkt (Müller, 1992, S. 62).

Der hier (in Anlehnung an Hradil, 2018, S. 267–270) verwendete Lebensstilbegriff hat einige Schnittmengen mit dem der sozialen Lage. Den Lebensstil beschreibt Endruweit bspw. als „relativ stabile [...] und routinierte Muster der Organisation von expressiv-ästhetischen Wahlprozessen, mit den dimensional Bestandteilen der sozialen Lage, der individuellen und kollektiven Sinnstrukturen und der manifest-expressiven Stilisierungsebene“ (Endruweit, 2000, S. 14). Damit stellt die soziale Lage eine Ergänzung sozialer Ungleichheit um eine horizontal gliedernde Komponente dar (Statistisches Bundesamt, 2021).³ In diesem Schnittfeld gesellschaftlicher Milieus/Schichten und der individuellen Lebenssituation ordnet Müller „Lebensstile als raum-zeitlich strukturierte Muster der Lebensführung [ein], die von materiellen und kulturellen Ressourcen und den Werthaltungen abhängen“ (Müller, 1992, S. 62) und stellt damit ein an das Habitusmodell angelehntes Verständnis von individuellem Handeln im gesellschaftlichen Kontext in den Raum, in dem Auswahlentscheidungen implizit und explizit mit Lebensstil und zugrunde liegendem Habitus vereinbart werden. Hradil differenziert zwischen dem Lebensstil und dem Milieu: Während

3 Diese Erweiterung findet sich allerdings auch im Milieumodell. Das bekannte SINUS-Modell („Kartoffelgrafik“) fußt ebenfalls auf einer doppelten Differenzierung zwischen sozialer Lage und Traditionsorientierung (Barth et al., 2017).

das Milieu auf „psychologisch ‚tiefsitzende‘ gruppentypische Werthaltungen“ (Hradil, 1999, S. 42) zurückzuführen ist, handelt es sich bei dem Lebensstil um individuelle Haltungen und Ansichten, die weniger stark verankert sind und anpassbar bleiben. Diese bestimmen alltägliche Handlungen wie auch Zielorientierungen (Hradil, 2018), erfassen damit auch noch nicht abgeschlossene Prozesse und können emanzipatorische Haltungen miteinbeziehen, die sich damit auch aktiv gegen die im gesellschaftlichen Milieu verankerten Werthaltungen wenden können. Während milieuspezifische Haltungen teils implizit bleiben, spiegelt sich der Lebensstil im „expressiven Lebensführungsmuster“ (Müller, 1992, S. 60) wider.

Der Lebensstilansatz ist als Ergänzung des sozialen Milieus insbesondere deshalb attraktiv, weil hiermit gesellschaftliche Gruppen in der Breite erfasst werden. Er bietet damit einen Anlass zur Binnendifferenzierung gesellschaftlicher Lager. Durch die bedingte Entkopplung von Schichtvorstellungen und die Wandelbarkeit ist er gleichzeitig weniger absolut als die im Habitusmodell erfassten Präpositionen. Vielmehr geht er von individuellen Vorstellungen aus, die sowohl plan- und anstrebbar sind, als auch biografisch flexibel bleiben. Lebensstil beschreibt damit einen Ansatz, der das „Zusammenwirken vor- und nachteiliger Lebensbedingungen“ erfasst, die „aber die Individualisierung [...] nicht mehr fest an soziale Lagen gekoppelt sieht“ (Hradil, 1999, S. 42). Der Lebensstil ist damit als „regelmäßig wiederkehrender Gesamtzusammenhang der Verhaltensweisen, Interaktionen, Meinungen, Wissensbestände und bewertenden Einstellungen eines Menschen“ (Hradil, 1999, S. 42) zu verstehen. Laut Busch und Lehmann-Wermser (2018) ist es so möglich, „eine differenzierte Analyse von Sozialstrukturen vielschichtiger Gesellschaften“ durchzuführen (S. 18). Damit kann der Lebensstil auch noch nicht Erfülltes, beispielsweise emanzipatorische Bestrebungen, mitbeachten.

Dies macht den Begriff für die Analysen im Kontext dieser Studie interessant. Für den ländlichen Raum ist nämlich von komplexen Gefügen im Kontext kultureller Praxen auszugehen, in denen sich u. a. Wertschätzungen, soziale Positionierungen und intergenerationale Weitergaben in den vorhandenen Strukturen mischen. Sein dynamischer Charakter kann den Prozesscharakter, der im CA angelegt ist, gut erfassen. Im Folgenden soll versucht werden, dieses Gefüge mit Hilfe der in der Analyse der Interviews generierten Kategorien zu rekonstruieren, wenngleich der initiale Zugang zum Material induktiv stattfand.

3. Projekt

Das Projekt *PReTuS* ist ein BMBF-gefördertes Projekt der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover und der Universität Osnabrück, dass seit 2020 die Zusammenhänge von musikalischer Teilhabe und Schulentwicklung im Kontext entlegener ländlicher Regionen untersucht. *PReTuS* untersucht

die musikalischen Bildungsangebote und erfragt auch deren Attraktivität aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. Das Projekt folgt einem Mixed-Methods-Ansatz mit Online-Befragungen sowie Interviews. Erste Befunde aus den Befragungen der Kinder und Jugendlichen deuten an, dass neben dem vorhandenen kulturellen Kapital weitere kulturell-gesellschaftliche Einstellungen die Angebotswahl beeinflussen. Bisher unbeachtet blieben bei der Untersuchung von Teilhabefaktoren bspw. mögliche Einflüsse von Push- und Pullfaktoren aus peripheren Regionen hinaus.

Der Gesamtdatensatz besteht aus Survey-Daten mit Schülerinnen und Schülern der 4., 5., 9., 11. und 13. Jahrgangsstufe (N = 519) und ihrer Eltern (N = 68). Diese wurden mit entlang der Datenlage ausgewählten Gruppen in 20 Interviews (2–8 Teilnehmende je Interview, N = 63) vertieft. Der vorliegende Artikel basiert auf qualitativ erhobenen Daten, die entlang der GTM (Strauss & Corbin, 1990; Strübing, 2014) ausgewertet wurden. Insgesamt verfolgte das Projekt zudem einen triangulären Ansatz. Ein besonderer Fokus liegt auf den älteren Schülerinnen und Schülern zweier Gymnasien.

Aufgrund des Erhebungszeitraumes (während und kurz nach den Lockdowns im Rahmen der COVID-19-Pandemie) und der Erhebung der Interviewdaten in Kleingruppen ist von Limitationen auszugehen. Die kulturellen Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler waren sowohl rezeptiv als auch produktiv stark eingeschränkt, wie die Ergebnisse der quantitativen Auswertungen zeigen (Kopp & Lehmann-Wermser, i. Dr.). In das Gruppeninterview als eine niedrigschwellige Version mit leitfadengestützten und narrativen Anteilen fließen durch den Klassenkontext auch immer soziale Konstellationen mit ein. Aufgrund der besonderen Umstände war ein erneuter Feldzugang nicht möglich, weshalb in der Theoriebildung für das theoretische Sampling auf die bereits erhobenen Kleingruppeninterviews zurückgegriffen und eine theoretische Sättigung nicht immer erreicht wurde. So fehlen insbesondere kontrastierende Positionen bzw. können an dieser Stelle nicht umfassend Beachtung finden. Auf der Ebene des minimalen Kontrasts ist hingegen eine ausreichende Differenzierung möglich. Insgesamt ist die Reichweite des Ergebnisses zu überprüfen.

4. Lebensstile: zwei Beispiele

Im Mittelpunkt der nachfolgenden Darstellung stehen zwei Interviewsequenzen, die in ihrer Perspektive gegenüber vereinsgestütztem Musizieren typisch für eine Haltung sind, die sich in ähnlicher Ausprägung auch in den jüngeren Klassenstufen widerspiegelt. Beide Ausschnitte zeichnen sich durch die starke Verknüpfung von Identität, Aspekten individueller Lebensführung und milieuspezifischen Grundhaltungen mit der Wahl musikalischer Angebote aus. Freizeitaktivitäten werden damit nicht als rein interessenbasiert, sondern als Ausdruck individueller Vorstellungen und Haltungen beschrieben.

4.1 Sequenz 1: Zukunftsperspektiven

In der folgenden Interviewsequenz handelt es sich um drei Jugendliche der gymnasialen Oberstufe (13. Klasse) in einer regionalen Mittelstadt. Im Verlauf des Interviews haben alle zunächst von langjährigen musikalischen Aktivitäten, u. a. in unterschiedlichen Schul- und Musikschulensembles berichtet. Anna¹ hat zum Abitur ihren Unterricht an der Musikschule beendet, bezeichnet sich aber als musikalisch aktiv. Vera hat ihren langjährigen Unterricht beendet und ist nicht mehr musikalisch aktiv. Die dritte Interviewpartnerin, Selma, nimmt Querflötenunterricht und spielt sowohl im symphonischen Blasorchester des Gymnasiums als auch im Ensemble der Musikschule. Anna ist aus einer nahegelegenen Kleinstadt (<15.000 Einwohner), Vera aus einer sehr ländlichen Region (<2.000 Einwohner), bei Selma ist der Wohnort nicht bekannt. In der hier dargestellten Sequenz sprechen die Interviewteilnehmerinnen über Mitglieder der regionstypischen musikalischen Vereinsangebote im regionalen Umfeld:

Interviewer: [...] Also sind es viele junge Leute?⁴

Anna: Mhm, nee, eher nicht.

Vera: Also es sind eher so – sage ich jetzt mal – wenn es ein paar junge Leute sind, dann sind das meistens so welche, die – sage ich jetzt mal – schon wissen, dass sie hier in der Region bleiben, dass sie hier zum Beispiel eine Ausbildung schon angefangen oder fertig haben, die jetzt auf jeden Fall keine großen Pläne mit Studium in einer anderen Stadt auf jeden Fall haben. Ja, total verwurzelt sind einfach. Eher sowas, ne? (Fragend an Anna).

Während Anna sich darauf beschränkt, Vereinsmitgliedschaft vor allem als Aktivität außerhalb ihrer Altersgruppe zu beschreiben, präzisiert Vera, indem sie betont, dass die Vereinsmitglieder, wenn es sich um Gleichaltrige, „*junge Leute*“ handelt, sich durch eine Reihe unterschiedlicher Charakteristika fassen lassen. Neben der Sesshaftigkeit spannt sie die Dimension der Selbstverwirklichung auf („*auf jeden Fall keine großen Pläne[...]*“). Obwohl sie mit der Beschreibung ihres Lebensentwurfs vage bleibt, grenzt sie sich von dem der Musikvereinsmitglieder ab; hier werden gleichermaßen distinktive Strukturen entlang ihrer Werthaltungen als auch ihrer Lebensperspektiven sichtbar. Mit ihrer Beschreibung als „*regional verwurzelt*“ verbindet sie eine regional geprägte Identität.⁵ Dieser wird pauschal mit einem Ausbildungsberuf verbunden; im Kontrast zu

4 Die Namen wurden pseudonymisiert. Der Interviewer wird im Folgenden mit *I* abgekürzt.

5 Ähnliche Kategorien lassen sich auch bei Goodhart (2020) finden, der zwischen *somewheres*, den ‚regional Verwurzelten‘ und *anywheres* unterscheidet. Goodhart

einem Studium und der damit einhergehenden Spezialisierung. Nach dieser Argumentation sind jugendliche Vereinsmitglieder damit am ehesten einem konservativ-sesshaften Milieu (Müller, 1992, S. 60) zuzuordnen. Im Kontrast zum eigenen antizipierten Lebensentwurf der, so scheint es, mit Abwanderungsdruck einhergeht, grenzt sie sich implizit von der kulturellen Praxis *Musikverein* ab.

Im weiteren Verlauf des Interviews verdeutlicht sich diese Haltung, indem Vera auf regionale Eigenheiten wie „Tänze“ und „Trachten“ hinweist, in denen sich die Jugendlichen und jungen Erwachsenen engagieren. Interessanterweise finden hier keine musikbezogenen inhaltlichen Bezüge statt, die Darstellungen bleiben auf der Ebene kontrastbildender Elemente antizipierter expressiver Lebensführungsmuster. In der Haltung zum Vereinsangebot vermischen sich somit habituelle Grundhaltungen⁶ wie bspw. die Einstellung zu Bildungswegen mit lebensstilbezogenen und teils emanzipatorischen Aspekten und zukünftigen Erwartungen. Zu diesen zählen Ziele außerhalb der Region oder das Ausschöpfen individueller Potenziale. Entlang dieses Verlaufs wird deutlich, wie der Lebensstil als individuelle Zielvorstellung mit den zugrunde liegenden milieuspezifischen Haltungen Hand in Hand geht. Vereinsgestützte Angebote werden hier nicht an den Inhalten, sondern im Rahmen ihrer soziokulturellen Einbettung gemessen und in Passung zu eigenen Lebensführungsmustern gesetzt. Die folgende Sequenz erweitert diesen Ansatz um weitere Dimensionen.

4.2 Sequenz 2: Abgrenzungen

Die drei Schüler der Interviewsequenz 2 kommen ebenfalls aus der gymnasialen Oberstufe (13. Jahrgang) einer privaten Gesamtschule einer ungleich kleineren Stadt. Kai⁴ hat im schulischen Kontext Gitarrenunterricht genommen und spielt schon seit längerem kein Instrument mehr, Frank hat früher ein musikalisches Nachmittagsangebot der Schule wahrgenommen, an der Musikschule mehrere Jahre Klavierunterricht und schließlich, wieder im schulischen Kontext, Orgelunterricht genommen. Ein dritter Schüler, der sich hier nicht zu Wort meldet, hatte zehn Jahre Klavierunterricht und in der Oberstufe mit dem Unterricht aufgehört.

Kai: [...] das ist halt so 'ne eingeschworene Gemeinschaft, glaub ich. Also, wenn du jetzt nicht so

setzt mit der Kritik vermeintlich herrschender Diskurse an anderer Stelle an, doch ist die Unterscheidung im Kontext jugendlicher Musikpraxen produktiv.

- 6 Gleichzeitig ist anzumerken, dass sich die Milieuzugehörigkeit und der Habitus noch in einer prägenden Phase befinden und dementsprechend als fluide zu verstehen sind. Dies zeigt sich z. B. durch Aushandlungen innerhalb der Peergroup während der Interviews. Siehe auch Treß et al. (2022, S. 129).

- unbedingt von da bist, dann – kannst du auch – relativ schwierig reinkommen.
- Frank: Das stimmt, ja.
- Kai: Und so Instrumente spielt man halt auch nicht so von alleine, nicht. Also wer spielt jetzt 'ne Trommel oder sowas?
- Frank: Ich find das, sowas halt auch, also es wäre nichts für mich, weil ich mehr so für die Instrumente bin, die halt alleine funktionieren. So wie ein Klavier zum Beispiel. Undnehm' ich jetzt mal ein stupides Beispiel: Aber, wenn man jetzt Pauke spielt. Das macht alleine relativ wenig Sinn. Deswegen ist das nichts für mich.
- Interviewer: Darf ich nochmal auf dich zurückkommen. Du meinst: Das ist relativ schwer da reinzukommen, wenn man nicht von da ist.
- Kai: Mh-hm.
- I.: Meinst du aus dem, also ...
- Kai: Ich weiß gar nicht, ob { A-Dorf } einen hat, aber so wenn ich jetzt nach, was weiß ich, also in so ein 300-Leute-Dorf komme, wo jeder quasi im Spielmannszug ist, ist glaub ich relativ schwer da irgendwie angenommen zu werden und erstmal auch reinzukommen und generell, ja ...

Auch Kai schildert seine Erfahrung mit Musikvereinen. Während in Sequenz 1 die Ausrichtung der Zukunftsperspektive fokussiert wird, wird in dieser Sequenz eher die spezifisch dörfliche Verankerung der Vereine, auch mit exkludierendem Moment, dargestellt. Im weiteren Verlauf zeigt sich, dass nicht die als exkludierend empfundene enge Dorf- und Vereinsgemeinschaft der Grund für die Nichtteilnahme ist, sondern vielmehr anhand dieses Merkmals auch eine zu den eigenen Interessen und Haltungen konträre Identitätszuweisung stattfindet. So nimmt Kai in der gesamten Sequenz eine diametral entgegengesetzte Position zum Musikverein ein, die sowohl durch Zugangsschwellen bedingt zu sein scheint („wenn du nicht [...] von da bist“), gleichermaßen aber auch weltanschauliche Differenzen offenlegt. Frank ergänzt, dass die Form musikalischer Praxen, die Instrumentenwahl und damit auch soziale Aspekte des Musizierens nicht seinen Vorstellungen entsprechen. Die Frage „Wer spielt denn Pauke“ ist damit symptomatisch für die divergierenden Lebenswelten: Der Musikverein wird hier wie folgt charakterisiert: Eine Kulturform die ganz wesentlich von der soziale Rahmung, dem Austausch und gemeinsamen Interessen lebt, damit also von Frank als kollektive Praxis mit zyklischer Ausrichtung verstanden wird. Diese in sich durch starken Zusammenhalt geprägte Praxis wirkt jedoch außerhalb des Vereinskontextes auf den ersten Blick praktisch weniger anschlussfähig. Aber auch indirekt vertritt der Schüler hier grundlegend andere

Haltungen, indem er kulturelle Aktivitäten, so auch die Beschäftigung mit Musik, als Akkumulation kulturellen Kapitals (im Sinne Bourdieus) versteht. An der Akkumulation sozialen Kapitals, wie er es in Vereinen beobachtet, hat er jedoch kein Interesse. In der Weise, wie sich die Schüler sowohl kulturell als auch sozial konträr zu Praxen positionieren, die sie in Musikvereinen vermuten, werden auch hier distinktive Tendenzen sichtbar. Hierfür bedient sich Kai geläufiger Narrative wie der Entgrenzung von Wohnort und Musikverein und reinterpretiert damit auch die Mitgliedschaft als eine Voraussetzung für soziale Einbindung im spezifisch dörflichen Kontext. Anders als in Zitat 1 werden die musikalischen Praxen in den Vereinen konkret entgegengesetzt zu den eigenen Interessen und Werthaltungen dargestellt. Neben dem Lebensstil als expressiv formulierte Haltung werden hier außerdem als Bezugsrahmen auch als städtisch- und dörflich-charakterisierte Haltungen mitverhandelt, die zugrunde liegende milieuspezifische Abgrenzungen vermuten lassen.

Geographisch sind alle Interviewten einem ländlichen Kontext zuzuordnen – wählen jedoch in ihren Zukunftsperspektiven und expressiven Lebensführungsmustern einen städtisch orientierten Lebensstil, der maßgeblich von dem abweicht, was sie sich von einer Teilnahme an Vereinsangeboten versprechen. Der Lebensstil agiert hier als Trennlinie für kulturelle Alternativen – und so gegen den Musikverein. Einschränkend ist anzumerken, dass die prominente Stellung des Lebensstils dabei nicht überschätzt werden darf, da auch dessen Wahl maßgeblich durch gesellschaftliche Präpositionen und milieuspezifische Haltungen moderiert wird.

5. Diskussion

In den beiden dargestellten Sequenzen wird deutlich, was sich anhand weiterer Interviews untermauern lässt: Es gibt eine deutliche Differenz zwischen den gegenwärtigen Lebenswelten der interviewten Jugendlichen und denen, die sie in Vereinsangeboten erwarten. Hier wirken nicht (nur) Milieugrenzen; ihre Teilnahmeentscheidungen treffen sie auch entlang ihres Lebensstils. Dabei stehen selten die musikalischen Inhalte im Mittelpunkt; vielmehr ist davon auszugehen, dass als Entscheidungsgrundlage die gesellschaftliche Perspektive auf Vereine als auch die sichtbare Vereinsarbeit gewählt werden. Der Lebensstil kann dabei als bedingende Komponente für die Teilnahme an musikalischen Angeboten herausgestellt werden.

Interpretiert man diesen Befund nun vor dem Hintergrund des CA, dann ist insbesondere bei Jugendlichen in der Schulabschlussphase der Lebensstil ein entscheidendes Element, welches über die Wertschätzung für Angebote, und damit über realisierbare *functionings*, entscheidet. Damit zeigt sich ein wesentliches und neues Ergebnis darin, dass der Lebensstil hier als Ausschlusskriterium für einen, größtenteils traditionellen Teil musikalisch-kultureller Angebote

in ländlichen Regionen interpretiert werden kann. Kinder und Jugendliche jüngeren Alters hingegen sind eher auf die Kontaktherstellung im Freundeskreis oder familiären Umfeld angewiesen (Bossard et al., 2004).

Dieser Befund untermauert weiter, dass das Phänomen schwindender Mitgliederzahlen in Vereinen auch im Kontext gesellschaftlicher Spannungsfelder zu verorten ist. In den Interviews wird indes auch deutlich, dass Kinder und Jugendliche die Vereins- und Chortradition durchaus wahrnehmen und für kulturell relevant halten. Viele von ihnen fühlen sich jedoch nicht verantwortlich, dieses Erbe zu erhalten. Wie anhand von Sequenz 1 gezeigt wird, wird die Vereinsmitgliedschaft wie ein rückhaltendes Element interpretiert, dass, möglicherweise durch Entfaltung einer regionalen Bindungswirkung, den individuellen Lebensentwürfen entgegensteht. Dass die Befragten dies auch anhand der Mitgliederstruktur herleiten weist darauf hin, dass die Vereine und damit regionale Kulturtraditionen sich mancherorts in einer innergesellschaftlichen Schieflage befinden, jedenfalls in ihrem Verhältnis zu Jugendlichen. Die starke Abhängigkeit der Wahl musikalischer Angebote vom familiären Kontext ist damit ein Sinnbild für „individuelle [...] Dispositions- und Handlungsmuster, die an die Bedingungen der sozialen Herkunft angepasst sind, also milieuspezifisch variieren“ (Grundmann et al., 2003, S. 27) und knüpft damit daran an, was Grundmann als *milieuspezifische Handlungsbefähigung* darstellt (Grundmann et al., 2003, S. 27). Diese Diskrepanz milieuspezifischer Handlungsfelder, die hier insbesondere zwischen Alteingesessenen und Hinzugezogenen zu vermuten ist, lässt sich als eine wesentliche Barriere für die Akquise neuer Mitglieder identifizieren. Auf Vereinsseite ergeben sich durch Abwanderung und Zuzüge, wie sie in der Harzregion zu beobachten sind, zusätzlich erhebliche Herausforderungen, da neue Vereinsmitglieder im Wesentlichen über das Elternhaus und den Freundeskreis akquiriert werden. Eine bloße Anwesenheit im Dorf qualifiziert jedenfalls noch nicht für die Teilnahme an verwurzelten Traditionen. Das Problem fehlenden Nachwuchses sollte neben veränderten Werbestrategien der Vereine (BAK Trossingen, 2010) auch an die innergesellschaftlichen Stellung der Vereine adressiert werden.

6. Fazit

Was bedeutet dies nun für musikalisch-kulturelle Teilhabeprozesse? Die vorgestellten Sequenzen zeigen die Wirkmächtigkeit subjektiver Einstellungen bei der Wahl musikalischer Freizeitaktivitäten. Dass hier Narrative zu vereinsgestützten Angeboten vorherrschen, die den ersten inhaltlichen Kontakt sowie eine Teilnahme verhindern können, schränkt die musikalisch-kulturellen Optionen von Jugendlichen ein. Will man also vereinsgestützte Angebote als *functionings* interpretieren, dann ist dies nur unter Vorbehalten und der Beachtung der Haltungen zu den Vereinen möglich.

Mit Blick auf den Erhalt und die Stärkung regionaler Kulturen zeigen sich in der Haltung gegenüber diesen eine Verantwortung, die bisher von Bildungsinstitutionen noch nicht angetreten wird. Wie Mallwitz und Nonte (i. Dr.) zeigen konnten, bestehen bisher in der Harzregion keine Kooperationsbeziehungen zwischen allgemeinbildenden Schulen und vereinsgestützten Musizierformen. Will man jedoch eine gesellschaftlich breite Anknüpfung auch derjenigen, die aufgrund ihres sozialen Milieus, der Zuwanderung der Eltern oder anderer Faktoren nicht in Berührung mit der regionalen Kulturlandschaft kommen, dann wäre Schule als potenziell Ungleichheit-regulierende Institution ein wichtiger Ansatzpunkt. Gleichzeitig darf nicht unterschlagen werden, dass dies bisher in den Lehrplänen keinen Platz findet, und Kooperationen, in denen außerschulische Kulturwelten erschlossen werden, im Wesentlichen dem hohen Engagement einzelner Lehrkräfte zu verdanken sind.

Literatur

- Bartelheimer, P. (2007). *Politik der Teilhabe: Ein soziologischer Beipackzettel*. Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Bartelheimer, P., Behrisch, B., Daßler, H., Dobslaw, G. & Henke, J. (2020). *Teilhabe – Eine Begriffsbestimmung. Beiträge zur Teilhabeforschung*. Springer.
- Barth, B., Flaig, B. B., Schäuble, N. & Tautscher, M. (Hrsg.). (2018). *Praxis der Sinus-Milieus®: Gegenwart und Zukunft eines modernen Gesellschafts- und Zielgruppenmodells*. Springer VS.
- Beisiegel, J. & Krupp, V. (2021). Musik-Ag's für alle Schüler:innen? Erste Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „Musik und Persönlichkeit“. *BMU Rheinland-Pfalz*. https://www.musik.uni-mainz.de/files/2021/12/Erste-Ergebnisse-Forschungsprojekt-Musik-und-Persoenlichkeit_Beisiegel-und-Krupp_Newsletter-BMU-12-2021.pdf
- Bezirk Niederbayern (2022). *KULTURmobil 2022*. <https://www.kulturmobil.de/medienerservice/pressetexte/#:~:text=Pressemappe%2DKULTURmobil%2D2022>
- Bossard, W., Emmenegger, C., Rorato, M., Gnos, J., Landau, A. & Voll, P. (2004). „Also wenn ich sage, ich sei im Musikverein, dann kommt einfach zuerst mal ein Grinsen auf“: *Nachwuchsprobleme in Schweizer Blasmusikvereinen*. Hochschule für Soziale Arbeit/Musikhochschule Luzern, Forschungsstelle.
- Brauns, J., Kopp, J., Nonte, S. & Lehmann-Wermser, A. (2021). Schulentwicklung durch musikalische Bildungsangebote zwischen Feld, Wald und Wiese. In N. Kolleck (Hrsg.), *Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen: Theoretische und methodische Herausforderungen* (S. 129–140). Beltz Verlagsgruppe.
- Bundesakademie für musikalische Jugendbildung Trossingen. (2010). *Ehrenamt in Musikvereinen und Chören: 12 Impulse zur erfolgreichen Vereinsarbeit*. https://www.bundesakademie-trossingen.de/fileadmin/user_upload/170711_Impulse-Verbands-pilotInnen-OK.pdf
- Bundesakademie für musikalische Jugendbildung Trossingen. (2018). *Nachwuchs für das Ehrenamt in Musikvereinen und Chören: 12 Impulse für die analoge und digita-*

- le Arbeit. https://www.bundesakademie-trossingen.de/fileadmin/user_upload/pdf/12-Impulse-Nachwuchs_Bundesakademie.pdf
- Busch, V. & Lehmann-Wermser, A. (2018). Musikalische Lebenswelten und Kulturelle Teilhabe. In A. C. Lehmann & R. Kopiez (Hrsg.), *Handbuch Musikpsychologie* (S. 13–40). Hogrefe.
- Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht: Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Nannen-Verlag.
- Dartsch, M. (2019). Frühe musikalische Bildung. *kubi-online*. <https://www.kubi-online.de/artikel/fruehe-musikalische-bildung#:~:text=Zur%20Bedeutung%20der%20Musik%20in,muss%20dabei%20nicht%20gegeben%20sein.>
- Endruweit, G. (2000). *Milieu und Lebensstilgruppe – Nachfolger des Schichtenkonzepts?* Hampp.
- Gallus, D. (2014). *Lernen vor Ort im Kyffhäuserkreis: Bildung im Kyffhäuserkreis. Bildungsbericht 2014*. Landratsamt Kyffhäuserkreis.
- Gallus, D. (2018). *Bildung im Kyffhäuserkreis: Bildungsbericht 2018*. Landratsamt Kyffhäuserkreis.
- Gallus, D. & Naumann, C. (2011). *Bildung im Kyffhäuserkreis: Erster Bildungsbericht des Kyffhäuserkreises 2011*. Landesratsamt Sonderhausen.
- Goodhart, D. (2020). *The Road to Somewhere* (2. Aufl.). Millemari.
- Grundmann, M., Groh-Samberg, O., Bittlingmayer, U.H. & Bauer, U. (2003). Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. *ZfE*, 6, 25–45. <https://doi.org/10.1007/s11618-003-0003-8>
- Hasselhorn, J., Krupp, V., Lin, H.-R., Beisiegel, J. & Kopiez, R. (2022). Musikalisch-kulturelle Teilhabe als Prädiktor für allgemeine Lebenszufriedenheit: Sind Persönlichkeitsausprägungen bedeutsam? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01104-0>
- Hienen, T., Busch, V., Schurig, E. & Lehmann-Wermser, A. (2021). *Musikalisch-kulturelle Teilhabe junger Erwachsener und der Einfluss schulischer Bildungsangebote: Eine qualitative Studie aus einer Befähigungsperspektive. Vortrag im Rahmen der Jahrestagung des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung 2021*.
- Hradil, S. (1999). *Soziale Ungleichheit in Deutschland*. Leske + Budrich.
- Hradil, S. (2018). Lebensstil. In J. Kopp & A. Steinbach (Hrsg.), *Lehrbuch. Grundbegriffe der Soziologie* (12. Aufl., S. 267–270). Springer VS. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-20978-0_53
- Kolleck, N. (Hrsg.). (2021). *Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen: Theoretische und methodische Herausforderungen*. Beltz Verlagsgruppe. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783779958475
- Kolleck, N. & Büdel, M. (2020). Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Vorstellung der Forschungsvorhaben der BMBF-Förderrichtlinie. *kubi-online*. <https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/kulturelle-bildung-laendlichen-raeumen-vorstellung-forschungsvorhaben-bmbf>
- Kopp, J. & Lehmann-Wermser, A. (2021). *Musikalische Bildungsangebote im Südhaz und ihre Erreichbarkeit aus der Schüler*innenperspektive. Vortrag im Rahmen der Jahrestagung des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung 2021*.
- Kopp, J. & Lehmann-Wermser, A. (i. Dr.). Vereinsgestütztes Musizieren auf dem Prüfstand. Zur Sichtbarkeit von musikalischen Bildungsangeboten aus der Perspektive

- von Kindern und Jugendlichen im Harz. In N. Kolleck & L. Fischer (Hrsg.), *Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 133–147). Barbara Budrich.
- Krupp-Schleußner, V. (2016a). Der Capability Approach in der musikpädagogischen Teilhabeforschung: Empirische Anwendung eines capability-basierten Modells der Teilhabe an Musikkultur. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, (7). <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/140/285>
- Krupp-Schleußner, V. (2016b). *Jedem Kind ein Instrument? Teilhabe an Musikkultur vor dem Hintergrund des capability approach*. Waxmann.
- Lehmann-Wermser, A. & Kopp, J. (i. Dr.). Passen die Erwartungen von Jugendlichen zu den Angeboten von Musikvereinen? In T. Buchborn, W. Lessing, J. Borchert & V. Bons (Hrsg.), *Land – Musik – Verein. Musikvereine in Praxis und Wissenschaft*.
- Lehmann-Wermser, A., Naacke, S., Nonte, S., Ritter, B., Campos, S. & Jessel, C. (2010). *Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen: Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven. Studien zur ganztägigen Bildung*. Juventa-Verlag.
- Mallwitz, M. & Nonte, S. (i. Dr.). Kulturelle Bildung und Einzelschulentwicklung im Harz – Analyse und potenzielle Synergieeffekte eines peripheren Raums. In N. Kolleck & L. Fischer (Hrsg.), *Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 124–132). Barbara Budrich.
- Moeck, T. *Theatermobil. Das mobile Theaterstudio für Ihre Schule, Ihre Institution, Ihr Unternehmen*. Theater & Co., Schule für Schauspiel und Ballett. <http://www.theater-und-co.de/theatermobil.htm>
- Müller, H.-P. (1992). Sozialstruktur und Lebensstile: Zur Neuorientierung der Sozialstrukturforschung. In S. Hradil (Hrsg.), *Zwischen Bewußtsein und Sein: Die Vermittlung „objektiver“ Lebensbedingungen und „subjektiver“ Lebensweisen* (S. 57). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-322-99582-7_3
- Nonte, S., Lehmann-Wermser, A., Kopp, J. & Mallwitz, M. (i. Dr.). *Kultur zwischen Wald und Wiese. Angebote kultureller Bildung in einer peripheren Region in schulischen und außerschulischen Kontexten*. Beltz Juventa.
- Overbeck, L. (2018). Zur Bedeutung des vereinsgetragenen Amateurmusizierens in ländlichen Regionen. *kubi-online*. <https://www.kubi-online.de/artikel/zur-bedeutung-des-vereinsgetragenen-amateurmusizierens-laendlichen-raeumen>
- Retzar, M. & Eller, V. (2021). Kulturangebote an ländlichen Schulen und ihre angenommenen regionalen Bindungswirkungen. In N. Kolleck (Hrsg.), *Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen: Theoretische und methodische Herausforderungen* (S. 91–110). Beltz Verlagsgruppe.
- Richter, R. (1989). Lebensstile in der städtischen Gesellschaft. In H. Haller, H.-J. Hoffmann-Nowotny & W. Zapf (Hrsg.), *Kultur und Gesellschaft: Verhandlungen des 24. Deutschen Soziologentags, des 11. Österreichischen Soziologentags und des 8. Kongresses der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie in Zürich 1988* (S. 656–667). Campus Verlag. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-148581>
- Schulz, E. (1993). *Bevölkerungsrückgang und Infrastrukturleistungen im ländlichen Raum Mecklenburg-Vorpommerns*. Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung.
- Sen, A. (2012). *Die Idee der Gerechtigkeit* (2. Aufl.). dtv.

- Statistisches Bundesamt. (2021). *Auszug aus dem Datenreport 2021: 8.1 Soziale Lagen und soziale Schichtung*. https://www.destatis.de/DE/Service/Statistik-Campus/Datenreport/Downloads/datenreport-2021-kap-8.pdf?__blob=publicationFile
- Strauss, A. & Corbin, J. M. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. SAGE Publications.
- Strübing, J. (2014). *Grounded theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils* (3. Aufl.). Springer VS. <http://d-nb.info/1051876435/04> <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19897-2>
- Thole, W., Engel, A., Retkowski, A., Drews, K., Arndt, C., Trostmann, J. & Gumz, H. (2021). Kultur und kulturelle Bildung in ländlichen Regionen: Diversität des Kulturellen jenseits urbaner Kulturen – erste theoretische und empirische Annäherungen. In N. Kolvek (Hrsg.), *Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen: Theoretische und methodische Herausforderungen* (S. 160–175). Beltz Verlagsgruppe.
- Treß, J., Völker, J. & Buchborn, T. (2022). Musikunterricht zwischen Performativität und geforderter Sache. In M. Göllner, J. Knigge, A. Niessen & V. Weidner (Hrsg.), *43. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung / 43rd Yearbook of the German Association for Research in Music Education* (S. 124–141). Waxmann.
- Vogt, C. (2020). Zwischen Ouvertüre, Polka und Freizeitpark: wie Musikvereine die Dorfjugend zum Klingen bringen. *Üben & Musizieren*, 37(4), 36–38.

Julius Kopp

Institut für musikpädagogische Forschung (IfmpF)

Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover

Neues Haus 1

30175 Hannover

julius.kopp@hmtm-hannover.de

Andreas Lehmann-Wermser

Institut für musikpädagogische Forschung (IfmpF)

Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover

Neues Haus 1

30175 Hannover

andreas.lehmann-wermser@hmtm-hannover.de

Verena Bons, Johanna Borchert, Thade Buchborn & Wolfgang Lessing

„Traumhafte Vorstellung“ oder „totale Katastrophe“?

Perspektiven von Musikvereinen auf Kooperationsbeziehungen in Bläserklassenprojekten

“Dreamlike Vision” or “Total Catastrophe”? Perspectives of Musikvereine (Amateur Wind Orchestras) on Cooperative Relationships in Wind-Band Projects

Since the 1990s, wind-band projects have been set up at general schools in German-speaking countries. Beside music schools, Musikvereine are relevant cooperation partners in these initiatives. However, detailed research on the cooperative relationships between Musikvereine and general schools is lacking. Therefore, based on group discussions, we analysed action-guiding orientations of the members of Musikvereine on wind-band projects. Our analysis reveals a difference between their explicit objectives and implicit logic: Despite different attitudes toward wind-band classes, we can identify a central orientation on gaining members and maintaining the Musikverein. This finding is relevant for the development of further cooperative relationships between Musikvereine and other institutions.

1. Einleitung

Bläserklassenprojekte¹ sind im deutschsprachigen Raum seit den 1990er Jahren an allgemeinbildenden Schulen verbreitet und werden in vielen Fällen in

1 Im musikpädagogischen Fachdiskurs kursieren verschiedene Begriffe für das, was hier als „Bläserklasse“ bezeichnet wird. So spricht Heß (2017) z. B. über „Klassenmusizieren mit Blasinstrumenten“, Buchborn (2011) von „Musikunterricht mit Blasinstrumenten“. Göllner (2017a/b) wählt die Bezeichnung „Bläserklassenunterricht“, da sie sich „in der schulischen Praxis und im musikpädagogischen Diskurs etabliert hat“ (2017b, S. 16). In der vorliegenden Studie nutzen wir aus diesem Grund ebenfalls den Begriff „Bläserklasse“, da er auch von den von uns befragten Akteur*innen mehrheitlich verwendet wird und sich in der Unterrichtspraxis als Dachbegriff für

Kooperation mit Instrumentalpädagog*innen getragen. Wenngleich die Rolle von Musikvereinen als wichtige Kooperationspartner von Musikschulen (Bons et al., 2022a; Röbbke, 2004; Berg, 2010; Ardila-Mantilla, 2016, S. 435–442) ebenso wie ihr Beitrag zur musikpädagogischen Basisarbeit bereits mehrfach herausgearbeitet wurde (Oebelsberger, 2011; Deutsche Bläserjugend, 2016; Schmitz, 2012), ist ihr Wirken in Bläserklassenprojekten bislang empirisch weitgehend unbeleuchtet. In unserem Beitrag fragen wir daher nach den Sichtweisen und Routinen von Akteur*innen in Musikvereinen auf Kooperationsbeziehungen in Bläserklassenprojekten. Diese rekonstruieren wir anhand ausgewählter Passagen verschiedener Gruppendiskussionen aus unserem Projekt *Musikvereine als Orte kultureller Bildung (MOkuB)*. Dazu nutzen wir die Dokumentarische Methode (Bohnsack, 2014), die uns einen empirischen Zugang nicht nur zu den Common-Sense-Theorien, sondern auch zu den impliziten Wissensbeständen der befragten Musikvereinsmitglieder und damit zu handlungsleitenden Orientierungen eröffnet.

Unsere Ergebnisse illustrieren die großen Hoffnungen, die Musikvereinsmitglieder in Kooperationsprojekte setzen – etwa in Hinblick auf die Gewinnung neuer Mitglieder, das Erreichen bislang unerreichter Kinder und Jugendlicher und den Fortbestand der eigenen Institution. Zugleich werden sowohl auf expliziter als auch auf impliziter Ebene auch Ängste und Sorgen deutlich, die sich etwa aus der Konkurrenz zwischen den an der Kooperation beteiligten Institutionen oder aus der Angst vor den durch die Kooperationssituation entstehenden Veränderungsprozessen innerhalb der Vereine ergeben.

2. Stand der Forschung

Blasmusikvereine² sind ehrenamtlich getragene Institutionen der Amateurmusik, die insbesondere in ländlichen Räumen eine wichtige Rolle in der kulturellen Bildungslandschaft einnehmen.³ Dennoch sind sie von der Musikpädagogik bislang kaum näher untersucht worden. In der überschaubaren Anzahl von Publikationen werden vor allem Teilaspekte thematisiert, wie z. B. die Bedeutung der Musikvereine für soziale Vernetzung, regionale Identifikation und intergenerationale Begegnung sowie für die Gestaltung von Freizeitangeboten in ländlichen Räumen (Berg, 2010; Deutsche Bläserjugend, 2018; MLR, 2013; Oebelsber-

die unterschiedlichen Spielformen eines instrumentalen Großgruppenunterrichts mit Blasinstrumenten durchgesetzt hat.

- 2 Im Folgenden werden diese schlicht als „Musikvereine“ bezeichnet. In der untersuchten Region Süddeutschland wird unter „Musikverein“ (alternativ bezeichnet als Trachtenkapelle, Stadtmusik, Kurkapelle, Blaskapelle, ...) der sinfonisch besetzte Blasmusikverein verstanden.
- 3 Innerhalb von Europa gilt dies insbesondere für Deutschland (und hier vor allem Süddeutschland), Österreich, die Schweiz, Luxemburg, die Niederlande und Spanien.

ger, 2011; Overbeck, 2014; Röbbke, 2004; Schmitz, 2012). Die wenigen empirischen Studien, die sich mit Musikvereinen beschäftigen, fokussieren Aspekte wie die Motivation der Mitglieder (Lehmann, 2008; Elbert & Lehmann, 2004, 2005; Nowak, 2020), Fragen der Jugendarbeit (Forrer, 2015) oder die Unterschiede zwischen den Instrumentalangeboten der Musikvereine und der Musikschulen aus der Perspektive jugendlicher Musiker*innen (Gschwandtner, 2017). Als aktuelle Herausforderung für Musikvereine wird insbesondere der Wandel der Schulandschaft hin zu Ganztagschulen und G8 genannt, der für die Jugendarbeit ein großes Konflikt- und Aufgabenfeld darstellt (Berg, 2010, S. 106; Laurisch, 2018; Overbeck, 2018, S. 11; Schmitz, 2012, S. 4–5). Oftmals wird die Vernetzung und Kooperation mit dem (kulturellen) Umfeld als noch wenig genutztes Potenzial hervorgehoben (Forrer, 2015, S. 3; Bischoff, 2011, S. 46), wobei die damit verbundenen Problemstellungen bis jetzt noch kaum eingehender analysiert wurden. Ebenfalls unberücksichtigt blieb bislang eine systematische Rekonstruktion der Musikvereinspraxis aus der Perspektive der Mitglieder; allerdings wurde diesem Desiderat in allerjüngster Zeit erstmalig begegnet (Bons et al., 2022a/b).

Lässt sich die Forschungslage zu Musikvereinen insgesamt als noch eher spärlich bezeichnen, so kann das in diesem Beitrag fokussierte Thema der Kooperation an eine wachsende Zahl musikpädagogischer Studien und Praxisberichte anknüpfen, die sich jedoch vorrangig auf die Zusammenarbeit zwischen allgemeinbildenden Schulen und Musikschulen bzw. freischaffenden Instrumentalpädagog*innen konzentrieren. Ein prominentes Beispiel ist das Programm *Jedem Kind ein Instrument* (JeKi)⁴, zu dessen Eckpfeilern die Kooperation zwischen Schulen und Musikschulen zählt. In der JeKi-Begleitforschung zeigte sich, dass eine Kooperation zwischen mehreren Institutionen musikalisch-kultureller Bildung in ihrer Umsetzung anspruchsvoll ist. Als wichtige Gelingensbedingungen wurden eine transparente Kommunikation zwischen den beteiligten Akteur*innen sowie adäquate zeitliche und räumliche Ressourcen genannt (Kulin, 2016, S. 33; Kulin et al., 2015, S. 210–214). Neben diesen Rahmenbedingungen wurde auch die direkte Zusammenarbeit zwischen Schul- und Musikschullehrkräften untersucht. Dabei stellte sich heraus, dass es oft zu einer Rollenverteilung kam, in der Musikschullehrkräfte die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts übernahmen und die schulischen Musiklehrkräfte vor allem die Planung und Organisation, obwohl von den Akteur*innen selbst eine inhaltlich engere Zusammenarbeit erwünscht gewesen wäre (Franz-Özdemir, 2015).

Im Gegensatz zu dem oben festgestellten Desiderat hinsichtlich der Musikvereine ist die Lehrenden- und Teilnehmendenperspektive in Bezug auf Bläserklassen bereits mehrfach eingehender untersucht worden. So arbeitet Göllner (2017a) heraus, dass die Zielbestimmungen von Bläserklassenarbeit zwischen schulischen Lehrkräften und Instrumentalpädagog*innen, aber auch innerhalb

4 Dieses Projekt wurde 2015 durch das Nachfolgeprogramm „Jedem Kind ein Instrument, Tanz und Stimme (JeKits)“ abgelöst.

der Professionen häufig divergieren, was sich insbesondere darin zeigt, wie der Bezug zwischen Bläserklasse und allgemeinbildendem Musikunterricht von den Befragten beschrieben wird (Göllner, 2017a, S. 259–260). Parallel dazu kann Heß auf Grundlage eines Vergleichs unterschiedlicher Bläserklassenkonzepte zeigen, dass die jeweiligen – mitunter divergierenden – Zielsetzungen der beteiligten Institutionen einen nicht unerheblichen Einfluss auf die didaktische Umsetzung von Bläserklassen haben (Heß, 2017, S. 92), was in der Kooperationspraxis zu Problemen führen kann.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die vorliegenden Studien zu Musikvereinen, musikalisch-kulturellen Kooperationsprojekten und Bläserklassen wichtige Anknüpfungspunkte für unser Forschungsvorhaben darstellen, bislang aber noch keine Untersuchungen vorliegen, in denen die Perspektive von Musikvereinsakteur*innen auf Bläserklassen empirisch eingehender erforscht werden. Diesem Desiderat versucht der vorliegende Beitrag zu begegnen.

3. Methodologie und Methode

Um die handlungsleitenden Orientierungen der Musikvereinsmitglieder in Bezug auf die Bläserklassenarbeit zu rekonstruieren, reicht es nicht aus, sie nach ihren Meinungen zu befragen. Da explizit gestellte Fragen lediglich zu expliziten Antworten führen, bestünde hier die Gefahr, dass die Befragten aus ihrer Handlungspraxis herausträten und ihre Antworten von vornherein so formulierten, dass alles, was sie im Modus freier Alltagsrede an impliziten Gehalten mittransportieren würden, nicht auf die am common sense orientierte Sprachebene überführt würde, auf die in Fragebögen notwendigerweise abgezielt werden muss. Für die praxeologische Wissenssoziologie, die den methodologischen Rahmen unserer Forschung bildet, bezeichnet ein derart explizierender Blick nur einen Teilbereich der Handlungspraxis (Bohnsack, 2017, S. 81). Bohnsack geht im Anschluss an die Wissenssoziologie Karl Mannheims vielmehr davon aus, dass jedes ‚Sprechen über‘ von einem Standort aus erfolgt, der den Sprechenden explizit nicht vollständig zugänglich ist (zur „Standortgebundenheit“ oder „Seinsgebundenheit“ jeglichen Wissens: Mannheim, 1985a, S. 3, 1985b, S. 70–71). Bohnsack veranschaulicht das am Beispiel eines Dorfes: Was genau ein Dorf ist, scheint einerseits in seiner „verwaltungsmäßigen, juristischen, verkehrstechnischen [...] Bedeutung mehr oder weniger verfügbar [zu sein ...]. Eine zusätzliche, aber völlig andere Bedeutung gewinnt [dieser Begriff aber] für diejenigen, die, im Dorf wohnend, Erfahrungen der dörflichen Alltagsexistenz damit verbinden“ (Bohnsack, 2014, S. 62–63). Wenn sich die Bewohner*innen über ihr Dorf – oder eben Musikvereinsmitglieder über ihren Verein – unterhalten, sprechen sie nicht über diese Praxis, sondern *aus ihr heraus*. Es ist daher die Aufgabe praxeologischer Forschung, neben dem expliziten Wissen immer auch die impliziten Wissensbestände zu berücksichtigen, die oftmals in einem Span-

nungsverhältnis zu den explizit mitgeteilten Gehalten stehen. Bohnsack spricht hier von einer „notorischen Diskrepanz“ (2020, S. 38) zwischen Habitus (implizite Gehalte) und Norm (explizite Gehalte). Im Gegensatz zur Habituskonzeption Pierre Bourdieus, die vor allem jene impliziten Momente betont, durch die sich Menschen innerhalb des sozialen Raums voneinander *unterscheiden* (der Originaltitel von Bourdieus Hauptwerk lautet demgemäß „La distinction“), zielt die praxeologische Wissenssoziologie primär auf jene Wissensbestände ab, die Menschen, die in einer gemeinsamen Handlungspraxis stehen, miteinander *verbinden* (Bohnsack, 2017, S. 63–66). Aus diesem Grunde bezeichnet Bohnsack in Rückbezug auf Mannheim das implizite Handlungswissen auch als ein *konjunktives* Wissen (Bohnsack, 2017, S. 63–66). Beide Wissensbestände, also sowohl das explizit-kommunikative als auch das konjunktive Wissen, beschreiben den *Orientierungsrahmen* der handelnden Personen. Diesen Orientierungsrahmen methodisch kontrolliert zu rekonstruieren, ist Ziel der Dokumentarischen Methode.

Als Datenquelle unseres Forschungssettings dienen Gruppendiskussionen. Dabei werden Personen, von denen vermutet werden kann, dass sie eine gemeinsame Handlungspraxis verbindet, durch einen kurzen Gesprächsimpuls gebeten, sich über bestimmte Aspekte ihrer Praxis auszutauschen. In unserem Falle bestand dieser Impuls aus der Frage, was der Musikverein für die Teilnehmenden bedeutet. Ziel des Gesprächseinstieges ist die Schaffung einer selbstläufigen, alltagsnahen Gesprächssituation innerhalb der Gruppe der Teilnehmenden. Im anschließenden Auswertungsprozess werden die aus den Gruppendiskussionen transkribierten Daten nicht allein in Hinblick auf das untersucht, *was* die Befragten zu explizieren versuchen (formulierende Interpretation); vor allem geht es um die Frage, *wie* sie dies mitteilen (reflektierende Interpretation). Mit Hilfe dieser Wie-Perspektive lässt sich der implizite Sinn rekonstruieren, der sich, ohne dass dies den Befragten bewusst sein müsste, in den Daten dokumentiert. Hierbei werden die einzelnen Verläufe der jeweiligen Diskurszüge dahingehend untersucht, auf welche Weise thematische Gehalte (Propositionen) von der Gruppe exponiert werden, ob sich in der Art, in der diese Themen von der Gruppe bearbeitet werden, möglicherweise Differenzierungen, unterschwellige Divergenzen oder Oppositionen feststellen lassen und auf welche Weise es zu möglichen Konklusionen kommt (Przyborski, 2004, S. 92–94), wobei insbesondere jene Passagen im Vordergrund stehen, in denen sich eine besondere interaktive Dichte im Gesprächsverlauf zeigt (Przyborski, 2004, S. 52). Hierdurch können Prozessionsstrukturen sichtbar werden, die Hinweise auf konjunktive Übereinstimmungen liefern. In unserem Beitrag untersuchen wir also, ob sich hinsichtlich des Themas der Bläserklassenarbeit ein handlungsleitendes Wissen rekonstruieren lässt, das als gemeinsamer Orientierungsrahmen gelten kann. Dafür haben wir unser Datenmaterial auf Stellen hin untersucht, in denen die Diskussionsteilnehmenden sich über Bläserklassenprojekte austauschen, und analysiert, welche Orientierungen das Handeln

von Musikvereinsakteur*innen in Bezug auf das Themenfeld Bläserklassen leiten.

4. Ergebnisse

In unseren Gruppendiskussionen werden Bläserklassen sehr unterschiedlich behandelt: In manchen Fällen kommt es zu einem intensiven Austausch, andere diskutieren das Thema gar nicht oder eher am Rande, beispielsweise im Kontext der Instrumentalausbildung. Dies kann nur teilweise auf die aktive Mitwirkung in einem Projekt zurückgeführt werden, da einige Vereine die Thematik auch dann diskutieren, wenn sie selbst nicht in eine Bläserklasse involviert sind. Zugleich zeigt sich, dass nicht alle der befragten Akteur*innengruppen gleichermaßen über Bläserklassen sprechen. Vielmehr entpuppt sich die Bläserklasse als Thema derjenigen, die in Entscheidungspositionen sind oder deren eigene Kinder sich aktuell in der Instrumentalausbildung befinden. So besprechen etwa Musikvereinsakteur*innen, die auf Verbands- oder Dachverbandsebene für die musikalische Nachwuchsarbeit tätig sind, das Thema der Bläserklassen ausführlicher als andere Gruppen. Auch inhaltlich divergieren die Diskussionen in unserem Material stark. Während Bläserklassen für die einen mit großen Hoffnungen verbunden sind, gibt es auch sehr skeptische Stimmen. Für den vorliegenden Beitrag wählen wir aus unserem Datenmaterial daher drei Beispiele aus, die diese Extrempositionen repräsentieren. Anhand dieser Passagen werden wir herausarbeiten, welche Orientierungen das Handeln von Musikvereinsakteur*innen in Bezug auf die Bläserklassenthematik leiten.

4.1 Traumhafte Vorstellung

Unser erstes Beispiel entstammt einer Gruppendiskussion mit Musiker*innen, deren Verein keine eigene Bläserklasse hat.⁵ Die fünf Gesprächsteilnehmer*innen sind entweder aktuell in der Vorstandschaft des Vereins tätig oder waren es in der Vergangenheit. Während der selbstläufige Teil der Gruppendiskussion

5 Bei der Transkription der Gruppendiskussionen folgen wir den Richtlinien *TiQ: Talk in Qualitative Social Research* (Bohnsack, 2014, S. 253–255) und übertragen daher auch dialektale Wendungen, Räuspern, Lachen, Pausen, Betonungen, Überschneidungen etc. in das Transkript. Die detaillierte Transkription ist eine wichtige Voraussetzung für die dokumentarische Interpretation, in der rekonstruiert wird, wie sich eine Interaktion vollzieht. Aus Gründen der besseren Nachvollziehbarkeit unserer Interpretationsergebnisse, verzichten wir auch in der Publikation darauf, die Transkriptauszüge sprachlich zu glätten. Um eine Anonymisierung der Diskussionsteilnehmenden zu gewährleisten, wurden alle Vornamen und Ortsnamen pseudonymisiert. Asteriske vor bestimmten Begriffen kennzeichnen diese als Pseudonym.

insbesondere von Themen wie dem persönlichen Bezug zum Musikverein und der durch die Coronapandemie veränderten Alltagspraxis des Vereins geprägt war, wird über die Situation der instrumentalpädagogischen Nachwuchsarbeit erst in der Nachfragephase gesprochen. So beschreiben die Musiker*innen auf Nachfrage der Interviewerin zunächst das eigene Ausbildungssystem, das in Kooperation mit einer regionalen Musikschule und durch eigene Musiker*innen des Vereins bewerkstelligt wird. Anschließend entspinnt sich ein Gespräch über die Bläserklassenarbeit eines Musikvereins im regionalen Umfeld, dessen Situation anerkennend geschildert wird:

- *Alfred: desch a traumhafte Vorstellung; ne Kooperation, (.) mit der Schule, mit der Grundschule, und mi=m Musikverein; ja
 *Cedric: ^{Lja klar, J}
 *Alfred: und diese (.) traumhafte Vorstellung wird ja in *Sonderburg verwirklicht; *Sonderburg hätt ja diese Bläser(.)klasse
 *Cedric: ^{Lja, ja; J}
 *Alfred: eingerichtet in de Grundschule, wo die Instrumente gestellt werde, und jede Woche, (.) tatsächlich auch Unterricht über (.) die Stadtkapelle (.) äh organisiert wird ne, über de *Christoph
 *Cedric: ^{Lja J}
 *Alfred: *Uhlenberg, und noch n weiterer Kolleg, (.) die des dann äh äh
 *Ekbert: ^{Lmh, J}
 *Alfred: begleite und organisiere; des=is natürlich a traumhafte
 *Cedric: ^{Lna klar, J}
 *Alfred: Basis für jeden Verein, ne, des schafft des schafft äh
 *Ekbert: ^{Lklar, J}
 ?m: ^{Lunv. J}
 *Alfred: äh automatisch Nachwuchs, ne, Zöglinge, und gut finanziert
 *Cedric: ^{Lja J}
 *Alfred: wahrscheinlich noch übers Land, als Träger von de Schule,
 *Cedric: ^{Ljoa, J}
 *Alfred: und des is was so gut is;

In diesem Ausschnitt erweist sich das gleich dreimal verwendete Adjektiv „traumhaft“ als zentraler Begriff. Für *Alfred, der sich als ehemaliges Vorstandsmitglied immer noch sehr für die Belange des Musikvereins interessiert und einsetzt, sind Bläserklassen als Kooperationsprojekt zwischen der Grundschule und dem Musikverein eine „traumhafte Vorstellung“, die im benachbarten Ort „Sonderburg“ in die Realität umgesetzt wird. Im Begriff „traumhaft“ wird einerseits deutlich, dass *Alfred Bläserklassen gegenüber sehr positiv eingestellt ist. Gleichzeitig dokumentiert sich aufgrund der Bedeutung von „traumhaft“ aber auch eine implizite Distanzierung: Versteht man diesen Begriff im Sinne von „utopisch“, so signalisiert er, dass die Einrichtung einer Bläserklasse für diesen Verein kein konkretes Ziel bildet, sondern in einer unbestimmten Ferne angesiedelt bleibt. Begreift man ihn eher im Sinne von „großartig“ oder „wünschenswert“, stellt sich die Frage, wieso dieses Ziel nicht angestrebt wird. Daran wird deutlich, dass die Darstellung dieses Projektes aus der Nachbargemeinde bei der Ausarbeitung des eigenen Erfahrungsraumes als Gegenhorizont fungiert. Zudem zeichnet sich in beiden Lesarten ein eingeschränktes Handlungspotenzial der Gruppe ab. In der Terminologie der Dokumentarischen

Methode würde man hier von einem niedrigen Enaktierungspotenzial sprechen (Bohnsack, 2014, S. 138). Das dokumentiert sich ebenfalls in der Hervorhebung von „*Christoph Uhlenberg“ und dessen Kollegen für das Funktionieren der Bläserklasse. *Alfreds Verein scheint selbst keine Person an der Hand zu haben, der die Bläserklasse in vergleichbarer Weise „begleitet und organisiert“. Zudem fällt auf, dass *Alfred im Kontext der Bläserklasse direkt auf das Thema der ‚Nachwuchssicherung‘ zu sprechen kommt. In der Hoffnung, dass diese „automatisch“ gelingt, bestenfalls sogar relativ kostenneutral, verdeutlicht sich seine Vorstellung von musikalischer Jugendarbeit: Diese ist auf den Erhalt des Vereins hin ausgerichtet und nicht – so wäre es schließlich auch denkbar – auf eine musikalische Breitenförderung unabhängig von einer langfristigen Musikvereinskarriere. *Alfreds Schilderung wird insbesondere von *Cedric validiert, worin sich der geteilte Erfahrungsraum der beiden Musikvereinsmitglieder dokumentiert. Auch wenn der Musikverein dieser Gruppe also (noch) nicht an einer Bläserklasse mitwirkt, wird deutlich, welch großes Potenzial die Diskutierenden in den Bläserklassen für ihren Musikverein erkennen. Dabei zeigt sich, dass ihre Kooperationsbereitschaft von einer Orientierung an Zuarbeit getragen wird: Die Bläserklasse dient dazu, den eigenen Musikverein zu erhalten.

4.2 Bläserklasse zur Gewinnung von Nachwuchs

Das nächste Beispiel stammt ebenfalls aus einer Diskussion unter Vorstandsmitgliedern eines Musikvereins. In diesem Fall gibt es an der Schule des Dorfes aber eine Bläserklasse, die der Verein gemeinsam mit einem Nachbarverein und der allgemeinbildenden Schule gestaltet. Die Passage macht deutlich, dass die Sprecher es für wichtig halten, dass jede*r Bewohner*in des Ortes die Möglichkeit hat, eine Verbindung zur Blasmusik aufzubauen, sei es über die Blasmusik, die Guggenmusik⁶, die Schule oder andere nicht näher beschriebene Gruppierungen:

*David: L und ich finds wichtig, wenn de jetzt gucksch, was au grad äh
Guggenmusik oder in andere, irgendwie Gruppierungen, es=gibt (.) sehr
viele oder es gibt wenige im Dorf, wo ned irgendwie mit dem:
Blasmusik irgendwie in Verbindung ware; obs über=d Guggenmusik,
sich selber beigebracht oder früher doch mal irgendwie n Instrument
gschpielt hend
*Chris: L ja

6 Der Begriff „Guggenmusik“ bezeichnet im alemannischen Raum Blasmusik, die zu-
meist an Fastnacht gespielt wird. Hier stellt die „Guggenmusik“ auch eine eigene
musikalische Gruppe im Ort dar.

- *David: oder auf jeden Fall mal in der Schule, (.) und ich finds eigentlich schön
- *Chris: schadet ned, jeder jeder kickt n- mal auf=n
Fußball drauf und sagt ich hab mal Fußball gespielt, und so
gibt man al- eigentlich allen die Möglichkeit halt mal n
Instrument zu spiele ne, (2) ich weiß noch der *Linus Hüter hat
- ?m: _{hmhm,}
- *Chris: immer geheult (szenisch: er hat nie die Möglichkeit um=n
Instrument zu lehre g=haun) und des hätt ihn so viel gekostet?
und genau sowas hasch halt ned; sonder jeder hat die Möglich- [...]

Auffällig ist zunächst, dass das „Dorf“ in der Diskussion als soziale Bezugsgröße herangezogen wird: Nur „wenige im Dorf“ haben keine Verbindung zur Blasmusik und die Möglichkeiten des Kontaktes sind heutzutage vielfältig. Dass dies wichtig ist, wird über den Vergleich zum Fußball ausgearbeitet: „schadet ned, jeder jeder kickt n- mal auf = n Fußball drauf und sagt ich hab mal Fußball gespielt“. An diesem Vergleich wird allerdings auch implizit die Art des Kontaktes zur Musik angedeutet, um die es den Teilnehmer*innen geht. Bei der „Möglichkeit halt mal n Instrument zu spiele“ geht es offenbar lediglich um einen unspezifischen Erstkontakt, der – so scheint es die Hoffnung der Gesprächsteilnehmer*innen zu sein – zu einer lebenslangen Identifikation mit der Blasmusik führt, nicht aber um eine intensive Musiziererfahrung, die zu einer langfristigen aktiven Beschäftigung mit einem Instrument führt. Als negativer Gegenhorizont wird das Schicksal von „*Linus Hüter“ als Heranwachsender in der Vergangenheit ausgearbeitet. Sehr plastisch wird geschildert, dass „*Linus Hüter“, der den Gesprächsteilnehmer*innen allen bekannt zu sein scheint, regelmäßig beklagt, dass er nie die Möglichkeit gehabt hätte, ein Instrument zu erlernen, da dies zu viel gekostet hätte.

Auf der Ebene der Norm, also der explizit von den Teilnehmer*innen geäußerten Zielvorstellungen, wird der Anspruch deutlich, allen im Dorf – der Kontext deutet darauf hin, dass wohl vor allem die Heranwachsenden gemeint sind – einen Kontakt zur Blasmusik zu ermöglichen. Auffällig ist aber der Diskursverlauf und die Art und Weise, wie dieses Thema verhandelt wird. Einschränkende Vokabeln („irgendwie“, „eigentlich“, „früher doch mal irgendwie“ etc.) und negativ oder defensiv formulierte Wendungen („wenige im Dorf, wo ned irgendwie“, „eigentlich schön“ / „schadet ned“) deuten daraufhin, dass diese Norm im Spannungsverhältnis zum Habitus, also zu den Logiken der von den Teilnehmer*innen erfahrenen Alltagspraxis steht. Diese impliziten handlungsleitenden Orientierungen der Gruppe hinsichtlich der Gestaltung der Nachwuchsarbeit und eines Bläserklassenprojektes dokumentieren sich im nächsten Auszug:

- *David: [...] ja, du verlierst sicher au n paar, weils sag ich mal wir mache, n Stück weit Ausbildung au für andre Vereine mit, des isch scho, (.) aber ich glaub für uns war au n=großer Aschpekt,
- *Anton: _{isch ja au okay; also find ich jetzt ned schlimm}

- *David: ähm und mir habet (.) ziemlich viel Geld in die Instrumente
inveschtiert, in Mietkauf (.) °ich glaub des kann man sagen es wird
ja anonymisiert°, (.) und es isch durch des dass mer bald n=großen
Fundus an Instrumenten habe, für uns wirtschaftlich nicht mehr die
große Herausforderung wie=s am Anfang war; wo mer
eigentlich alle, durch des dass die ganze Inschrumente raus gekomme
- *Anton: Lja es isch ne finanziell ischs ne NullnummerJ Lham mer jaJ
- *David: sind, isch für uns finanziell a N- Nullnummer, je nachdem
- *Anton: Lschon;J
- *David: was für Inschrumente wir habe, und was wir noch an Versicherungen
und wie mans rechnet,
- *Chris: Lund was kaputt geht pro Jahr;
- *David: Lgenau aber (.) unterm
 Strich kriegen mir so eigentlich (.) viele Jugendliche weiter [...]

Zunächst beschreibt *David, dass der Verein einige Schüler*innen „verliert“, die in Bläserklassen ausgebildet werden, etwa weil sie nach ihrer im Kontext der Bläserklassen genossenen Ausbildung zu anderen Vereinen gehen, was von *Anton als „ned schlimm“ bewertet wird. Daraufhin werden die finanziellen Investitionen des Vereins erörtert, die durch Instrumentenkauf, -wartung und -versicherung anfallen. *David kommt zum Schluss, dass die Bläserklassen finanziell eine „Nullnummer“, also kostenneutral für die Vereine sind. Er schließt die Ausführungen mit der Feststellung, dass der Verein „unterm Strich [...] viele Jugendliche weiter[kriegt]“.

Gesprächsanalytisch fällt auf, dass die Ausführungen von *David, die von *Anton und *Chris ergänzt, kommentiert und bestätigt werden, einer Kalkulation gleichen – nicht nur in den Passagen, die sich auf die Finanzen beziehen. Hinsichtlich der Investitionen des Vereins, aber auch hinsichtlich des Mitgliedergewinns wird eine Kosten-Nutzen-Rechnung des Bläserklassenprojektes angestellt. Wenn Schüler*innen nach der Ausbildung in der Bläserklasse ihr Instrument in einem anderen Verein weiterspielen, wird dies als (verkraftbarer) Verlust bewertet. Diese Konkurrenzlogik mit anderen Musikvereinen um den potenziellen Nachwuchs zeigt, dass die Bläserklassenpraxis der Vereine am Gewinn neuer Mitglieder und damit am Erhalt der eigenen Institution orientiert ist. Zudem schließt die Passage mit der Feststellung, dass der Verein mit der Bläserklasse „viele Jugendliche weiter[kriegt]“. Gesprächsanalytisch geht man davon aus, dass sich in der Konklusion, mit der ein Gesprächsabschnitt abgeschlossen wird, der zentrale Orientierungsgehalt bündelt. Hier bestätigt sich die zentrale Orientierung am Gewinn von Mitgliedern, die sich bereits in dem ersten von uns vorgestellten Transkriptbeispiel rekonstruieren ließ. Andere denkbare Zieldimensionen wie etwa ein positiver Erstkontakt für alle Mitglieder der dörflichen Gemeinschaft, wie es auf der Normebene rekonstruiert werden konnte, oder möglichst viele Schüler*innen zum aktiven Musizieren zu bewegen, zeigen sich auf der impliziten handlungsleitenden Ebene nicht.

4.3 Totale Katastrophe

Während wir in den vorhergehenden zwei Datenbeispielen zeigen konnten, dass mit Kooperationen im Rahmen von Bläserklassen einerseits die Hoffnung auf musikalischen Nachwuchs einhergeht und andererseits der Erhalt des eigenen Vereins über der Ermöglichung von musikalischer Bildung für alle steht, wird im nachfolgenden Beispiel die kritische Haltung eines Musikvereinsakteurs deutlich, der auf Verbandsebene für Jugendarbeit verantwortlich ist. *Claus, der darüber hinaus auch selbst als nebenberuflicher Dirigent eines Musikvereins in einem sehr ländlich geprägten Ort arbeitet, berichtet den anderen Verbandsjugendleitern von seinen Erfahrungen:

*Claus: (.) ich bin au=immer hin und hergerisse; ich sitz bei uns nebedran °zwölf Kilometer° gibts a Gymnasium des hat au=a musikisches Profil die mache jetzt au Bläserklasse und fange gleich an und ähm Problem is da auch die arbeiten mit ner Musikschule zusammen die (.) bietet aber keine Bläser in dem Sinne an, da macht jetzt dann de Geiger macht jetzt dann die Trompete Posaune und Sachen mit was geht, und so weida jetz stelle mir halt fescht jetzt werde dann die Kinder dahin getrimmt, sie müsse ja=n Inschtrument lerne in dem Zug dann lerne se wenn se bei uns anfangen zum Beispiel Trompete jetz habe die dort keine Trompete, hah jetzt lernscht du halt noch Geige dazu oder Klavier. isch für uns natürlich (.) äh ja (.) totale Katastrophe ne. wer lernt zwei Inschtrumente in dem Alter? ja? lern eins gscheit! ja, logischerweise macht=er dann des in der Schule weil d=Eltern sage auch da koscht=mi=nix ja jetzt spielt=er dann zwei Jahr Geige rum, Trompete bleibt liege [...]

Zunächst fällt auf, dass *Claus den Begriff der „Bläserklasse“ recht selbstverständlich mit Instrumentalklasse gleichsetzt, denn wir erfahren, dass in dem von ihm geschilderten Beispiel offenbar auch Streicher beteiligt sind. In der Schilderung zeichnet sich eine Abhängigkeit des Musikvereins von der Musikschule ab, die folgendermaßen begründet ist: Aus Perspektive der Musikvereine ist die Musikschule ein einflussreicher Player im Feld, da sie durch ihr Angebot die Instrumentenwahl der Instrumentalklassenschüler*innen beeinflusst. So kann es passieren, dass Schüler*innen, die bereits beim Musikverein mit dem Trompetenspiel begonnen hatten, in der Schule mit „Geige [...] oder Klavier“ ein weiteres Instrument erlernen, da kein Trompetenunterricht angeboten wird. Die sich daraus ergebende instrumentale Doppellaufbahn beschreibt *Claus als „totale Katastrophe“ für den Musikverein. Das zusätzliche Instrument, das im Rahmen des schulischen Angebots erlernt wird und für die Besetzung des Musikvereins nicht gefragt ist, erweist sich als Konkurrenzinstrument für die Instrumente, die im Musikverein gebraucht werden. Für *Claus steht auch außer Frage, dass Schüler*innen ein Instrument „gscheit [lernen]“ sollten, und – so wird hier deutlich – dem Instrument treu bleiben sollten, das sie über den Musikverein zu spielen begonnen hatten. Es dokumentiert sich also *Claus' Verständnis von Instrumentalunterricht bzw. instrumentalem Lernen, das auf das Mitwirken im Verein hin ausgerichtet ist (und nicht etwa auf eine möglichst

breite musikalische Bildung). Das schulische Angebot hingegen wird als mögliche Konkurrenz zum Musikvereinsangebot und daher als potenzielle Bedrohung des Musikvereins ausgearbeitet. Überdies wird deutlich, dass die Musikvereine sich selbst in dieser Situation einen begrenzten Gestaltungsspielraum zuschreiben, sind es im Zweifel – so *Claus – doch letztlich finanzielle Argumente, die dafür sorgen, dass die Schüler*innen sich gegen das Musikvereinsinstrument und für das (mitunter kostenfreie) Erlernen des Instruments in der Instrumentalklasse entscheiden. Auch hier dokumentiert sich sehr deutlich, dass das Gelingen bzw. der Nutzen der Instrumentalklassen aus *Claus' Perspektive davon abhängt, ob die Schüler*innen beim Blasinstrument und damit im Musikverein bleiben. Die empfundene Konkurrenzsituation dokumentiert sich auch darin, dass das Instrumentalklassenangebot gewissermaßen als ‚Gegenbild‘ zum Musikverein ausgearbeitet wird: „bei uns“ vs. „dort“, „gscheit lernen“ vs. ein Instrument nebenbei „dazulernen“, „Trompete“ vs. „Geige“.

5. Fazit, Diskussion und Ausblick

Auch das letzte Beispiel verdeutlicht – ebenso wie die vorangegangenen beiden – eine Orientierung am Gewinn von Mitgliedern und am Erhalt des Vereins. Zudem sehen sich die Vereine im Vergleich zu anderen Institutionen in einer schwachen Position – die Schule ist gefördert und kann kostenfreie Angebote machen etc. In Verbindung damit fällt auf, dass die Vereine sich ein geringes Enaktierungspotential zuschreiben, d. h., dass sie wenig eigene Handlungsspielräume in ihrer konkreten Praxissituation sehen, stark von äußeren Faktoren abhängig sind und anderen Institutionen die Handlungsoptionen zuschreiben, die sie selbst nicht haben, von denen ihre eigene Praxis aber abhängig zu sein scheint.

In der Thematisierung von Kooperationen wird auf normativer Ebene sehr selten das Gemeinsame (gemeinsame Ziele etc.) ausgearbeitet; es dominieren vielmehr die Differenzen und die Konkurrenz zu den Partnerinstitutionen. Die sich hier dokumentierende Gegenläufigkeit der Zielsetzungen zwischen den Kooperationspartnern bestätigt die Ergebnisse von Göllner (2017a) und Heß (2017, S. 92), wobei deutlich wird, dass es sich im vorliegenden Fall weniger um Differenzen handelt, die sich auf unterschiedliche inhaltliche Fokussierungen beziehen als vielmehr um eine zugrunde liegende generelle Orientierung an den Belangen und am Erhalt der eigenen Institution. Ähnliche Strukturen zeigen sich in unserem Material auch, wenn Kooperationen mit anderen Musikvereinen oder Musikschulen thematisiert werden (Bons et al., 2022a). Auch hier sind die Schilderungen von Abgrenzungslogiken geprägt und es geht häufig um die Sicherung der eigenen Schüler*innenschaft, die Konkurrenz um öffentliche Mittel sowie um die Gunst der Eltern.

Als weitere Orientierung wird die technisch-ökonomische Vorstellung von Jugendarbeit deutlich, die von Logiken des Funktionierens geprägt ist. Ihr Erfolg wird an einem guten Kosten-Nutzen-Verhältnis gemessen. Einem geringen Aufwand soll ein möglichst hoher Ertrag in der Mitgliedergewinnung gegenüberstehen. In diesem Kontext werden die Partnerinstitutionen als Zuarbeitende betrachtet, sodass Kooperationen aus Sicht der Musikvereine einer gewissen Dienstleistungslogik unterliegen (s. auch Bons et al., 2022a).

Diese Orientierungsgehalte prägen die Praxis maßgeblich auf der konjunktiven, also den Akteur*innen selbst nicht vollständig zugänglichen Wissensebene, spiegeln sich aber zum Teil auch in den expliziten Alltagstheorien (z. B. im Aspekt der Wirtschaftlichkeit). Hier weisen Norm und Habitus also große Schnittmengen auf. Unsere Rekonstruktionen verweisen aber auch auf Alltagstheorien, die mit den habituellen Logiken der Vereine in Spannung stehen. So wird eine ‚Verbindung‘ zur Blasmusik für alle Mitglieder der dörflichen Gemeinschaft argumentativ als positiv dargestellt, wenngleich die implizite Zieldimension des Mitgliedergewinns einem solchen teilhabeorientierten Verständnis von Breitenförderung entgegensteht. Hier zeichnet sich möglicherweise ein Grund dafür ab, wieso die in der Literatur mehrfach geforderte stärkere Einbindung der Musikvereine in das jeweilige kulturelle Umfeld nicht immer gelingen will (Forrer, 2015, S. 3; Bischoff, 2011, S. 46).

Auffällig ist, dass die rekonstruierten Orientierungen am Erhalt des Musikvereins und des Vereinsalltages und an der Gewinnung neuer Mitglieder in allen von uns untersuchten Gruppendiskussionen, in denen Bläserklassenprojekte thematisiert werden, sehr stabil sind. Dies mag damit zusammenhängen, dass das Thema Nachwuchsgewinnung für die Musikvereine in der Tat virulent ist (Koch, 2018). Die Stabilität der Orientierung ist aber dennoch bemerkenswert, da die explizite Bewertung entsprechender Projekte zwischen den Polen der „traumhafte[n] Vorstellung“ und der „totale[n] Katastrophe“ stark divergieren. Ggf. ist der Grund dafür, dass Bläserklassen in der Musikvereinspraxis äußerst unterschiedlich wirken können. Wenn mit der Ausrichtung einer Bläserklasse der Gewinn neuer Mitglieder und damit die Sicherung des Nachwuchses einhergeht, steht die Initiative im Einklang mit der Orientierung am Erhalt des Vereins. Wenn das Projekt hingegen als Konkurrenzangebot erlebt wird und potenziell zur Abwerbung von Schüler*innen führt, steht es den eigenen Orientierungen entgegen – unabhängig davon, ob damit den Schüler*innen individuelle Bildungsangebote eröffnet oder allen Dorfbewohner*innen ein positiver musikalischer Erstkontakt ermöglicht wird.

Dass Bläserklassenprojekten von den unterschiedlichen beteiligten Institutionen musikalischer Bildung divergierende Ziele und Potentiale zugeschrieben werden, hat bereits Carmen Heß auf Grundlage eines Vergleichs unterschiedlicher Bläserklassenkonzepte herausgearbeitet: Heß zeigt, dass für die Musikvereine beim Thema Bläserklassenarbeit „tendenziell der Aspekt des Musikmachens und -lernens in der Gruppe (oder mehr noch: Gemeinschaft) im

Vordergrund [steht]“, was dazu führt, dass die Akteur*innen die Bläserklasse einerseits pragmatisch als „Ort der Nachwuchsförderung“ begreifen und zugleich „idealistisch [die ...] Vermittlung der Freude an Musik sowie des gemeinsamen Musizierens“ betonen (Heß, 2017, S. 84).

In Bezug auf die Ziele, die Musikvereine mit Bläserklassenprojekten verbinden, können unsere empirischen Befunde diese auf Grundlage von konzeptionellen Publikationen gewonnene Einschätzung grundsätzlich bestätigen. Neue Erkenntnisse liefern unsere Rekonstruktionen, da sie eine Differenzierung zwischen dem expliziten Selbstverständnis und den Logiken der Handlungspraxis ermöglichen. Während das Musizieren in der Gemeinschaft, die Vermittlung von Freude an Musik sowie des gemeinsamen Musizierens in unserem Material eher auf der Normebene rekonstruiert werden konnte, zielen die Logiken der Alltagspraxis allein auf das Gewinnen neuer Mitglieder und damit auf den Erhalt des Musikvereins als Institution.

Von diesen Befunden lassen sich Implikationen für den Aufbau oder die Weiterentwicklung von Kooperationen in Bläserklassenprojekten ableiten. So liegt aus unserer Sicht eine wichtige Aufgabe darin, Formate zu entwickeln, die eine transparente interinstitutionelle Aushandlung von Projektzielen in der Praxis ermöglichen. Durch das Wahrnehmen der jeweiligen Ziele der anderen, das Abstimmen und Integrieren unterschiedlicher Zielsetzungen und Ausarbeiten eines Konzepts, mit dem sich alle beteiligten Akteur*innen identifizieren können, kann die gemeinsame Arbeit unterschiedlicher Institutionen und Akteur*innen synergetisch gestaltet werden. Sind gemeinsame Ziele identifiziert, müssen gemeinsam Wege gesucht werden, diese in der organisatorischen und inhaltlichen Ausgestaltung des Bläserklassenprojekts bestmöglich umzusetzen. Dazu ist auch auf Seiten von Musikvereinen die Bereitschaft vonnöten, die eigenen etablierten Strukturen und Traditionen zu hinterfragen und ggf. gemäß den Vorstellungen und Erfahrungen anderer Kooperationspartner wie Schulen und Musikschulen neu zu gestalten. Zugleich müssen auch die schulischen und musikschulischen Partner die Bedürfnisse der Vereinsszene ernst nehmen, damit diese sich in gemeinsamen Projekten engagieren.

Literatur

- Ardila-Mantilla, N. (2016). *Musiklernwelten erkennen und gestalten*. LIT. https://doi.org/10.26530/oapen_622218
- Berg, H.-W. (2010). *Instrumental- und Chorvereine in NRW. Gegenwart und Zukunftsperspektiven*. Volksmusikerverbund NRW e. V. <https://doi.org/10.25529/92552.12>
- Bischoff, S. (2011). *Deutsche Musikvereinigungen im demografischen Wandel – zwischen Tradition und Moderne*. BDO.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. Barbara Budrich/UTB.

- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Barbara Budrich/UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838587080>
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Barbara Budrich/UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838553559>
- Bons, V., Borchert, J., Buchborn, T. & Lessing, W. (2022a). Wie verorten Mitglieder von Musikvereinen ihre Arbeit in Abgrenzung zur Praxis von Musikschulen? Eine dokumentarische Studie zu Musikvereinen im ländlichen Raum. In N. Kolleck, M. Büdel & J. Nolting (Hrsg.), *Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Methoden, Theorien und erste Befunde* (S. 249–269). Beltz/Juventa.
- Bons, V., Borchert, J., Buchborn, T. & Lessing, W. (2022b). Doing Music: Musikvereine and Their Concept(s) of Community. In T. Buchborn, T. De Baets, G. Brunner & S. Schmid (Hrsg.), *Music is What People do* (S. 245–260). Helbling.
- Buchborn, T. (2011). *Neue Musik im Musikunterricht mit Blasinstrumenten*. Die blaue Eule.
- Deutsche Bläserjugend (2016). *Vielfalt? Bläser? Klasse!* www.deutsche-blaeserjugend.de/index.php/vielfalt-blaeser-klasse (zuletzt abgerufen am 18.12.2022).
- Deutsche Bläserjugend (2018). *Die D-Reihe und die Einstiegsstufe in der Deutschen Bläserjugend. Bundesweite Rahmenrichtlinie und inklusive Umsetzung*. https://www.bundesakademie-trossingen.de/fileadmin/user_upload/Bibliothek_Schriftenreihe/Die_D-Reihe_und_die_Einstiegsstufe_in_der_DBJ.pdf (zuletzt abgerufen am 18.12.2022).
- Elbert, F. & Lehmann, A. C. (2004). Warum Musiker Vereinen den Rücken kehren. *Bayerische Blasmusik*, 55(7/8), 8–10.
- Elbert, F. & Lehmann, A. C. (2005). Qualitätsmanagement im Musikverein. *Bayerische Blasmusik*, 56(12), 6–9.
- Forrer, C. (2015). *Jugendförderung in Blasmusikvereinen des Kantons St. Gallen*. Pädagogische Hochschule St. Gallen. https://www.sgbv.ch/fileadmin/documents/Downloads/2015_masterarbeit_forrerchristina.pdf (zuletzt abgerufen am 20.12.2022).
- Franz-Özdemir, M. (2015). Co-teaching – Gemeinsames Unterrichten von Grund- und Musikschullehrenden. In U. Kranefeld (Hrsg.), *Instrumentalunterricht in der Grundschule: Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument* (S. 90–110). BMBF.
- Göllner, M. (2017a). Perspektiven von Lehrenden sowie Schülerinnen und Schülern auf das Vexierbild Bläserklassenunterricht. Eine qualitative Interviewstudie. In A. J. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (S. 251–267). Waxmann.
- Göllner, M. (2017b) *Perspektiven von Lehrenden und SchülerInnen auf Bläserklassenunterricht. Eine qualitative Interviewstudie*. Waxmann.
- Gschwandtner, Y. (2017). *Die musikalische und soziale Entwicklung von Jugendlichen im Musikverein. Eine qualitative Studie*. Anton Bruckner Privatuniversität OÖ. www.blasmusik.at/media/1874/masterarbeit-gschwandtner-yvonne.pdf (zuletzt abgerufen am 31.01.2021).
- Heß, C. (2017). *Konzeptionelle Spannungsfelder des Klassenmusizierens mit Blasinstrumenten: Eine Analyse divergenter Prämissen und Zielvorstellungen*. Waxmann.

- Koch, M. (2018). Herausforderung für Musikvereine: Baustelle Nachwuchsgewinnung. *Blasmusik. Blasmusikblog von Alexandra Link*. <https://blasmusikblog.com/nachwuchsgewinnung/> (zuletzt abgerufen am 05.04.2023).
- Kulin, S. (2016). *Kooperation, Beziehungsstrukturen und Sozialkapital von Lehrkräften. Eine Analyse zum Programm „Jedem Kind ein Instrument“*. Universität Hamburg. ediss.sub.uni-hamburg.de/bitstream/ediss/6669/1/Dissertation.pdf (zuletzt abgerufen am 31.01.2021).
- Kulin, S., Schwippert, K. & Rieckmann, T. (2015). Teilprojekt ‚Kooperation‘. Rahmen und Gelingensbedingungen der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften aus Grund- und Musikschule. In U. Kranefeld (Hrsg.), *Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument* (S. 200–220). BMBF.
- Laurisch, M. (2018). Das Klingen abseits urbaner Zentren. Wie Musikvereine ihre ländlichen Räume prägen und gestalten. *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. <https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/klingen-abseits-urbaner-zentren-musikvereine-ihre-laendlichen-raeume-praegen-gestalten> (zuletzt abgerufen am 14.03.2022). <https://doi.org/10.25529/92552.12>
- Lehmann, A. C. (2008). Musikvereine (Blasmusikkapellen) und die Arbeit ihrer Dirigenten. In A. C. Lehmann & M. Weber (Hrsg.), *Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule* (S. 209–220). Die Blaue Eule. <https://doi.org/10.25656/01:8817>
- Mannheim, K. (1985a). Erster Ansatz des Problems. In K. Mannheim (Hrsg.), *Ideologie und Utopie* (S. 3–47). Suhrkamp.
- Mannheim, K. (1985b). Wissenssoziologie. In K. Mannheim (Hrsg.), *Ideologie und Utopie* (S. 227–267). Suhrkamp.
- Ministerium für Ländlichen Raum und Verbraucherschutz Baden-Württemberg (MLR). (2013). *Kultur in den Ländlichen Räumen Baden-Württembergs. Situation, Trends, Potenziale und Handlungsfelder*. http://www.miz.org/dokumente/2014_Studie_Kultur_in_den_Laendlichen_Raeume.pdf (zuletzt abgerufen am 18.12.2022).
- Nowak, J. (2020). *Musizieren und Fußballspielen in der Freizeit. Zur Motivation der Mitgliedschaft im Verein*. Tectum. <https://doi.org/10.5771/9783828874312>
- Oebelsberger, M. (2011). The Phenomenon „Blasmusik“ (Music for Wind Instruments) in Austria – Its Significance for Music Education in the International Context. In A. Liimets & M. Mäesalu (Hrsg.), *Music Inside and Outside the School* (S. 283–287). Peter Lang.
- Overbeck, L. (2014). Musikvereine als Träger Kultureller Bildung in lokalen Bildungslandschaften – Insbesondere im ländlichen Raum. In V. Kelb (Hrsg.), *Gut vernetzt?! Kulturelle Bildung in lokalen Bildungslandschaften. Mit Praxiseinblicken und Handreichungen zur Umsetzung „kommunaler Gesamtkonzepte für Kulturelle Bildung“* (S. 205–209). kopaed.
- Overbeck, L. (2018). Zur Bedeutung des vereinsgetragenen Amateurmusizierens in ländlichen Räumen. *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. <https://www.kubi-online.de/artikel/zur-bedeutung-des-vereinsgetragenen-amateurmusizierens-laendlichen-raeumen> (zuletzt abgerufen am 14.09.2021). <https://doi.org/10.25529/92552.1>
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90347-7>

Röbke, P. (2004). *Musikschule – wozu? Warum eine Musikschule dem Land, der Gemeinde, dem Bürgermeister, dem Lehrer, dem Schüler, den Eltern, dem Leiter lieb und teuer sein sollte*. Volkskultur Niederösterreich.

Schmitz, S. (2012). Musikalische Bildung in der Laienmusik. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 572–574). kopaed.

Verena Bons
Hochschule für Musik Freiburg
Mendelssohn-Bartholdy-Platz 1
79102 Freiburg
v.bons@mh-freiburg.de

Johanna Borchert
Hochschule für Musik Freiburg
Mendelssohn-Bartholdy-Platz 1
79102 Freiburg
j.borchert@mh-freiburg.de

Thade Buchborn
Hochschule für Musik Freiburg
Mendelssohn-Bartholdy-Platz 1
79102 Freiburg
t.buchborn@mh-freiburg.de

Wolfgang Lessing
Hochschule für Musik Freiburg
Mendelssohn-Bartholdy-Platz 1
79102 Freiburg
w.lessing@mh-freiburg.de

Anna Rizzi

Versiert, tangiert, zentriert

Subjekte und Affektivität in der Pop-Chor-Praxis

Well-Versed, Touched, Centered. Subjects and Affectivity in the Pop Choir

Based on the results of a field study on affectivity in an amateur pop choir the article investigates affective phenomena in and around the choir practice. By analyzing the relations between complex affective structures and the participants of the choir with a practice theory framework, the amateur singers can be classified as well-versed, touched and centered subjects. It can be shown that the subjects are (1) versed in terms of successfully working with verbal and nonverbal affective ascriptions to the music. They are (2) emotionally touched as far as affective experiences and practices of identification are concerned. The bodily centeredness of the choir subjects is (3) the starting point of a reflection on challenging affective experiences that refer to the singers' own bodies.

1. Einleitung

Studien zum Chorsingen widmen sich recht beständig immer wieder Gefühlen, die mit dem gemeinsamen Singen zusammenhängen könnten (etwa Bullack et al., 2018; Clift et al., 2010). Ein Interesse an positiven emotionalen Auswirkungen liegt dabei häufig nahe, sind doch potentielle Effekte hinsichtlich Gesundheit und Wohlbefinden ein Schwerpunkt aktueller Chorforschung (Dingle et al., 2019). Zugleich existiert auch ein breites gesellschaftliches Interesse an den Möglichkeiten des (Chor-)Singens, glücklich zu machen oder Zusammengehörigkeitsempfinden hervorzurufen (siehe etwa aktuelle Fernsehdokumentationen wie ‚Vom Glück zu singen‘ des Bayerischen Rundfunks (2022) oder ‚Leise, Laut – Gänsehaut!‘ des MDR (2022)). Nicht auszuschließen ist dabei, dass zu dieser Tendenz auch gesellschaftlich fest verankerte Perspektiven wie etwa die enge Verknüpfung der menschlichen Stimme mit Identitätsfragen (Garnett, 2017, S. 137) beitragen.

Die Chor-Praxis selbst ist allerdings bislang kaum in situ und zugleich mit einem breiten Fokus auf Gefühle untersucht worden. Aus der Diskrepanz zwischen einerseits einem großen Interesse an Emotionalität im Rahmen des Chorsingens, andererseits fehlenden Erkenntnissen darüber, welche gefühlsbezogenen Phänomene sich abseits von Wirkungsfragen während der Probenpraktiken zeigen, ergibt sich ein Forschungsdesiderat. Diesem wurde in einem qualitativ-rekonstruktiven Dissertationsprojekt an der Schnittstelle von Musikpädagogik und Soziologie begegnet, welches Affektstrukturen in einem Laien-Pop-Chor aus einer praxeologischen Perspektive und mit ethnographischen Methoden beforstete (Rizzi, i. E.).

Im vorliegenden Beitrag werden Ausschnitte aus den Ergebnissen der Studie herangezogen, um die vielschichtigen Beziehungen zwischen Sänger*innen und gefühlsbezogenen Phänomenen im Kontext der Chor-Praxis neu zu denken. Die Sänger*innen werden dabei erstens als *versiert* im Umgang mit Affektivität angesehen, die in der Praxis als Mittel der Probenarbeit vorkommt (4.1). Sie sind zweitens in einem metaphorischen Sinne *tangiert*, insofern sie sich im Chorkontext selbst affizieren lassen und sich musikbezogen identifizieren (4.2). Zuletzt sind sie in einem körperlich-räumlichen Sinne beim Singen *zentrierte* Subjekte. Dies ruft auf den eigenen Körper bezogene Gefühle als potentiell bedeutsame sowie gleichermaßen herausfordernde Phänomene auf die Bildfläche (4.3).¹

2. Theoretischer Hintergrund und praxeologische Affektivität

Bevor ich zunächst kurz auf Verbindungslinien von Praxistheorie, Singen und Gefühlen (2.1) in der deutschsprachigen Musikpädagogik und danach (2.2) auf einige, meine Überlegungen leitende Begriffe eingehe, ist zum Umgang mit Gefühl/Emotion/Affekt zu erläutern: Vom ‚Gefühl‘ spreche ich nur im Sinne eines alltagsprachlichen Verständnisses des Gegenstandes. Im Rahmen meiner eigenen Analysen verwende ich dagegen ausschließlich das Begriffsfeld des Affektiven und lasse ‚das Gefühl‘ und ‚die Emotion‘ außen vor – nicht zuletzt, weil auf diese Weise leichter über Vorstellungen in sich geschlossener, statischer emotionaler Zustände bzw. Konzepte von angeborenen Basisemotionen hinausgedacht werden kann. Die Begriffe *Affektivität* bzw. *Affektstrukturen* stehen hingegen für die Gesamtheit affektiver Geschehnisse in einer Praxis, hier der Pop-Chor-Praxis. *Affektpraktiken* oder *affektive Zuschreibungen* wiederum fassen als Analyseeinheiten spezifischere Phänomene (dazu 2.2).

1 Die Darstellung basiert auf einer Zusammenschau diverser Ergebnisse der Dissertationsstudie. In letzterer fokussiert die Diskussion – abweichend von diesem Beitrag – auf „Selbst-Bezüge[] [...], die potentielle Ausgangspunkte einer spezifischen Dimension von Subjektivierungsprozessen sein könnten“ (Rizzi, i. E.).

2.1 Praxistheorie, Singen und Gefühle

Soziologische Praxistheorien treiben die deutschsprachige Musikpädagogik in den letzten Jahren verschiedentlich um. So beschäftigen sich diverse Arbeiten auf theoretischer Ebene mit den Möglichkeiten und Grenzen praxeologischer Ansätze (Eusterbrock & Rolle, 2020; Hepp, 2021; Klose, 2021). Andere wiederum beziehen sich auf die Praxeologie (auch) im Kontext empirischer Daten (Blanchard, 2019; Campos, 2019; Wallbaum & Rolle, 2018). Erst jüngst haben Anne Niessen und Jens Knigge (2022) an Datenmaterial eines videographierten Musikvermittlungsworkshops mit Oberstufenschüler*innen Potentiale eines praxeologischen Verständnisses von Lernprozessen ausgelotet.

Überlegungen, die das Singen betreffen, finden sich unter den genannten Publikationen aus theoretischer Perspektive in Peter Klosers (2021) Ausführungen zu den Folgen eines praxistheoretischen Verständnisses von Musik für didaktische Fragen. Er entwirft gedankliche Skizzen von Singpraxen und unterscheidet dabei das gemeinsame Singen im Musikunterricht, die Schulchor-AG und die Chorklasse. An Feldforschung angebundene Untersuchungen sind neben den Ausführungen Rolles und Wallbaums zu Vokalpraktiken in einer von ihnen analysierten Musikunterrichtsstunde meiner Kenntnis nach nur bei Blanchard (2019) zu finden. Dieser untersucht in seiner Dissertation die Kultur von bzw. hegemoniale Strukturen im deutschschweizerischen Musikunterricht an Sekundarschulen und arbeitet in diesem Rahmen auch eine Sonderstellung des Singens im Musikunterricht heraus:

„Wie auf bildungspolitischer Ebene oder in der fachdidaktischen Diskussion ist Singen im Musikunterricht nicht bereits Musizieren, sondern eben Singen. Auch dies begründet sich nicht durch das Singen selbst, sondern ist eine kulturelle Setzung mit Konsequenzen bedeutender Tragweite. Es postuliert implizit eine Wichtigkeit des Singens und stellt dieses als eine Art ‚Urform‘ des gemeinsamen Musizierens dar.“ (S. 308)

Erst kürzlich hat Anne Günster (2023) in ihrer diskursanalytischen Untersuchung gezeigt, dass auch in musikdidaktischen Zeitschriftenartikeln Ontologisierungen und Naturalisierungen des Singens zu finden sind. Ob diese Feststellungen gar einen Erklärungsansatz für das große Interesse an positiven Gefühlen im Kontext des Chorsingens bieten könnten, bleibt an anderer Stelle zu erörtern.

Praxeologische Forschung, die neben dem (Chor-)Singen auch Gefühle fokussiert, ist mir im deutschsprachigen Raum bislang nicht bekannt. Einzig bei Herzfeld-Schild (2020) wird Singen als „emotionale Praktik des Erinnerns“ konzipiert, allerdings weder in Anschluss an empirische Daten noch in musikpädagogischer Ausrichtung. Das wiederum ist nicht sonderlich verwunderlich. Denn glaubt man Jürgen Vogt (2012), so tut sich die Disziplin mit den Gefühlen nicht ganz leicht. Ihr „problematische[s] Verhältnis[]“ (S. 17) zum Gegenstand

bringt letztlich, so Vogt, eine „akademische[] Gefühlsabstinenz“ (S. 19) hervor. Ein Blick auf die entsprechenden wissenschaftlichen Publikationen stützt diese These: Mit dem bereits vor über zehn Jahren erschienenen Sammelband ‚Musik und Gefühl‘ (Krause-Benz & Oberhaus, 2012) und der philosophischen ‚Trilogie‘ zu starken Gefühlen von Vogt selbst (2007, 2008, 2011) ist das Gros der entsprechenden Auseinandersetzungen bereits genannt.

2.2 Zur praxistheoretischen Konzeption des Affektiven

Die Studie zu Affektstrukturen im Pop-Chor versteht sich als Forschung am Schnittpunkt von Musikpädagogik und Soziologie, insofern eine Praxis, die als musikpädagogische Praxis gelesen werden kann, mit einem praxeologischen Ansatz untersucht wurde. Ein Begriffsrepertoire und -verständnis, um in diesem Rahmen Affektivität möglichst vielschichtig erfassen und zugleich greifbar machen zu können, wurde der methodologischen Ausrichtung folgend im Anschluss an sozialpsychologische und praxeologische Perspektiven (Reckwitz, 2016a; Scheer, 2016; Wetherell, 2012) entwickelt. Dem Subjektverständnis dieser Ansätze entsprechend bedeutet dies zunächst, von der Vorstellung individueller Gefühlszustände Abstand zu nehmen: Das dezentrierte Subjekt, welches erst im Moment des Anschlusses an kulturell gegebene Ordnungen Subjektstatus erhält (Reckwitz, 2008/2021), ist nicht Eigentümer*in seiner Gefühle. Diese sind vielmehr „Teil des Bündels an Praktiken, das ein Individuum ausführt“ (Scheer, 2019, S. 357): Aufregung beim Konzertauftritt oder auch Scham über einen falsch gesungenen Ton in einer Chorprobe (sowie auch das, was überhaupt als ‚falsch‘ gilt) sind aus dieser Sicht beispielsweise nicht den einzelnen Betroffenen individuell zuzusprechen. Es handelt sich vielmehr um zum Kontext ‚Auftritt‘ bzw. ‚Chorprobe‘ ganz selbstverständlich zugehörige *Affektpraktiken*, die im Regelfall auch nicht für Irritationen sorgen, wenn sie sich ereignen – ganz anders, als wenn etwa ein falsch gesungener Ton Stolz oder Schadenfreude statt Scham hervorriefe. Dabei vollziehen sich Affektpraktiken allerdings durchaus in und mit den Teilnehmer*innen der entsprechenden Praxis. Denn die Praktiken werden von ihnen auf Basis impliziter bzw. praktischer Wissensbestände körperlich vollzogen. So sind es interpretative Bedeutungszuschreibungen (Reckwitz, 2003, S. 292), die der Sängerin, die sich ‚versungen‘ hat, überhaupt erst ermöglichen, Scham als der Situation angemessen zu erachten – etwa, da es als unangemessen gälte, sich durch klangliches Herausstechen vor der Chorgruppe die Blöße zu geben. Ebenfalls implizit ‚gewusst‘ sind in einem solchen Verständnis die Spielräume, in denen die jeweilige Affektpraktik sich zeigen kann: Das Gesicht errötet, vielleicht wird verlegen gelächelt, der Augenkontakt zur Leitung vermieden, hektisch eine Note auf dem Papier umkringelt oder ganz unauffällig weitergesungen. Mit ebendiesen ‚doings‘ (Schatzki, 1996), welche zusammen mit den praktischen Wissensbeständen die Affektpraktik bilden, wird das Ma-

terialitätsparadigma der praxistheoretischen Perspektive evident: die Scham ist kein passiv empfundener, individueller und innerlicher Zustand, sondern wird als konkretes ‚Tun‘ fassbar.

Der Perspektivwechsel, mit dem auf diese Weise Subjekte als Teilnehmer*innen von Affektpraktiken greifbar werden, ist dabei allerdings nur die eine Seite einer solchen, veränderten Sicht auf Gefühle. Denn in meiner Studie zeigte sich, dass es eines noch weiteren Verständnisses bedurfte, um einzelne doings wie etwa ein Lächeln, eine Schunkelbewegung oder Ansagen der Chorleitung², die affektive Begriffe enthielten, erfassen zu können. Die intuitiv durchaus naheliegende Perspektive, etwas sei affektiv, wenn Praxisteilnehmer*innen im Sinne einer Empfindung etwas fühlten/erlebten, hätte die letztgenannten Beispiele nicht bzw. nur unter der Bedingung, ein dazugehöriges affektives Erleben läge vor, fassen können. Im Sinne eines heuristischen Minimalkonsenses wurde deshalb vorausgesetzt, Phänomene gälten dann als affektiv, „wenn damit *konventionell* eine valente Erlebnisqualität *assoziiert* [würde]“ (ausführlicher s. Rizzi, i. E.). Ansagen der Chorleitung mit Begriffen wie ‚Spaß‘ oder ‚Genießen‘ oder auch das gemeinsame Schunkeln zur Musik – also Phänomene, die Assoziationen an bestimmte Erlebensdimensionen mit sich bringen – konnten damit als affektiv beschrieben werden, ohne, dass danach gefragt werden musste, wer im gegebenen Kontext was genau erlebte oder empfand. Eben solche Phänomene wurden und werden im Folgenden als *musikbezogene affektive Zuschreibungen* bezeichnet. Mit affektiven Zuschreibungen meine ich

„die von Praxisteilnehmer*innen in einer Praxis in situ hergestellten Beziehungen zwischen bestimmten, konventionell affektiv aufgeladenen doings einerseits und Personen/Artefakten/Entitäten andererseits. Da in meiner Untersuchung Relationen zur Musik im Vordergrund [standen], geht es dabei vor allem um musikbezogene affektive Zuschreibungen.“ (Rizzi, i. E.)

Mit diesem Verständnis reichen affektive Zuschreibungen also recht weit: vom Schunkeln oder Lächeln zur Musik bis hin zu musikbezogenen verbalen Ansagen mit affektivem semantischem Gehalt („genießt diese Reibung“ (Rizzi, i. E.)).

Auch Affektpraktiken – wie oben erläutert verstanden als Ansammlungen verschiedener affektiver doings – werden mit dem beschriebenen Minimalkonsens breiter fassbar, insofern beispielsweise ‚gespielte‘ und ‚echte‘ Gefühle (dazu Scheer, 2019, S. 356) damit gleichermaßen und gleichwertig als Teile der Affektstruktur einer Praxis gelten können.³

2 Der Begriff ‚Ansagen‘ meint hier immer sprachliche Äußerungen, die in der Proben-situation (zumeist durch die Chorleitung) an die Singenden gerichtet wurden.

3 Die als kulturelle Klassifikation anzusehende Unterscheidung von ‚echten‘ oder ‚gespielten‘ Gefühlen (Scheer, 2019, S. 356) wird gern an der Frage entschieden, ob die betroffene Person ein entsprechendes Gefühl tatsächlich erlebt oder eben nicht. Eine solche kulturell gewachsene Dichotomie muss durch eine praxeologische Kon-

3. Methodisches Vorgehen

Über einen Zeitraum von sieben Monaten wurden die wöchentlichen Proben eines stimmungsmischten Laien-Pop-Chors (SATB mit teils geteilten Stimmen) teilnehmend beobachtet. Darüber hinaus begleitete ich zwei Probenstage, den Großteil eines Chorwochenendes, zwei Auftritte und zwei Konzerte. Die Teilnahme gestaltete sich vorrangig schwach (Breidenstein et al., 2013, S. 66–67) – mit dem Ziel, das Tun der ganzen Gruppe zu sehen und zu hören und sich auf diese Eindrücke konzentrieren zu können. In insgesamt 17 Proben sowie teils auch an den genannten Sonderterminen wurden Ton und Videoaufnahmen angefertigt. Im Hinblick auf die Beobachtungsprotokolle hatten sie eine unterstützende Funktion – so konnten unter anderem potenziell relevante Situationen, die mir während der Feldaufenthalte entgangen waren, in die Protokolle mitaufgenommen werden.

Nach einigen Monaten im Feld führte ich außerdem dreizehn Kurzinterviews mit Chorsänger*innen. In Anlehnung an Stimulated-Recall-Interviews (Dempsey, 2010) wurden dabei Liedausschnitte, welche aus dem Repertoire des Chores stammten, und die ich im Feld vorab aufgenommen hatte, gemeinsam angehört. Die entsprechenden Passagen waren von den Sänger*innen vorab auf die Bitte hin, Ausschnitte zu nennen, die sie in den Chorproben gern sangen, ausgesucht und mir über Liedtitel/Taktzahlen o. Ä. mitgeteilt worden. Sie sollten die Beantwortung der Frage nach dem jeweiligen Erleben ebendieser Ausschnitte im Chorkontext unterstützen.

In der Auswertungsphase fungierten die Beobachtungsprotokolle vorrangig als Einstieg zur (Weiter-)Entwicklung und Ausdifferenzierung von Analysefoki. Auf Grund der Fülle an sicht- und hörbaren Details in den audio(-visuellen) Datenmaterialien wurde dann jedoch stärker auf die Video- und Audioausschnitte zurückgegriffen. Diese ermöglichten u. a. Detailanalysen diverser Phänomene der Chorpraxis (Gestik; Sprachanalyse von Ansagen), welche im Rahmen des

zeption von Gefühlen erfasst werden können, ohne dass sie die Dichotomie jedoch ontologisiert (S. 356). Dies kann gelingen, sobald das tatsächliche Erleben als mögliche, nicht aber notwendige Komponente der Affektpraktik angesehen (s. o.: *Association* mit valenter Erlebnisqualität) und darüber hinaus nicht mit einer Wertigkeit (echt = besser) belegt wird.

Zu beachten bleibt: Auch wenn von ‚valentem Erleben‘ gesprochen wird, geht damit nicht einher, dass dieses Erleben – verstanden als ein Sich-auf-bestimmte-Weise-Anfühlen – als individuell, subjektiv und ohne einen Praktikenkontext zu denken wäre. Um beim obigen Beispiel zu bleiben: Wie sich Auftrittsangst für eine Person anfühlt, ist Teil der entsprechenden Praktik. Zwar mag es ein wenig gewöhnungsbedürftig anmuten, wenn das Erleben damit gewissermaßen zum doing (Tun) wird. Andererseits scheint dies im Sinne eines weiteren Tätigkeitsverständnisses, in dessen Rahmen sogar Gedanken und Imaginationen zu doings zählen können (Schatzki, 2012, S. 15) durchaus vertretbar.

Analyseprozesses wiederum vor dem Hintergrund abstrakterer Ebenen (z. B. affektive Zuschreibungen als Mittel der Probenarbeit) untersucht wurden.

Die Interviews wurden angesichts des mit der praxeologischen Perspektive einhergehenden „Primat[s] der teilnehmenden Beobachtung“ (Reckwitz, 2016b, S. 56) mit Umsicht behandelt. Sie dienten vornehmlich zur Erörterung von nicht öffentlichen – im Sinne von in der Probe nicht beobachtbaren – Bezügen zwischen Sänger*innen und musikbezogener Affektivität. Der Anspruch einer Deckung von Praxis und Interviews (Reckwitz, 2016b) war hier also nicht gegeben. Allerdings fokussierte die Auswertung der Gespräche auch nicht auf die Inhaltsebene (etwa verschiedene berichtete Affektqualitäten o. Ä.). Stattdessen ging es darum, über Erzählweisen der Sänger*innen Praktiken wie das Beurteilen oder das Sich-Identifizieren als im Kontext der Praxis übliche Umgangsweisen mit musikbezogener Affektivität herauszuarbeiten.

Mit Hillebrandt (2014) wird „von den am Praxisbegriff orientierten Soziologien nicht weniger gefordert, als eine neue Form der Theorie zu entwickeln, die sich in ihren Begriffen und Schlussfolgerungen an der Praxis orientiert und dadurch der empirischen Praxisforschung die Richtung weist“ (S. 9). Diese Perspektive trifft auf den beschriebenen Forschungsprozess insofern zu, als dass zum einen die Praxis des Pop-Chors ausgehend von theoretischen Konstrukten wie Praktiken oder doings her erschlossen wurde. Zugleich wurden affektive Zuschreibungen – die zentrale Analysekategorie der Studie – über die Feldforschung erst greifbar und davon ausgehend als theoretisches Konstrukt entwickelt.

4. Subjekte – versiert, tangiert, zentriert

Im Folgenden beziehe ich mich auf Ergebnisse der beschriebenen Studie mit dem Ziel, herauszuarbeiten, wie die Sänger*innen in die komplexen Affektstrukturen ihrer eigenen Praxis verstrickt sind. Dies geschieht vor dem Hintergrund der zu Beginn dargelegten Perspektive, dass Gefühle im Kontext der Chor-Praxis erstens selten in situ betrachtet werden, und dass zweitens häufig positive Gefühle im Sinne von Effekten des Singens im Fokus stehen.

Die Überlegungen zum Versiertsein (4.1) fokussieren vorrangig affektive Zuschreibungen in ihrer Funktion als Mittel der Probenarbeit und entsprechende Fähigkeiten, die die Sänger*innen in diesem Kontext mitbringen. Diese erweisen sich im Umgang mit den Zuschreibungen als versierte Subjekte. In den Ausführungen zu tangierten Sänger*innen (4.2) geht es um Situationen bzw. Äußerungen, in denen das affektive Erleben, Empfinden oder Fühlen der Sänger*innen eine wichtige Rolle spielt. Es ist also die Rede von einem metaphorischen, nämlich affektiven, Tangiertsein. Die dort thematisierten Phänomene zeigen gewissermaßen die größte Nähe zu einem konventionelleren Gefühlsverständnis auf, bei dem das tatsächliche Fühlen oder Empfinden als unabdinglich angesehen

wird. Zentriertsein (4.3) ist zuletzt in einem konkret räumlichen Sinne zu verstehen. Mit Bezug auf Fragen zum Körpergefühl wird über die Stimme bzw. den Körper als Instrument reflektiert.

4.1 Versiertsein

Die Sänger*innen der Chor-Praxis sind im Umgang mit musikbezogenen affektiven Zuschreibungen, die als Mittel der Probenarbeit eingesetzt werden, versiert. Der Einsatz der Zuschreibungen wird im Folgenden nicht vor dem Hintergrund der Frage nach individuellen Zielen oder didaktischen Entscheidungen der Chorleitung betrachtet. Es geht im Sinne einer praxeologischen Ausrichtung vielmehr um die Feststellung, dass die affektiven Zuschreibungen in der Praxis routinehaft funktionalisiert werden sowie vor allem darum, was dieser Einsatz über die praktischen Fähigkeiten der Sänger*innen im Umgang mit den Ansagen zu vermuten erlaubt.

Der Großteil der in der Studie analysierten affektiven Zuschreibungen ist in verbale Ansagen der Chorleitung eingebunden. Die folgenden Beispiele veranschaulichen dies exemplarisch. Sie unterscheiden sich bereits wesentlich darin, wie das Affektive in sie eingebunden ist:

„(etwas) cooler noch in den Männern;“

„sehr schön) (.) da brauche (ich einen) sehr schönen, (.) da brauche ich (dann) einen einen etwas selbstbewussteren Tenoreinstieg [...]“

„(ja/meh:::r) schwelgen dürft ihr“

(TK_EC_P_21_1_2, TK_EC_21_1_2, TK_EC_Schwelgen in Rizzi, i. E.)⁴

Gelegentlich, etwa im Kontext eines besonderen Probenformats während des Chorwochenendes, äußern neben der Chorleitung auch Sänger*innen selbst Empfehlungen, die affektive Zuschreibungen beinhalten – im Folgenden etwa in Form eines Vorschlags, ein Lächeln im Dienste von Hoffnung bzw. im Dienste eines „ganz [anderen]“ Klangs einzusetzen:

„S: und ähm:: ab und zu könnte ein Lächeln,(.) helfen (1,5) um (.) diese posit- diese Hoffnung (1,5) ähm rauszukitzeln; weil ab und zu hat das jemand gemacht, (.) (und dann) wenn man (dann/denn)(.) die Person angeguckt hat dann klang das direkt

4 Zitate aus dem Datenmaterial, deren Quellen mit „TK“ (Transkript) bzw. „BP“ (Beobachtungsprotokoll) gekennzeichnet sind, entstammen der Praxis selbst. Interviewausschnitte aus den Kurzinterviews sind an dem Kürzel „EC“ (Erhebungschor) und der Nummerierung „I1; I2; I3“ usf. erkennbar.

ganz anders (.) also () wenn das () alle machen dann wirkt das glaube ich (.) also es muss ja nicht“ (TK_EC_CW_12_1 in Rizzi, i. E.)

Auch einige wenige, konventionell negativ konnotierte semantische Gehalte affektiv geladener Ansagen, in denen etwa „Panik“ oder etwas „Anklagendes“ (TK_EC_div_7, TK_EC_div_5 in Rizzi, i. E.) zur Sprache kommen, wurden analysiert.

Die Versiertheit der Sänger*innen im Umgang mit Ansagen, die affektive Zuschreibungen enthalten, ist nun zum einen stellenweise direkt anhand der akustischen Ebene festzumachen – etwa, wenn im Einsingen ein „liebevolleres“, ‚a‘ hörbar anders klingt als der gleiche Vokal in einer unmittelbar zuvor geforderten „freudige[n]“ (TK_EC_PC_28_1 in Rizzi, i. E.) Variante.

Darüber hinaus erlaubt jedoch bereits die Tatsache, dass (und wie) affektive Begriffe in den obigen Beispielen routinemäßig in die Ansagen eingebaut werden, einige Vermutungen über das praktische Wissen, das die Sänger*innen mitbringen müssen, wenn sie mit entsprechenden Ansagen umgehen: So sind Abstrakta wie das Schwelgen oder die Coolness (s. o.) kaum zu verstehen, wenn damit jeweils assoziierte Qualitäten des Erlebens nicht zumindest bekannt und im Sinne eines erlebnisbezogenen, praktischen Wissens in den Subjektkörpern verankert sind.

Darüber hinaus bedarf die Komplexität und Vielschichtigkeit, mit der das Affektive in der Chor-Praxis in Ansagen eingeflochten wird, auch eines versierten – im Sinne von *flexiblen* – Umgangs mit ihnen seitens der Sänger*innen. Einen konkreten Hinweis auf eine diesbezügliche, potentielle Herausforderung gibt etwa die ironische Reaktion eines Chormitglieds auf die oben zitierte Empfehlung eines Sängers, zu lächeln:

„[...]“

U: ^L(aber) das Publikum^J hat auch nicht zurückgelächelt also
mind. 2 Pers: @(.)@

S:(wie bitte,)

U: das Publikum hat auch nicht zurückgelächelt

S: ^Lklar ich habe die ganze Zeit (gelächelt)^J

U: da fällt das Lächeln schwer

S: (ja) das muss ja auch nicht stark (sein) das muss nur so (.) () angedeutet sein; ne, also ().“

(TK_EC_CW_12_1 in Rizzi, i. E.)

U verweist mit der ironischen Kritik am fehlenden Zurücklächeln hier auf eine Schwierigkeit, der die Teilnehmer*innen der Chor-Praxis im musikbezogenen Umgang mit dem Affektiven vermutlich häufiger begegnen müssen: Es liegt eine Abweichung von einem konventionellen semantischen Kontext des Lächelns vor, der mit Gegenseitigkeit oder Interaktion zu tun hat. Gelegentlich werden in der Probenpraxis die semantischen Kontexte des Affektiven auch gar nicht sprachlich verbalisiert; etwa, wenn über die singende Chorgruppe „schwelgen

dürft ihr“ (TK_EC_Schwelgen, Rizzi, i. E.) gesprochen wird, ohne, dass ein dem Schwelgen vorausgehender Anlass verbal expliziert würde. Andere Kontextualisierungen des Affektiven wiederum verweisen explizit auf die Liedebe und damit auf einen in der Klang- und/oder Textinterpretation verankerten, gewissermaßen fiktiven Anlass der Affektivität. So etwa diese Ansage:

„CL: [...] und wenn dann (.) müssen wir (.) so ein bisschen (2) finde ich daran ziehen dass (es) wirklich ein bisschen (.) aggressiv (.) (was heißt/ ist) aggressiv (.) sehr sehr selbstbewusst (.) es ist natürlich (so) ein bisschen fake selbstbewusst () (.) oder die Story so ein bisschen zu dem Lied äh ähm hat (.) aber aber sie sagt (Annie Lennox ist) ja so ,ok; jetzt (.) (mach ich es) auch wirklich ich stehe jetzt dazu(‘) und (bums)(‘) ja, (.) und äh genau; (und) dass wir das auch machen; dass wir (so auch) wollen; dass wir w:ollen dass der Song rockt, und es ist ja auch so (ein bisschen) so ein Discoding; ja, dass wir da dran bleiben (.) dran bleiben“ (TK_EC_1_7_2019, Rizzi, i. E.)

Wieder andere Äußerungen referieren dagegen auf einen tatsächlich gegebenen Anlass wie etwa die Aufforderung „genießt diese Reibung“⁵ (TK_EC_Genießen, Rizzi, i. E.).

Über solch unterschiedliche semantische Kontextualisierungen affektiver Zuschreibungen hinaus sind es auch feine Nuancen auf der sprachlichen Ebene, die den Ansagen Heterogenität verleihen und nahelegen, die adäquaten Reaktionen der Teilnehmer*innen auf sie entsprechend zu würdigen. So stechen im Dickicht der Ansagenvielfalt solche besonders hervor, die verbal direkt zum Tun einer Affektpraktik auffordern („[...] schwelgen dürft ihr“, „genießt diese Reibung“ usw.) und sich damit sprachlich beispielsweise von Ansagen unterscheiden, die sich auf den Klang beziehen („es klingt nicht so selbstbewusst“ (TK_EC_div_3 in Rizzi, i. E.)). Ausgehend von dieser Beobachtung habe ich in meiner Studie bereits die These formuliert, dass diese Ansagen auf besonders direkte Weise an die Erlebnisqualitäten anknüpfen könnten, die in den Affektrepertoiren der Teilnehmer*innen gespeichert sind. Sie werfen die Frage auf, ob und inwieweit das tatsächliche Erleben von Schwelge-, Genuss- oder Spaßmomenten⁶ hier gar zum versierten Proben dazugehört.

Zuletzt bleibt die nonverbale Ebene zu erwähnen, auf der die Ansagen begleitet werden können, wenn Ausschnitte der semantischen Gehalte affektiver Zuschreibungen demonstriert werden. Zu nennen wäre hier etwa eine aufs Schwelgen bezogene Ansage, die durch eine Interjektion („ah“) und eine passende Körperhaltung begleitet wird, oder etwa die verbale Forderung nach mehr „Summer-80s-Party“ (TK_EC_Schwelgen, TK_EC_div_3 in Rizzi, i. E.), die die Chorleitung mit einer Entspannung und Gelassenheit implizierenden

5 Gesprochen wird diese Ansage über den Chorgesang, in dem eine Sekundreibung vorkommt, welche sich kurz darauf auflöst.

6 Genießen, Schwelgen und Spaß kamen jeweils mehrfach in den Ansagen der Chorleitung vor (s. Rizzi, i. E.).

Schrittfolge demonstriert. Die Sänger*innen haben in diesen Fällen gar mehrere Ebenen der verbalen wie nonverbalen *doings* in ihrem Zusammenspiel zu lesen, wenn sie mit den Ansagen musikbezogen umgehen wollen.

Die hier ausschnittartig vorgestellten, unterschiedlichen und nicht zuletzt gerade durch ihre Heterogenität voraussetzungsvollen Ansagen zeugen davon, dass affektive Zuschreibungen als hoch komplexes und vielschichtiges Mittel der Probenarbeit anzusehen sind. Mit ihnen adäquat umzugehen, bedarf im praktischen Sinne versierter, gewissermaßen „mitspielfähiger“ (Alkemeyer & Michaeler, 2013, S. 213) Chor-Körper.

4.2 Tangiertsein

Die Sänger*innen der Pop-Chor-Praxis zeigen sich in verschiedener Weise musikbezogen tangiert – sie lassen sich *affizieren*. Damit ist nicht allein eine entsprechend der obigen Definition als Minimalkonsens formulierte, konventionell gegebene Assoziation mit einer valenten Erlebnisqualität gemeint. Diese läge wie schon erläutert bereits dann vor, wenn etwa eine affektbezogene Ansage in der Praxis geäußert würde – unabhängig davon, wer sich dabei wie fühlte.

Es geht hier nun vielmehr um ein valentes Erleben, das tatsächlich empfunden wird.

Zuvorderst sei ein Fall geschildert, der der Vorstellung, beim Chorsingen sei man glücklich, erfüllt und zufrieden, eine Gegenfolie bietet: Während des Chorwochenendes soll zu einem Stück getanzt werden. Der Kontext erlaubt anzunehmen, dass die Chorleitung – wenn überhaupt, dann nicht ausschließlich – bezweckt, dass aus Spaß getanzt wird, sondern etwa Rhythmus- und Timing-Verbesserungen anstrebt. Eine Sängerin übt nun wie folgt Kritik:

„[...] ‚Das ist n megatrauriges Lied und nur in diesen (...Zeiten/Teilen?) hat man Bock zu tanzen und sonst bin ich deprimiert‘ sagt eine Sängerin. [...]“⁷

Die Chorleitung wiederum führt es auf mangelnde Rhythmik zurück, die Sängerin widerspricht

‚Das ist nicht tanzbar, da will man auch nicht tanzen.“ [...] (BP_CW_S_5_6 in Rizzi, i. E.)

Zunächst wird deutlich, dass ein Zusammenhang zwischen der von der Sängerin getätigten affektiven Zuschreibung („megatrauriges Lied“) und ihrem Erleben („deprimiert“) gegeben ist.

Darüber hinaus jedoch zeigt sich noch etwas: Affektive Zuschreibungen, die konfliktieren, können Schwierigkeiten mit sich bringen. So scheint der Protest

⁷ Dass die Äußerung der Sängerin als ein von der Chorleitung zuvor erbetenes/erfragtes Feedback zu verstehen ist, erscheint möglich, bleibt aber letztlich offen (BP_CW_S_5_6, Rizzi, i. E.).

hier nicht an einem Bewegungsunwillen oder Vergleichbarem zu liegen. Er ist einem Kontrast geschuldet. Dieser liegt auf affektiver Ebene zwischen einerseits der Zuschreibung zum Stück – es ist traurig – und/oder dem damit verbundenen Deprimiertsein. Dem gegenüber steht andererseits das Tanzen, welches gemeinhin eher mit Freude, Leichtigkeit oder Ausgelassenheit assoziiert wird. In meiner Studie komme ich zu dem Schluss, dass

„der von der Sängerin empfundene Widerspruch auf der Ebene konfligierender Lesarten nicht akzeptiert und/oder im Rahmen des geforderten körperlichen Tuns von ihr nicht ignoriert werden [kann]. Für sie ist damit die Option, das Tanzen während des Singens von *MS1* ausführen zu wollen oder gar zu können, nicht gegeben. Die Ambiguitätstoleranz im Umgang mit kontrastierenden affektiven Zuschreibungen scheint hier begrenzt.“ (Rizzi, i. E.)

Tangierte Subjekte gestalten die Chor-Praxis, darauf verweist dieser Fall, mit. Das affektive Erleben der Sänger*innen findet nicht zwingend getrennt oder abgeschottet von der Probenarbeit statt, sondern kann aktiv in sie hineinwirken. Dafür sprechen auch herausfordernde Affektpraktiken, die den Sänger*innen seitens der Chorleitung zugesprochen werden. So wird in der folgenden Ansage gefordert, ein affektives Erleben oder dessen Auswirkungen zugunsten der geproben Musik umzugestalten:

„CL: [...] ich finde wenn (dann wollen wir) das auch irgendwie rocken; dann (wollen wir) das/dass () irgendwie dass es gut ist und dass es Energie hat (.) (jetzt) gerade hat es keine Energie, ich weiß, ihr habt das auch schon vielleicht teilweise ein bisschen satt oder sowas, (.) (aber da) müsst ihr drüber stehen wenn (wir ein) Konzert singen (und auch eigentlich) auch in den Proben [ähm (.) und (.) es () schläft (jetzt) gerade so ein bisschen ein; [...]]“ (TK_EC_1_7_2019 in Rizzi, i. E.)⁸

Affizierungen als eine Form des Tangiertseins lassen sich neben den vorgestellten Fällen auch in Äußerungen der Sänger*innen wiederfinden. So spricht etwa ein Praxisteilnehmer in der Probe von Stress, der mit von ihm wahrgenommenen Disharmonien zu tun hat (TK_EC_PC_28_1 in Rizzi, i. E.). Eine andere Sängerin wiederum schildert Unlust gegenüber einem Song und begründet dies mit der Entwicklung der Band, aus deren Feder das Stück stammt – sie sei „kommerziell Pop“ (EC_I2_N in Rizzi, i. E.). In ihrem Falle verändert sich das Affektive jedoch – wie es scheint, durch das Singen selbst sowie durch das Arrangement des Stückes. So wird über eine Spaß bereitende Stelle berichtet: „Aber es wirkt halt so, es fühlt sich so an, wie eine Einheit, (in dem Moment)“ (EC_I2_N in Rizzi, i. E.). Hier ist es möglicherweise die Situativität des gemeinsamen Singens, die für den Spaß verantwortlich zeichnet. Allerdings ist zu bedenken, dass eine Verifizierung dieses Tuns von Spaß in der Praxis selbst ausblieb. Damit kann hier

8 Es ist an dieser Stelle allerdings einzuräumen, dass das Tangiertsein der Sänger*innen hier von der Chorleitung und nicht von den Sänger*innen selbst behauptet wird.

letztlich nur festgehalten werden, dass im Kontext der beforschten Chor-Praxis unterschiedliche musikbezogene Anlässe (Entstehungskontext, situatives Erleben) und mit ihnen verbunden auch verschiedene Weisen des Tangiertseins als legitim zu gelten scheinen.

Das Tangiertsein muss sich, darauf deuten die vorigen Beispiele hin, mitnichten im linearen affektiven Übernehmen eines Stückcharakters erschöpfen, wie es etwa das oben beschriebene traurige Stück und ein dementsprechendes deprimiertes Erleben der Sängerin nahelegen könnten. Es ist anzunehmen, dass vielmehr unterschiedliche musikbezogene Anlässe für Momente des Tangiertseins verantwortlich zeichnen können.

Eine weitere bedeutsame Form des Tangiertseins stellt in der Pop-Chor-Praxis neben dem Sich-Affizieren-Lassen das *Sich-Identifizieren* dar. So scheinen musikbezogene affektive Zuschreibungen als Identifikationsangebote zu fungieren, wie die folgende Interviewpassage verdeutlicht, in der eine Sängerin beschreibt:

„E: und; ja, (das ist) auch so einer der Texte, den wir analysiert haben, und, (deshalb/das hat) dadurch auch noch mal eine andere Bedeutung für mich bekommen, das Lied; weil ich wusste nicht so wirklich um was es geht; aber es geht ja darum, ja, das Leben mehr zu genießen, und nicht sich ständig mit Kleinigkeiten aufzuhalten, und/ ja, ich glaube das ist so eine Sache, die, die für mich auch wichtig ist, also, dass ich mir das öfter mal bewusst mache

[...]

E: @(.)@; und deswegen, ja, finde ich das immer schön, wenn dann das mit voller Power vom Tenor gesungen wird.“ (EC_I8_E in Rizzi, i. E.)

Mit dem Lebensgenuss spricht E hier einen Aspekt an, der letztlich unabhängig von der Chor-Praxis explizit für sie bzw. für ihren außerchorischen Lebensvollzug relevant ist. Diese Art des Tangiertseins lädt wiederum dazu ein, im Rahmen weiterer Forschungsvorhaben zur Chor-Praxis in den Blick zu nehmen, ob und inwieweit verschiedene Identifizierungspraktiken existieren, die möglicherweise gar mit einem spezifischen Chor-Repertoire zusammenhängen könnten (etwa Unterschiede zwischen historischer bzw. zeitgenössischer oder weltlicher bzw. geistlicher Literatur). Darüber hinaus verweisen die Erläuterungen zum Tangiertsein auch darauf, dass Forschung über Gefühle im Chor von einem Fokus profitieren kann, der unangenehme, unerwünschte oder herausfordernde Affektivität stärker ins Zentrum stellt (s. o. Deprimiertsein; Stress; etwas satthaben), um die komplexen affektiven Mechanismen der Praxis besser zu verstehen. Hier wiederum setzten auch die Überlegungen zum Zentriertsein an.

4.3 Zentriertsein

Zum Singen benötigen die Subjekte der Chor-Praxis ausschließlich ihre Körper. Darüber hinaus brauchen die Sänger*innen auf materialer Ebene streng genommen nichts. Die Körper fungieren *als* Instrumente; beides fällt räumlich in eins. Auf diese Weise ergibt sich im Unterschied zu musikbezogenen Praxen, in denen eine direkte körperliche Interaktion mit außerhalb des Körpers liegenden Artefakten zur Klangerzeugung stattfindet, eine (räumliche) Zentrierung auf den Körper. Zudem stellt sich nun die Frage, ob mit ebendiesem Phänomen der Chor-Praxis noch eine zweite Form der Zentrierung einhergeht, die die Aufmerksamkeit betrifft, welche die Subjekte dem eigenen Körper/Instrument beim Chor-Singen zukommen lassen. Für die Untersuchung von Affektivität wäre eine solche körperbezogene Aufmerksamkeitszentrierung deshalb relevant, da sich an sie unweigerlich Fragen nach der Bedeutung der affektiven Beziehung der Sänger*innen zu ihren eigenen Körpern anschließen. Weil eine solche Aufmerksamkeitszentrierung in meiner Studie zu Affektstrukturen nicht im Fokus stand, sind die folgenden Überlegungen zunächst vorläufig, als Ausblick zu verstehen, und wären in zukünftigen Forschungsvorhaben genauer zu prüfen. Sie erscheinen im Hinblick auf die bereits angedeutete Perspektive, es gebe zu wenig Forschungsinteresse an unangenehmen oder konventionalisiert ‚negativen‘ Gefühlen im Chor, allerdings durchaus erwähnenswert.

In einer reflektierenden Feldnotiz der Studie hatte ich angenommen, dass „wie man sich in seinem Körper fühl[e]“ (BP_EC_21_01_2 in Rizzi, i. E.) für den Spaß an Einsingübungen bedeutsam sei. Zwar war damit nicht explizit ein affektiv geladenes Gefühl gegenüber dem eigenen Körper angesprochen. Dennoch wäre eine Lesart denkbar, mit der es dabei um ein Sich-Wohl-Fühlen oder Sich-Unwohl-Fühlen mit dem eigenen Körper ginge. Nun sind allerdings affektive Beziehungen zum eigenen Körper angesichts der Relevanz, die Körperlichkeit für Subjekte der Spätmoderne grundsätzlich innehat (Bublitz, 2006), alles andere als trivial. Sollte der Körper in der Chor-Praxis tatsächlich durch die oben genannten Zentrierungen Fokussierungen erfahren *müssen*, dann wären sich daran anschließende Fragen zu klären: Inwieweit werden Sänger*innen beim Singen zwangsläufig mit ihrer eigenen Körperlichkeit und entsprechenden Affektpraktiken konfrontiert? Was geschieht auf der Ebene des Körpergefühls, wenn die Aufmerksamkeit auf dem Körper in der Chor-Arbeit wirklich unvermeidbar ist? Und wie gehen dann insbesondere Sänger*innen, die sich in ihrem Körper nicht wohl fühlen, damit um?

5. Schluss

Im Hinblick auf die erfolgte Darstellung von Subjekten der Pop-Chor-Praxis als versierte, tangierte und zentrierte Praxisteilnehmer*innen möchte ich abschließend insbesondere drei Aspekte noch einmal hervorheben:

Erstens wird deutlich, dass sich Affektivität im Kontext der Chor-Praxis als ein höchst komplexes und vielschichtiges Phänomen zeigt, dem etwa die Frage danach, ob Chorsingen positive Gefühle hervorruft, nur zu einem Bruchteil gerecht werden kann. Die exemplarisch herangezogenen Ergebnisse der Studie zu Affektstrukturen zeigen vielmehr, dass das Erfassen einer musikpädagogischen Praxis aus der Perspektive der ihr eigenen Affektstrukturen die Beschreibung dieser Praxis um aussagekräftige Perspektiven erweitern kann. Sie kommen nicht zuletzt dadurch zustande, dass mit einem weiten Affektverständnis Phänomene in den Blick geraten können, die sich nicht auf das affektive Erleben der Teilnehmer*innen reduzieren. Dazu gehören insbesondere Ansagen, die auch für zukünftige Forschungsvorhaben zu Lehr- bzw. Lernpraktiken im Chor aufschlussreich sein dürften.

Der affektive Fokus auf soziale Praxen ist dabei selbstredend nicht auf musikbezogene Kontexte beschränkt, insofern aus praxeologischer Perspektive Affektivität ganz grundsätzlich als „konstitutiver Bestandteil des Sozialen“ (Reckwitz, 2016a, S. 104) angesehen wird. Für ein musikpädagogisches Forschungsinteresse ergibt sich jedoch eine spezifische Ausgangslage: Einerseits fungiert Musik als „Affekt-Artefakt par excellence“ (Reckwitz, 2016a, S. 113), was wissenschaftliche Zugänge über Affektivität besonders nahelegt. Zugleich ist jedoch gerade die Erforschung des Gefühls – wie oben mit Vogt erläutert – für die wissenschaftliche Musikpädagogik nicht ohne Herausforderungen. So geht es zweitens darum, die Möglichkeiten eines praxeologischen Theoriehintergrundes mit seinem entsprechend nüchternen und zugleich der Materialität der Praxis verbundenen Affektverständnis greifbar zu machen.

Zuletzt hinterfragt der hier gewählte Fokus auf die Subjekte der Chor-Praxis die Idee von Sänger*innen als Lai*innen: Denn die Teilnehmer*innen der Praxis sind im Umgang mit musikbezogener Affektivität zugleich fähige und praktisch wissende Subjekte, die die Regeln der Chor-Praxis in ihrer Komplexität beherrschen und mit entsprechenden Herausforderungen höchst kompetent umgehen.

Literatur

- Alkemeyer, T. & Michaeler, M. (2013). Die Ausformung mitspielfähiger Vollzugskörper: Praxistheoretisch-empirische Überlegungen am Beispiel des Volleyballspiels. *Sport und Gesellschaft*, 10(3), 213–239.
- Bayerischer Rundfunk (2022). ‚Vom Glück zu singen‘. <https://www.br.de/mediathek/video/br-klassik-doku-vom-glueck-zu-singen-av:6226055c778ac400080c23f9> (zuletzt abgerufen am 31.12.2022).
- Blanchard, O. (2019). *Hegemonie im Musikunterricht. Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität*. Waxmann.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2013). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. UVK-Verl.- Ges; UVK/Lucius.
- Bublitz, H. (2006). Sehen und Gesehenwerden – Auf dem Laufsteg der Gesellschaft. Sozial- und Selbsttechnologien des Körpers. In R. Gugutzer (Hrsg.), *Body turn: Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports* (S. 341–361). transcript.
- Bullack, A., Gass, C., Nater, U. M. & Kreutz, G. (2018). Psychobiological Effects of Choral Singing on Affective State, Social Connectedness, and Stress: Influences of Singing Activity and Time Course. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 12, 223. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2018.00223>
- Campos, S. (2019). *Praktiken und Subjektivierung im Musikunterricht*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24740-9>
- Clift, S., Hancox, G., Morrison, I., Hess, B., Kreutz, G. & Stewart, D. (2010). Choral Singing and Psychological Wellbeing: Quantitative and Qualitative Findings From English Choirs in a Cross-National Survey. *Journal of Applied Arts & Health*, 1(1), 19–34. <https://doi.org/10.1386/jaah.1.1.19/1>
- Dempsey, N. P. (2010). Stimulated Recall Interviews in Ethnography. *Journal of Qualitative Sociology*, 33(3), 249–367.
- Dingle, G. A., Clift, S., Finn, S., Gilbert, R., Groarke, J. M., Irons, J. Y., Bartoli, A. J., Lamont, A., Launay, J., Martin, E. S., Moss, H., Sanfilippo, K. R., Shipton, M., Stewart, L., Talbot, S., Tarrant, M., Tip, L. & Williams, E. J. (2019). An Agenda for Best Practice Research on Group Singing, Health, and Well-Being. *Music & Science*, 2, 1–15. <https://doi.org/10.1177/2059204319861719>
- Eusterbrock, L. & Rolle, C. (2020). Zwischen Theorien ästhetischer Erfahrung und Praxistheorien. Überlegungen zum Subjekt musikalischer Praxis aus musikpädagogischer Perspektive. In F. Heß, L. Oberhaus & C. Rolle (Hrsg.), *Subjekte musikalischer Bildung im Wandel. Sitzungsbericht 2019 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 82–103). Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik.
- Garnett, L. (2017). Choral Pedagogy and the Construction of Identity. In F. Abrahams & P. D. Head (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Choral Pedagogy* (S. 129–148). Oxford University Press.
- Günster, A. (2023). *Singende Subjekte produzieren. Eine diskursanalytische Studie zu Wissensordnungen und Regierungspraktiken in musikdidaktischen Zeitschriftenartikeln über das Singen im Musikunterricht*. Waxmann.
- Hepp, R. (2021). *Entsubjektivierung. Zur praxistheoretischen Relevanz ästhetischer Erfahrung im Musikunterricht*. Waxmann.

- Herzfeld-Schild, M. L. (2020). Singen als emotionale Praktik des Erinnerns. In M. L. Herzfeld-Schild (Hrsg.), *Studien zu Musik und Gender. Musik und Emotionen: Kulturhistorische Perspektiven* (S. 103–126). J. B. Metzler.
- Hillebrandt, F. (2014). *Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung*. Springer VS.
- Klose, P. (2021). Musikunterricht, vom Menschen und vom Tun her gedacht: Musikdidaktische Implikationen des Praxisbegriffs am Beispiel von Schulchor-AG, Chorklasse und gemeinsamem Singen im Musikunterricht. *Diskussion Musikpädagogik*, 9, 4–10.
- Krause-Benz, M. & Oberhaus, L. (Hrsg.). (2012). *Musik und Gefühl. Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Perspektive*. Olms.
- MDR (2022). „Leise, Laut – Gänsehaut!“. <https://www.ardmediathek.de/video/mdr-dok/leise-laut-gaensehaut/mdr-fernsehen/Y3JpZDovL2lkc5kZS9iZW10cmFnL2Ntcy8yY2U2NmIwNS00MmQxLTQ3NzgtYjZiYy05YzliM2UwZDhYVWU> (zuletzt abgerufen am 31.12.2022).
- Niessen, A. & Knigge, J. (2022). Musikpädagogische Perspektiven auf Lernen in Praktiken: Eine videographische Studie zu einem Workshop im Opernhaus. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 11, 157–171.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301.
- Reckwitz, A. (2008/2021). *Subjekt* (4. aktualisierte und ergänzte Aufl.). transcript/UTB.
- Reckwitz, A. (2016a). Praktiken und ihre Affekte. In A. Reckwitz (Hrsg.), *Kreativität und soziale Praxis* (S. 97–114). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839433454-005>
- Reckwitz, A. (2016b). Praktiken und Diskurse. In A. Reckwitz (Hrsg.), *Kreativität und soziale Praxis* (S. 49–66). transcript.
- Rizzi, A. (i.E.). „Schwelgen dürft ihr“. *Musikbezogene Affektstrukturen im Laien-Pop-Chor*. Springer VS.
- Schatzki, T. R. (1996). *Social Practices*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527470>
- Schatzki, T. R. (2012). A Primer on Practices: Theory and Research. In J. Higgs, R. Barnett, S. Billett, M. Hutchings & F. Trede (Hrsg.), *Practice-Based Education. Perspectives and Strategies* (S. 13–26). Sense Publishers.
- Scheer, M. (2016). Emotionspraktiken. Wie man über das Tun an die Gefühle herankommt. In M. Beitzl & I. Schneider (Hrsg.), *Emotional Turn?! Europäisch ethnologische Zugänge zu Gefühlen & Gefühlswelten* (S. 15–36). Selbstverlag des Vereins für Volkskunde.
- Scheer, M. (2019). Emotion als kulturelle Praxis. In H. Kappelhoff, J.-H. Bakels, H. Lehmann & C. Schmitt (Hrsg.), *Emotionen* (S. 352–362). J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05353-4_50
- Vogt, J. (2007). Starke Gefühle – Zu den prä rationalen Grundlagen ästhetischer Erfahrung. Teil 1: Kants Ekel. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 54–71.
- Vogt, J. (2008). Starke Gefühle – Zu den prä rationalen Grundlagen ästhetischer Erfahrung. Teil 2: Adornos Idiosynkrasie. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 6–21.
- Vogt, J. (2011). Starke Gefühle – Zu den prä rationalen Grundlagen ästhetischer Erfahrung. Teil 3: Nietzsches Ressentiment. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1–17.
- Vogt, J. (2012). Musikpädagogik und Gefühl. Zu Geschichte und Gegenwart eines problematischen Verhältnisses. In M. Krause-Benz & L. Oberhaus (Hrsg.), *Musik und Gefühl. Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Perspektive*. Olms.

- Wallbaum, C. & Rolle, C. (2018). Konstellationen von Praktiken in der Praxis des Musikunterrichts. Eine praxistheoretische Annäherung. In F. Heß, L. Oberhaus & C. Rolle (Hrsg.), *Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive* (S. 75–97). LIT.
- Wetherell, M. (2012). *Affect and Emotion: A New Social Science Understanding*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446250945>

Anna Rizzi
Universität zu Köln
Department Kunst und Musik
Gronewaldstr. 2
50931 Köln
arizzi1@uni-koeln.de

*Matthias Haenisch, Marc Godau, Julia Barreiro,
Dominik Maxelon & Timo Neuhausen*

Die Plattformisierung des Songwritings

Musik erfinden unter Bedingungen des *short video turn* am
Beispiel von TikTok

*The Platformization of Songwriting. Creating Music Under the
Conditions of the Short Video Turn Using the Example of TikTok*

The research project MusCoDA – Musical Communities in the (Post)Digital Age presents findings from the study of informal learning in postdigitality. The article focuses on practices on the social media platform TikTok, specifically, the impact of its technical infrastructure and community practices on the way songs are produced and performed. Using actor-network theory, situational analysis, and grounded theory methodology, songwriting processes were reconstructed based on interviews with popular musicians. A transformation referred to as platformization of songwriting can be observed, during which three entangled actors become effective: the short video format of the platform, the recommendation algorithm, and the TikTok community as co-author in creative practices. Thus, the study provides first nuanced insights into current forms of algorithmized, co-creative, and distributed processes of songwriting that are becoming rapidly important for music education in the 21st century.

1. Einleitung:

Digitalisierung, Popmusikpädagogik und Musik-Erfinden

Digitalisierung in der Musikpädagogik geht seit ihren Anfängen mit einer Hinwendung zu generativen Prozessen des Musik-Erfindens einher (vgl. Godau & Haenisch, 2022, S. 37). Der „Compositional Turn in Music Education“ (Allsup, 2013, S. 50; Kranefeld & Voit, 2020) zeigt sich in Angeboten musikpädagogischer Fort- und Weiterbildung, in der Aufnahme der Thematik in Lehrpläne (Sachsse, 2020, S. 11) sowie in der Fokussierung musikpädagogischer Praxis insbesondere auf Sound-Collagen, Remixes und Songwriting (vgl. Godau, 2022). Dabei werden

in popularmusikpädagogischen Ansätzen wie dem *Informal Learning Approach* (Green, 2008), *Modern Band* (Powell, 2021) oder *Style Copies* (Ahlers, 2015) Formen des Songwritings und der Studioproduktion als adäquate Methoden unterrichtlichen Lernens aufgegriffen (vgl. Jones & Derges, 2022, S. 77–78). Für Musikunterricht haben insbesondere Digital/Mobile Audio Workstations (DAWs/MAWs) eine disruptive Kraft entfaltet (vgl. Duve, 2022; Godau, 2021).

Besonders vielversprechend im Hinblick auf methodisch-konzeptionelle Fragestellungen erscheint der *Informal Learning Approach* (Green, 2008) des international etablierten Projekts *Musical Futures*, der auf der Übersetzung informeller Lernpraktiken in formale Unterrichtssettings basiert. Zugleich wird kritisiert, dass zwar konkrete Lernpraktiken für reproduktive Verfahren des Coverns von Songs formuliert, für Songwriting jedoch ausgeschlossen und auf ein „[b]ringing in outside musicians“ (Jones & Derges, 2022, S. 79) beschränkt werden. Darüber hinaus wird bei Green nicht nur eine Vielzahl aktueller, genrespezifischer Praktiken ausgeklammert (z. B. Kattenbeck, 2022). Auch die technologiebedingte Transformation des Songwritings durch die Einführung von DAWs oder medialen Performancekontexten auf Video- oder Streaming-Portalen (z. B. YouTube & Spotify) bleibt unberücksichtigt (vgl. Godau & Haenisch, 2022).

Unter anderem haben die zunehmende ökonomische Erschwinglichkeit digitaler Musikinstrumente oder die Verbreitung von Mobiltechnologien einerseits *digital nomads* und *mobile musicians* hervorgebracht, die ortsungebunden ubiquitär Musik produzieren, andererseits zu einer Kultur des Homerecordings und des „Bedroom Pop“ (Stratton, 2021, S. 428) geführt, aus der neue Konzepte künstlerischer Identität hervorgehen. Zum Beispiel vereinen *hyphenated musicians* (Théberge, 1997, S. 221–222) vormals getrennte Berufsgruppen (Musiker*in, Produzent*in, Vlogger*in, Marketingexpert*in etc.) in Personalunion, woraus ein Konzept von Professionalisierung und Lernen als multiple Rollenübernahme hervorgeht (Tobias, 2012). *New amateurs* (Prior, 2010) prägen neue Formen einer musikalischen Do-it-Yourself-Kultur (DIY), die insgesamt auf eine Etablierung leicht erlernbarer Digitaltechnologien seit Ende des 20. Jahrhunderts zurückzuführen sind und bei denen die Grenzen zwischen professioneller Expertise und Laientum verwischen, denn „the objects and tools that once separated amateur and professional now travel between them more readily“ (Prior, 2010, S. 402). Und schließlich ist das Aufkommen sogenannter *platform musicians* zu beobachten, die im Gegensatz zu Studio- und Live-Musiker*innen nicht durch Tonträgergeschäft oder Eventindustrie geprägt, sondern deren Praktiken zentral durch Online-Plattformen beeinflusst sind (Zhang & Negus, 2021).

2. Postdigitalität und Plattformisierung: Hyper-Awareness, Algorithmen und Kreativität

Die hier angedeuteten neuen musikalischen Praxen und Konzepte lassen sich insgesamt unter dem Begriff der Postdigitalität fassen. Abgehoben wird damit auf die Omnipräsenz der Digitalisierung als einer ubiquitären, intransparenten Transformationsdynamik, die zunehmend sämtliche, d. h., auch ‚nicht digitale‘ Kunst- und Lebensbereiche formt und strukturiert (Jörissen et al., 2020, S. 61). Im Hinblick auf die in diesem Beitrag fokussierten informellen Praktiken des Songwritings stellt sich die Frage, wie kreative Schaffensprozesse in popmusikalischen Kontexten unter Bedingungen der Postdigitalität transformiert werden.

In der Postdigitalität sind ästhetische Praxen zunehmend durch Hybridität sowie durch eine *hyperawareness* für die Mitwirkung technologisch-medialer Akteur*innen gekennzeichnet (Hodgson, 2019, S. 146). Zur Selbstverständlichkeit gehört demnach, dass technische Entitäten Menschen und deren Handeln beobachten, überwachen, tracken, quantisieren, markieren, auswerten und auf dieser Grundlage beeinflussen und dass sich der*die Einzelne dieser Tatsache zunehmend bewusst wird (Hodgson, 2019, S. 151–152). Dabei entsteht eine – kritisch wie kreativ nutzbare – Sensibilität für die Handlungsmacht von Algorithmen, die nicht nur jegliche Onlineinteraktion regulieren, sondern selbst zu Interaktionspartner*innen werden (Hodgson, 2019, S. 151–152). Algorithmen wirken als ko-produktive Entitäten in die Kunstproduktion hinein. So zeigt sich in digital vernetzter Jugendkultur, dass „die Rollen humaner und algorithmischer Akteure[sic!] deutlich symmetrischer verteilt sind als in der Computerkunst. So liegen bereits die Kreativitätsanreize [...] in entsprechenden Affordanzstrukturen gängiger Netzwerkplattformen und -apps, deren Geschäftsmodelle auf den hochgeladenen Beiträgen der Nutzenden basieren“ (Jörissen et al., 2022, S. 259).

Diesen Zusammenhang zwischen humanen und technologischen Entitäten in ko-kreativer Praxis hebt insbesondere die bisherige Forschung zur Social-Media-Plattform TikTok immer wieder hervor. Demzufolge fördert TikToks algorithmisches Empfehlungssystem die Spontaneität beim Musik-Erfinden (Kaye, 2022, S. 65), wobei User*innen die Wirksamkeit von Algorithmen explorieren, um dann kontrolliert zu berücksichtigen, „how exactly to interact with the affordances and activity corridors of the app to ‘work with’ the algorithm so that it could provide them with more relevant or entertaining content“ (Bhandari & Bimo, 2022, S. 5). Das Empfehlungssystem, dem Regeln des Engagements unterliegen, greift in Entscheidungen von User*innen ein, die maßgeblich beeinflussen, welche*r Urheber*in und welche kreativen Produkte erfolgreich sind (Carroll, 2022, S. 1138–1139). Algorithmen übernehmen Gatekeeper-Funktion, mitunter Ko-Autor*innenschaft, weil die Annahmen von TikToker*innen über deren Arbeitsweise sämtliche kreativen Entscheidungsprozesse informieren und mitlenken (Carroll, 2022, S. 1152; Klug et al., 2021, S. 89).

All diese Beobachtungen fallen unter das weitreichend diskutierte Phänomen einer *platformization* (Poell et al., 2019), einen gesamtgesellschaftlichen „process of mutual shaping between digital platforms and entities that deploy the infrastructures“ (Kaye et al., 2022, S. 5). Im Fokus stehen hier grundlegende soziomaterielle Mechanismen der *datafication*, *commodification* und *selection*, wie sie für die *platform society* charakteristisch sind: Die Sammlung und Zirkulation von Daten zu Zwecken der Echtzeitanalyse von User*innenverhalten, die Kommodifizierung alltäglicher, mitunter vormals privater Online- und Offlineaktivitäten, Emotionen und Ideen, die Kommerzialisierung von User-generierten Plattforminhalten sowie die durch die Interaktion von Algorithmen und User*innen gesteuerte Auswahl und Kuration relevanter Themen, Begriffe, Akteur*innen, Angebote, Dienste etc. (Van Dijck et al., 2018, S. 31–48). Die vor diesem Hintergrund aus der Medienpädagogik kommende kritische Forderung, die „*Wirkmächtigkeit* von Lernplattformen als Kernbereich zunehmend datengetriebener Schule“ und den „übergreifende[n] Prozess- und Strukturzusammenhang wachsender *Plattformisierung* von Bildung [...] in seinem Facettenreichtum, aber auch in seinen Logiken“ (Förschler et al., 2021, S. 67) zu verstehen und pädagogisch zu bearbeiten, muss zum zentralen Ausgangspunkt einer aktiven Auseinandersetzung mit veränderten Lern- und Bildungspraxen unter Bedingungen der Postdigitalität werden.

3. Musikalische Praktiken auf TikTok im Zeichen des *short video turn*

TikTok zählt zu den wichtigsten Apps unter Jugendlichen (JIM-Studie, 2022, S. 27), zu den am schnellsten wachsenden Social-Media-Plattformen weltweit, und ist nach Vine, Dubsmash und Kuaishou die erste Kurzvideo-Plattform mit global durchschlagendem Erfolg (vgl. Kaye et al., 2022, S. 7). Von einem *short video turn* ist inzwischen die Rede: Mit der Etablierung des Kurzvideos als einer insbesondere jugendkulturellen Kommunikationsform gehen qualitative Veränderungen der Produktions- und Rezeptionspraxis von Social-Media-Beiträgen einher, denn „unlike their longer-format cousins such as YouTube videos, bite-size videos on TikTok are characterized by a higher degree of sociality, immediacy, and playfulness“ (Kaye et al., 2022, S. 7).

Marketingmodell und Interface-Design der TikTok-App adressieren eine kreative Nutzung, bei der primär User-Generated-Content in Form kurzer Clips produziert, weiterverwendet, geteilt oder kommentiert werden soll (vgl. Kaye et al., 2022, S. 21). Die Aufforderung zu kreativer Partizipation materialisiert sich im Design durch eine Vielzahl komplexer Elemente der Foto- und Filmbearbeitung sowie Möglichkeiten, Samples einzufügen, Musik und Videos zu synchronisieren und Voiceover oder Stimmefekte einzupflegen.

Durch das auf Interaktion ausgerichtete Design und die Affordanzen der TikTok-App haben sich zahlreiche Formen musikalischer Kooperation und verteilter Kreativität etabliert, wie z. B. Ensemblemusizieren mit TikTok*innen über die Duett-Funktion (Kaye, 2022) oder sogenannte Challenges (Vizcaíno-Verdú & Abidin, 2022), in denen wie bei #openversechallenges offene Songteile, etwa Lyrics einer zweiten Strophe, von den Duettpartner*innen ergänzt werden (Godau, i. E.). Wie solche postdigitalen Praktiken im Sinne informellen Musiklernens angeeignet werden und welche Rolle Plattformspezifika, insbesondere Algorithmen, für musikalische Bildung spielen, ist ein zentrales Forschungsdesiderat. Besonders der sich hier abzeichnende musikalische Kosmopolitismus (Partii, 2014), der Anschluss an kollektive Praktiken des Songwritings auf Online-Plattformen (Biasutti, 2018) und Formen der asynchronen Musikpraxis verdeutlichen für eine Musikpädagogik im 21. Jahrhundert die Bedeutung der TikTok-Plattform, auf der Musiker*innen aus aller Welt unabhängig ihres Professionalisierungsgrads miteinander Musik machen und lernen.

4. Musical Communities in the Postdigital Age

Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Verbundvorhaben *MusCoDA – Musical Communities in the (Post)Digital Age* (2020–2024) untersucht musikalische Lern- und Bildungspraxen unter den Bedingungen der Postdigitalität. Ziel ist die Entwicklung eines empirisch fundierten Modells, das Songwritingprozesse digital vernetzter Kollektive rekonstruiert und pädagogisch konzeptualisiert. Während im ersten Schritt im Teilprojekt Erfurt (Prof. Dr. Weidner) formaler Schulmusikunterricht und seine informellen Kontexte untersucht werden, fokussiert das Teilprojekt Paderborn (Prof. Dr. Godau) informelle Kontexte Populärer Musik wie z. B. Bands. Im zweiten Schritt soll aus Ergebnissen der beiden Teilprojekte ein Unterrichtsdesign entwickelt werden, das an Praktiken des Songwritings in poplarmusikalischen Kollektiven orientiert ist, um im schulischen Musikunterricht Lernpraktiken Populärer Musik zum Gegenstand zu machen (vgl. Godau, 2017; Green, 2008).

Einen Ausgangspunkt für die hier vorgetragenen Ergebnisse bildet die Auseinandersetzung mit dem Songwriting von Bands in informellen Kontexten (Godau & Haenisch, 2019), bei der sich zeigte, dass Bands Songs immer an soziomaterielle Arrangements anpassen, sodass Live-Konzert, Musikvideo, Musikstreaming oder eben TikTok-Darbietung maßgeblich das Songwriting beeinflussen und ein Song als dynamisches Akteur-Netzwerk heterogener Entitäten betrachtet werden muss (vgl. Godau & Haenisch, 2019). Demzufolge involviert Songwriting unter postdigitalen Bedingungen auch die Agency von Social-Media-Plattformen.

Unter der Agency materieller bzw. technologischer Konstellationen wird hier vor allem das spezifische Spannungsverhältnis von Handlungsangeboten

und -einschränkungen verstanden (Latour, 2005, S. 72), die von diesen Konstellationen ausgehen bzw. diesen zugeschrieben werden. Demnach ist Agency kein objektivierbarer Sachverhalt, sondern ein in spezifischen Situationen praktisch hervorgebrachtes, kommunikativ und kontrovers ausgehandeltes Phänomen (Latour, 2005, S. 21–23). Von besonderem Interesse sind im Folgenden die im besagten Spannungsverhältnis emergierenden Praktiken, denn Handlungsangebote und -einschränkungen von Plattforminfrastrukturen transformieren die Art und Weise, wie Songs erfunden, produziert und aufgeführt werden. Dies bezeichnen wir als Plattformisierung des Songwritings.

Im Teilprojekt Paderborn, aus dem im Folgenden ausgewählte Zwischenergebnisse vorgestellt werden sollen, wurden bisher 20 Bands und Popmusiker*innen über mehrere Wochen bis Monate bei ihren Songwriting- und Produktionsprozessen begleitet. Datengrundlage für die Rekonstruktion der damit einhergehenden Lernpraktiken bilden Einzelinterviews und Gruppendiskussionen, in denen nach dem Prinzip des Video-Stimulated Recall die soziomateriellen Konstellationen des Songwritings, Produzierens, des Einübens und Aufführens von Songs nachvollzogen werden (vgl. Godau & Haenisch, 2019, S. 54–55; Burden et al., 2015). Von den Bands in eigener Musikpraxis oder im Rahmen der Datenerhebung selbsterstellte Videos (Aufnahmen von Probe-raum- & Recordingsessions, Social-Media-Beiträge etc.) dienen als mediale Stimuli einer mit den Forschungsteilnehmer*innen durchgeführten Rekonstruktion musikalischer Bildungspraxis. Dabei werden an Technologien wie DAWs oder Smartphones konkrete Verläufe von Songwriting- und Produktionsprozessen im Detail gezeigt und nachvollzogen. Im Auswertungsprozess werden mittels Situationsanalysen (Clarke, 2012) zunächst die beteiligten menschlichen und nicht menschlichen Akteur*innen (Musiker*innen, Produzent*innen, Fans, Instrumente, DAWs, Algorithmen, Apps, Diskurse, Institutionen etc.) und deren Relationierungen in Situationsmaps kartiert sowie unterschiedliche Positionen zu relevanten Kontroversen im Forschungsfeld (zum Beispiel zur Frage der Agency des Publikums im Songwritingprozess) erfasst. Im Vergleich kontrastierender Fälle und im Sinne eines an der Grounded-Theory-Methodologie orientierten *focused coding* (Charmaz, 2014) werden anschließend musikalische Songwriting- und Lernpraktiken rekonstruiert, um die Beziehungen zwischen situationsbestimmenden Akteur*innen feinanalytisch darstellen zu können. Dabei sollen im Kodierprozess die wechselnden Konstellationen menschlicher und nicht menschlicher Akteur*innen in ihrer Prozesshaftigkeit (zum Beispiel im Hinblick auf zeitlichen Verlauf und unterschiedliche Phasen des Songwritings) deutlich gemacht und schließlich von Einzelfällen abstrahiert werden.

5. Die Plattformisierung des Songwritings

Die Gesamtheit aller Transformationsprozesse, die sich durch die Ein- und Anbindung von Social-Media-Plattformen in bzw. an Songwritingpraktiken beobachten lassen, fassen wir im Folgenden unter die empirische Kategorie einer *Plattformisierung des Songwritings* (vgl. Zhang & Negus, 2021, S. 546). Auf der Grundlage empirischer Daten sollen damit die Veränderungsdynamiken dargestellt werden, denen das Erfinden, Produzieren und Performen von Songs im Kontext von Social-Media-Technologien und -Communities unterworfen sind. Insofern schließt diese Kategorie an den oben eingeführten Forschungsdiskurs zur Plattformisierung an und spezifiziert das Phänomen auf die hier interessierenden informellen Praktiken am Beispiel von TikTok.

Die *Plattformisierung des Songwritings* umfasst ein breites Spektrum an Praktiken, die sich im Hinblick darauf unterscheiden, unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen die technische Infrastruktur sowie die darin eingebetteten Praktiken der Social-Media-Plattform in Songwritingprozesse eingreifen. Dieses Spektrum soll im Folgenden anhand von zwei Phänomenen vorgestellt werden, die an den beiden Enden des Spektrums anzusiedeln sind. Dabei können hier nur wenige ausgewählte, als relevant zu erachtende Aspekte dieses Spektrums zur Sprache kommen. Auf der einen Seite zeigt sich die Praxis sogenannter Influencer*innen, die sich den soziomateriellen Bedingungen der Plattform vollständig und mit hohem zeitlichen Aufwand verschreiben. Darin sehen sie den Schwerpunkt ihrer gesamten musikalischen Tätigkeit. Auf der anderen Seite wird eine Praxis von Songwriter*innen und Bands beobachtbar, die sich nur partiell und temporär in der TikTok-Community bewegen und den Schwerpunkt ihrer musikalischen Praxis außerhalb von Social-Media-Plattformen verorten. Wir bezeichnen diese beiden Phänomene als *TikTok-sein* und *TikTok-benutzen*. Die Differenz zwischen beiden wird im Folgenden fallvergleichend und exemplarisch dargestellt.

TikTok-sein zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass der gesamte kreative Prozess von der Songidee bis zur veröffentlichten Produktion vollständig auf die technische Infrastruktur und die Normen der Community abgestimmt ist. Man kann von einer plattformspezifischen Songwritingpraxis sprechen, wobei die hier entstehenden Songs exklusiv die TikTok-Community adressieren und als Kurzvideos ausschließlich im Social-Media-Kontext, nicht aber etwa in Live-Konzerten dargeboten werden. Für diese Praxis steht ein*e in der Community weithin bekannte*r TikTok-Influencer*in, der*die damit den eigenen Lebensunterhalt verdient. Er*sie entspricht dem Typus des sogenannten „hyphenated musician“ (Théberge, 1997, S. 221), insofern er*sie sämtliche Rollen und Funktionen des Songproduktionsprozesses in Personalunion als Songwriter*in-Sänger*in-Instrumentalist*in-Kameramann*frau-Regisseur*in-Produzent*in-Marketingexpert*in vereint. Hingegen sind beim *TikTok-benutzen* die musikalischen Praktiken vorwiegend im Proberaum, Studio und in Live-Konzerten angesiedelt.

Hier werden bereits bestehende Songs, die ohne einen dezidierten Bezug zur TikTok-Community und unabhängig von Social-Media-Erfordernissen entstanden sind, erst nachträglich an Plattformspezifika und Technologien angepasst. *TikTok-benutzen* wird hier von einer aus drei Musiker*innen bestehenden „Newcomer“-Band repräsentiert, deren Social-Media-Tätigkeit nur einen kleinen Bestandteil ihrer musikalischen Praxis ausmacht. Dabei liegt der primäre Fokus auf der Nutzung von TikTok zu Marketingzwecken mit dem Ziel, dortige User*innen als Fan-Community, zum Beispiel als Publikum bei Konzerten oder auf Streamingplattformen, zu gewinnen.

Der Fallvergleich soll zeigen, wie Songwriting in die technische Infrastruktur von TikTok übersetzt wird, welche neuen Praktiken dabei entstehen und welche materiellen und sozialen Widerstände dabei überwunden werden müssen. In den Fokus kommen dabei drei miteinander verschränkte Akteur*innen, deren Wirkungsmacht im Songwritingprozess exemplarisch vorgestellt werden soll: Das *short-video*-Format, der Empfehlungsalgorithmus der Plattform und die TikTok-Community.

6. Anpassung an die *short-video*-Praxis: das Gebot der Kürze

Sowohl Band als auch TikTok-Influencer*innen sind gezwungen, sich an den Handlungsangeboten und -einschränkungen der plattformspezifischen technischen Infrastruktur zu orientieren. Zunächst ist – nicht anders als bei Instagram oder YouTube – eine Visualisierung aller Inhalte erforderlich. Dabei erlaubt TikTok – wie inzwischen auch Instagram-Reels und YouTube-Shorts – nur den Upload hochformatiger Videos im 16:9-Format, was mit einer Abkehr vom klassischen querformatigen Musikvideo einhergeht. Entscheidender für das Songwriting aber ist die erwartete Dauer von TikTok-Beiträgen: Während TikTok 2018 mit einer erlaubten Videolänge von zunächst 15 Sekunden begann, wurde diese nach und nach auf mittlerweile zehn Minuten erhöht (Immer, 2022). Bemerkenswerterweise hat sich dennoch die Kurzvideopraxis als Konvention etabliert, sodass auch 2022 längere Videos eine Seltenheit, 30-Sekunden-Videos dagegen weiterhin die Regel sind. Die Forschungsteilnehmer*innen begründen dies mit einer in der Praxis etablierten Aufmerksamkeitsökonomie, die von ihnen als handlungsleitende Norm akzeptiert wird: „sich jetzt ein Video anzuschauen was drei Minuten 50 ist oder so ist schon echt eine Herausforderung [...] also die Aufmerksamkeitsspanne ist einfach so gering geworden in dem Feld [...] weniger [ist] mehr“ (INFL5).

Aus der Praxis *TikTok-sein* gehen dementsprechend Songs hervor, die von Anfang an auf die gebotene Kürze hin ausgerichtet sind, denn „ich würde niemals ein Video haben, was länger als eine Minute dauert“ (INFL5). Im Hinblick auf die erwartete Aufmerksamkeitskapazität des Publikums muss die Fähigkeit entwickelt werden, TikTok-User*innen innerhalb von wenigen Sekunden zum

Weiterhören zu bewegen: „man sollte in den ersten drei zwei Sekunden schon ungefähr erahnen wohin es bis zum Ende kommt; es darf halt nicht langweilig werden; das ist ganz wichtig und [man muss] dafür dann das Gespür [...] entwickeln“ (INFL5). Die mit der *short-video*-Praxis einhergehende Kürze radikalisiert mithin jene Transformation der traditionellen musikalischen Form von Songs, wie sie bereits im Kontext der Etablierung der Streaming-Plattform Spotify als „return of the ABAB song form“ (Errico, 2015) beobachtet wurde und in gleicher Weise mit den hier neu entstandenen Rezeptionsgewohnheiten und Aufmerksamkeitskapazitäten begründet wird. TikTok-Songs, die nur aus einem A-Teil bestehen, sind keine Seltenheit.

TikTok-benutzen, das auf die Bewerbung bestehender Songs im traditionellen Songformat zielt, ist mit dem Erfordernis der nachträglichen Kürzung konfrontiert: Der Song kann auf TikTok nur als Ausschnitt (*Sound*) veröffentlicht werden: „Das sind immer 30 Sekunden; du wählst auch die Stelle aus von dem Song, wo du jetzt glaubst, dass es irgendwie am meisten kompatibel mit TikTok [ist]“ (BAND8). Dabei schließt die Songausschnittspraxis an die eben benannte Reduzierung der Songform an, zum Beispiel mit der Entscheidung „mit dem Refrain einfach [zu] starten, weil er irgendwie am meisten catcht“ (BAND8). Eine gute „Stelle“ des Songs zeichnet sich dadurch aus, dass sie besonders prägnant ist und im besten Fall nicht nur häufig aufgerufen, sondern – darin liegt eine Spezifik dieser Plattform – für die Produktion weiterer Videos durch die Community auf TikTok wiederverwendet wird. Je häufiger es zu solchen Referenzierungen (Stalder, 2016) kommt, um so viraler und bekannter wird der Song bzw. der Songausschnitt auf TikTok.

Mit dem Gebot der Kürze gehen demnach Gestaltungs- und Auswahlkriterien einher, die ein plattformspezifisches Rezeptionsverhalten der TikTok-Community adressieren. Wichtige technische Mittler sind dabei erstens das Feature TikTok-Analytics, über das sich TikTok-User*innen fortlaufend über Nutzungsdaten (Anzahl von Kommentaren, Likes und Shares, Anzahl und Dauer von Views ihrer Beiträge etc.) informieren, ihren Erfolg bemessen und auf dieser Grundlage Konsequenzen für künftige Videoproduktionen ziehen können und zweitens das Empfehlungssystem der Plattform, das auf der Grundlage der Analysen bisherigen Engagements Plattformbeiträge für User*innen personalisiert auswählt und anbietet, auf diese Weise zukünftiges Rezeptionsverhalten erwartbar macht, mithin sämtliche Interaktionen der Community mitreguliert.

7. Den Algorithmus befeuern: serielle Produktion vs. Versionierung von Songs

Ein zentraler Akteur ist das Empfehlungssystem, oder genauer: das Bild, das sich die TikTok-Community vom *recommendation algorithm* macht und an dem sich User*innen, insbesondere TikTok-Creator orientieren (vgl. Siles & Melén-

dez-Moran, 2021). Dieses Bild setzt sich zusammen aus den unvollständigen Informationen des Betreibers ByteDance, den Erfahrungen, die User*innen in der täglichen Interaktion mit dem Algorithmus machen und der „algorithmic folklore“ (Kaye et al., 2022, S. 62), d. h., den zahlreichen Alltagstheorien der Community über die Funktionsweise des Algorithmus. Die Agency dieses zugleich technischen und diskursiven Akteurs lässt sich unmittelbar in Handlungsanweisungen übersetzen:

„Man muss irgendwie den Algorithmus befeuern [...] und es gibt so ein paar Sachen, die auch, glaube ich, wahr sind und stimmen und funktionieren [...] zum Beispiel Regelmäßigkeit [...] es muss noch nicht mal jeden Tag, es kann auch [...] dreimal die Woche [sein]; da gibt es dann auch immer so Faustregeln [...] egal, mit wem du sprichst; alle haben da irgendwie ein bisschen andere Meinung.“ (BAND8)

Dass der Algorithmus und nicht das Publikum „befeuert“ wird, dokumentiert die Handlungsmacht dieses Akteurs, der den Zugang zum Publikum reguliert und an dem man – stellvertretend für das Publikum – scheitern kann, um festzustellen: „aktuell mag mich der Algorithmus nicht“ (INFL7). Entscheidend ist u. a. die Frage, wie oft und mit welcher Frequenz neue Songs bzw. Songausschnitte gepostet werden sollten, um – vermittelt über den Algorithmus – Publikum zu gewinnen, zu binden und zu erweitern. Einigkeit herrscht im Hinblick darauf, dass fortlaufend Neues produziert und angeboten werden muss. Dabei stehen sich in der Unterscheidung von *TikTok-sein* und *TikTok-benutzen* zwei unterschiedliche Produktionspraxen gegenüber: Während sich im Fall der Band ein Songwriting über Wochen und Monate hinziehen kann, generiert der*die Influencer*in innerhalb einer Woche mehrere neue TikTok-Songs: „Ich muss fix noch [...] jetzt irgendwie [...] drei Videos schaffen [...] und kann ein gutes Wochenende haben“ (INFL5). Ist die Produktionsfrequenz des*der Influencers*Influencerin demnach im Sinne einer seriellen Produktion von TikTok-Songs an die erwartete Post-Häufigkeit angepasst, reagiert die Band u. a. mit mehreren Versionen eines Songausschnitts in unterschiedlichen Besetzungen und Stilistiken, etwa als Acapella-Version oder Piano-Ballade, die als „verschiedene Interpretationen von dem Original“ (BAND8) in Kurzvideos gepostet werden.

An der Art und Weise, wie auf die dem Algorithmus zugeschriebene Forderung reagiert wird, fortlaufend und häufig mit neuen Songs/Songausschnitten präsent zu sein, werden Differenzen am grundsätzlichen Konzept des Songs sichtbar. Der Umgang mit Songausschnitten der Band übersetzt die in der Populärmusik bekannte Versionierungspraxis in die Infrastruktur der Plattform und führt hier ein Konzept vom Song als ein sich auf unterschiedliche Erscheinungsformen verteilendes und insofern unabgeschlossenes Objekt ein. Insofern kann „ein Song [...] in vielen, vielen verschiedenen Gewändern leben und in vielen verschiedenen Versionen auch existieren“ (BAND8). Dabei handelt es sich um Songs, die über Jahre zum aktiven Repertoire der Band gehören und von denen über alle Versionen hinweg eine hohe Lebensdauer erwartet wird. Da

aber nur Ausschnitte präsentiert werden, verbleibt der eigentliche Song außerhalb der Plattform. Auf ihn wird nur verwiesen, was zugleich dem Marketingziel entspricht, auf der Plattform Publikum für dieses Außerhalb, etwa für den Streamingdienst Spotify oder für Livekonzerte zu akquirieren. Der TikTok-Song des*der Influencers*Influencerin wird demgegenüber vollständig als Original gepostet; er ist kein Verweis, sondern die Sache selbst, wird nicht versioniert, adressiert exklusiv die TikTok-Community, bleibt an deren Performancekontext gebunden und hat eine geringe Lebenserwartung: „Auf Spotify sind ja Songs; die sollen auch für die Ewigkeit halten; ein TikTok guckt man sich meistens an und vergisst es nach ein paar Monaten wieder, was auch völlig okay ist“ (INFL5).

8. Involvierung und Partizipation:

Ko-Autor*innenschaft und Ko-Performance der Community

Die durch die Infrastruktur technisch ermöglichten und zugleich sozial erwarteten Formen der Involvierung und Partizipation einer Community sind auf TikTok bekanntermaßen besonders weitreichend (Kaye et al., 2022, S. 64–70). Hier kommt es zu einer Steigerung von Partizipationspraktiken, wie sie popmusikgeschichtlich weithin zu beobachten sind (vgl. Baym, 2018, S. 105–136). Dabei unterscheiden sich auch hier *TikTok-sein* und *TikTok-benutzen* im Hinblick darauf, inwiefern Publikumspartizipation und -involvierung initiiert wird.

Im Fall des *TikTok-sein* wird u. a. mit der Implementierung von Plattforminhalten in Songtexte ein „festes Format, bei mir ein Song über einen Kommentar zu schreiben“ (INFL5) praktiziert. Lyrics entstehen hier beim Durchlesen der Kommentarspalte bereits veröffentlichter Videos: „[Man] liest [...] so den ersten Kommentar, der reimt sich mit dem achten [...] dann habe ich mir gedacht: hey, warum macht man nicht so einen zwanzig Sekunden Song daraus“. Kommentare unter vergangenen Posts werden für neu entstehende Songtexte verwendet und so im Sinne referenzieller Praktiken (Stalder, 2016, S. 97) mit neuer Bedeutung belegt. Um dies zu routinisieren, ruft der*die TikTok-Influencer*in die Community auf, seine*ihre Videos entsprechend zu kommentieren, am Songtext mitzuarbeiten, Themen mitzubestimmen, Ko-Autor*innenschaft zu übernehmen: „In den letzten Monaten wissen die ja alle, dass ich dieses Format habe [...] und dann steht da schon immer [...] Bullshit [potentielles Songmaterial], dabei mit schon achtzig Likes“ (INFL5). Kommentare mit höherer Anzahl an Likes werden durch die Rankingfunktion des Algorithmus prominenter angezeigt und erhalten dadurch eine höhere Verwendungswahrscheinlichkeit – der Algorithmus entscheidet mit, indem er die Wahrnehmbarkeit von Kommentaren filtert. Der die Communitypraxis regulierende Imperativ „immer voll auf die Leute einzugehen“ (INFL5) führt im ‚Kommentarsong‘ zu einer selbständigen kleinen Gattung, an die der*die Influencer*in anschließt. Dass die Community hier bereits in die Textgenese involviert wird, entspricht dabei der Praxis, den

Song von Anfang an exklusiv für die Veröffentlichung auf diese Plattform hin zu produzieren.

Ein solches Vorgehen widerspricht nicht nur dem Songkonzept, sondern auch dem künstlerischen Selbstverständnis der Band im Kontext des *TikTok-benutzen*: „Ich stell mir das so vor, dass [...] man ja auch den Song nicht irgendwie aus sich heraus schreibt [...] sondern es ist eher so okay; du gibst mir Input und darüber soll ich jetzt was schreiben [...] Songs [...] schreiben [wir] für uns alleine; das ist auch unsere Identität“ (BAND8). Traditionelle Konzepte von Autor*innenschaft, Selbsta Ausdruck und Autonomie stehen mit den für diese Plattform charakteristischen hohen Partizipationserwartungen in deutlichem Konflikt. Allerdings erscheint eine Verweigerung partizipativer Formate gerade aus der hier vertretenen Marketingperspektive, „unsere Musik noch populärer zu machen oder zu verbreiten“ (BAND8), nicht sinnvoll. Anstatt einen Songtext oder einen Song von Anfang an auf der Grundlage von Communitybeiträgen zu generieren, greift die Band daher mitunter auf die Praxis der *#openverse-challenge* zurück, die das vom technischen Feature *Duet* eingeführte Angebot der Ko-Performance nutzt: Die Community wird aufgefordert, zu einem bereits bestehenden instrumentalen Songausschnitt weitere textliche und/oder musikalische Versionierungen in einem *Duet*-Video darzubieten. Dabei ist der Communitybeitrag zwar umfassender als beim Kommentarsong, weil nicht nur neue Texte, sondern auch neue Melodien ohne Eingriff der Band entstehen können, doch bleibt der originale, bereits fertige Song der primäre Ausgangspunkt für seine spätere Versionierung durch TikTok-User*innen. Die Unterscheidung zwischen Vorgaben der Band und Beiträgen der Community ist die Grundlage einer Grenzarbeit, mit der die Band ihr künstlerisches Selbstverständnis wahrt: Das Resultat ist eine partizipative TikTok-Version des Songs, die außerhalb dieser Plattform von der Band nicht verwendet bzw. aufgeführt wird, mithin die Plattform nicht verlässt. Zwischen marketingorientierter Communityinvolvierung auf TikTok und künstlerisch integrierender Songkomposition und -performance jenseits von TikTok verläuft eine Grenze, die sicherstellt, dass der eigentliche Song im Außerhalb der Plattform und unabhängig von jeglicher Ko-Autor*innenschaft eines Publikums seine Identität und Integrität behält. Der Song selbst wird zum „Grenzobjekt“ (Star & Griesener, 1989) der Aushandlung und Unterscheidung von Praxen, die als nicht vereinbar gehandhabt werden.

9. Fazit und Ausblick

Im Kontext der einleitend vorgestellten postdigitalen Rahmenbedingungen, insbesondere des sich als Plattformisierungseffekt abzeichnenden Phänomens einer algorithmisierten, ko-kreativen, auf Menschen und Nicht-Menschen verteilten Musikpraxis eröffnet der hier vorgestellte Fallvergleich eine erste differenzierte Perspektive auf die Transformation des Songwritings in Social-

Media-Communities am Beispiel der Plattform TikTok. Dabei lassen sich exemplarisch drei neue Akteur*innen – das *short-video*-Format, der Empfehlungsalgorithmus, das Publikum als Ko-Creator – benennen, die je unterschiedlich in Songwritingprozesse eintreten, wobei sowohl neue Praktiken entstehen als auch etablierte Praktiken verändert werden. Besonders deutlich werden diese Transformationseffekte dort, wo den Handlungsaufforderungen der Plattforminfrastruktur und den darin eingebetteten Erwartungen und Praktiken der TikTok-Community Widerstände entgegengebracht werden. Denn während der hier vorgestellte *platform musician* die im Forschungsdiskurs beobachtete „Dezentrierung des Kreativsubjekts“ (Jörissen et al., 2022, S. 259) exemplarisch zu verkörpern scheint und sich an ihm eine plattformspezifische Konzeption von Song, Songwriting und Communitypartizipation abzeichnet, dokumentiert die Band den Fortbestand traditioneller Vorstellungen von Songwriting, Song und künstlerischer Autonomie, die im Ringen mit der technischen und sozialen Agency der TikTok-Community bewahrt werden sollen. Bei solchen Transformationsprozessen handelt es sich zugleich um Bildungsprozesse, in deren Verlauf musikalische Praxen, künstlerische Selbstverständnisse und soziale Gemeinschafts- und Kreativitätskonzepte (re-)strukturiert werden.

Ableiten lassen sich daraus wichtige Impulse für die Musikpädagogik nicht nur im Hinblick darauf, wie sich musikalische Lern- und Bildungsprozesse in kreativer Praxis unter Bedingungen der Postdigitalität transformieren. Vielmehr liefern die Ergebnisse essenzielle Hinweise für eine pädagogische Bezugnahme auf Populäre Musik etwa im Schulunterricht. So gilt es demzufolge Methoden zu entwickeln, die eine Mitwirkung von Algorithmen neben anderen denkbaren Elementen (z. B. musiktheoretische, instrumentale oder soziale Kompetenzen etc.) im Sinne einer Adressierung von *hyphenated musicianship* und der Förderung einer *hyperawareness of mediation* berücksichtigen. In solchen ko-kreativen Verhältnissen registrieren und reflektieren Lernende diese nicht nur, sondern entwickeln Musik entlang und entgegen plattformspezifischer Effekte. Wie der Fallvergleich verdeutlichte, kann hier eine Differenzlinie gezogen werden zwischen einer digitalen Praxis, in der Tools genutzt werden, und einer postdigitalen Praxis, in der hybride Praktiken konstitutiv sind.

Literatur

- Ahlers, M. (2015). Opening Minds: Style Copies as Didactical Initiators. *Journal of the International Association for the Study of Popular Music (IASPM)*, 5(1), 181–194. https://iaspmjournal.net/index.php/IASPM_Journal/article/view/699
- Allsup, R. E. (2013). The Compositional Turn in Music Education: From Closed Forms to Open Texts. In M. Kaschub & J. Smith (Hrsg.), *Composing our Future: Preparing Music Educators to Teach Composition* (S. 57–70). Oxford University Press.
- Baym, N. K. (2018). *Playing to the Crowd. Musicians, Audiences, and the Intimate Work of Connection*. New York University Press.

- Bhandari, A. & Bimo, S. (2022). Why's Everyone on TikTok Now? The Algorithmized Self and the Future of Self-Making on Social Media. *Social Media + Society*, 8(1), o. S. <https://doi.org/10.1177/20563051221086241>
- Biasutti, M. (2018). Strategies Adopted During Collaborative Online Music Composition. *International Journal of Music Education*, 36(3), 473–490. <https://doi.org/10.1177/0255761417741520>
- Burden, S. E., Topping, A. & O'Halloran, C. (2015). The Value of Artefacts in Stimulating Recall Interviews: Exploring Mentor Decisions of Student Competence in Practice. *Nurse Researcher*, 23(1), 26–33. <https://doi.org/10.7748/nr.23.1.26.e1324>
- Carroll, M. W. (2022). Rules of Engagement: Copyright and Automated Gatekeepers' Influence on Creative Expression. *Seton Hall Law Review*, 52(1137), 1137–1156. <https://ssrn.com/abstract=4163903>
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis* (2. Aufl.). Sage.
- Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Springer VS.
- Duve, J. (2022). *Praktiken des Komponierens mit Loops und Samples. Eine Videostudie zur Soziomaterialität digitaler Gruppenkompositionsprozesse*. Dissertation. TU Dortmund. <http://dx.doi.org/10.17877/DE290R-22767>
- Errico, M. (2015). The Future of Songwriting: How Streaming is Changing Everything We Know About Making Music. *The Independent*. <https://www.independent.co.uk/arts-entertainment/music/features/the-future-of-songwriting-how-streaming-is-changing-everything-we-know-about-making-music-10293084.html>
- Förschler, A., Hartong, S., Kramer, A., Meister-Scheytt, C. & Junne, J. (2021). Zur (ambivalenten) Wirkmächtigkeit datengetriebener Lernplattformen. Eine Analyse des „Antolin“-Leseförderungsprogramms. *MedienPädagogik*, 44 (*Datengetriebene Schule*), 52–72. <https://doi.org/10.21240/mpaed/44/2021.10.28.X>
- Godau, M. (2017). *Gemeinsam allein: Klassenmusizieren mit Populärer Musik. Eine systemisch-konstruktivistische Grounded Theory über Prozesse selbstständigen Lernens von Gruppen mit informellen Lernmethoden im schulischen Musikunterricht*. LIT.
- Godau, M. (2021). Die Macht der Tablets und Klaviaturen im Musikunterricht. Zur Soziomaterialität der Transformation von Musikunterricht im Rahmen schulischer Digitalisierung. In C. Maurer, K. Rincke & M. Hemmer (Hrsg.), *Fachliche Bildung und digitale Transformation – Fachdidaktische Forschung und Diskurse* (S. 84–87). Universität Regensburg. https://www.uni-regensburg.de/assets/physik/didaktik-physik/gfd/GFD2020_TB.pdf
- Godau, M. (2022). Touch-Screen-Music. Eine postphänomenologische Perspektive auf musikalische Lern- und Bildungspraxis mit Apps. In M. Ahlers, B. Jörissen, M. Donner & C. Wernicke (Hrsg.), *MusikmachDinge im Kontext. Forschungszugänge zur Soziomaterialität von Musiktechnologie* (S. 89–121). Olms.
- Godau, M. (i.E.). Singen auf TikTok und Co. Sind Gesangspraktiken in (post)digitaler Kultur (k)ein Thema für die Musikpädagogik? In M. Fuchs (Hrsg.), *Stimme – Medien – Umwelt*. Logos.
- Godau, M. & Haenisch, M. (2019). How Popular Musicians Learn in the Postdigital Age. Ergebnisse einer Studie zum informellen Lernen in Popmusikalischer Praxis. In V.

- Weidner & C. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (S. 51–67). Waxmann.
- Godau, M. & Haenisch, M. (2022). Herausforderungen für eine Popmusikpädagogik des 21. Jahrhunderts. Kritische Anfragen an das Feld vor dem Hintergrund der musikpädagogischen Diskussion. In Landesarbeitsgemeinschaft Populäre Musik/Kultur Berlin e.V. (LAG-Pop) (Hrsg.), *(Populäre) Musik/Kultur in der Jugendarbeit. Dokumentation der Fachtagung 2021* (S. 21–64). https://lag-pop-berlin.de/wp-content/uploads/LAG-Pop_Fachtagung_2021_Dokumentation.pdf?fbclid=IwAR3C9SU-0o8ZBcgbAmErNzWO5Ajjd7SLrvccWj7MFuTJt8WcXc_a3FCrbaZs&fs=e&s=c
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School. A New Classroom Pedagogy*. Ashgate.
- Hodgson, J. (2019). *Post-Digital Rhetoric and the New Aesthetic*. Ohio State University Press.
- Immer, C. (2022). Wie sinnvoll sind 3-Minuten-Videos? TikTok-Videolängen im Vergleich. *Online Marketing*. <https://onlinemarketing.de/social-media-marketing/3-minuten-videos-tiktok-videolaengen-vergleich>
- Jones, S. K. & Derges, J. D. (2022). Making the Schoolhouse Rock: A Content Analysis of Two Popular Music Pedagogies. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 233, 69–95. <https://doi.org/10.5406/21627223.233.04>
- Jörissen, B., Möller, E. & Unterberg, L. (2022). „Forschung zur Digitalisierung in der kulturellen Bildung“ – anthropologische Perspektiven und Rückfragen. In A. Scheunpflug, C. Wulf & I. Züchner (Hrsg.), *Kulturelle Bildung* (S. 251–270). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35454-1_10
- Jörissen, B., Schröder, M. C. & Carnap, A. (2020). Postdigitale Jugendkultur. Kerneergebnisse einer qualitativen Studie zu Transformationen ästhetischer und künstlerischer Praktiken. In S. Timm, J. Costa, C. Kühn & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde* (S. 61–77). Waxmann.
- Kattenbeck, C. (2022). *Beats. Bauen. Lernen. Manifestation, Konstitution und Entwicklung künstlerischer Handlungsfähigkeit beim Beatmaking*. Waxmann.
- Kaye, D. B. V. (2022). Please Duet This: Collaborative Music Making in Lockdown on TikTok. *Networking Knowledge: Journal of the MeCCSA Postgraduate Network*, 15(1), 59–77. <https://ojs.meccsa.org.uk/index.php/netknow/article/view/654>
- Kaye, D. B. V., Chen, X. & Zeng, J. (2021). The Co-Evolution of two Chinese Mobile Short Video Apps: Parallel Platformization of Douyin and TikTok. *Mobile Media & Communication*, 9(2), 229–253. <https://doi.org/10.1177/2050157920952120>
- Kaye, D. B. V., Zeng, J. & Wikström, P. (2022). *TikTok: Creativity and Culture in Short Video*. Polity.
- Klug, D., Qin, Y., Evans, M. & Kaufman, G. (2021). Trick and Please. A Mixed-Method Study On User Assumptions About the TikTok Algorithm. *13th ACM Web Science Conference 2021 (WebSci '21). Association for Computing Machinery, New York, NY, USA*, 84–92. <https://doi.org/10.1145/3447535.3462512>
- Kranefeld, U. & Voit, J. (Hrsg.). (2020). *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven*. Waxmann.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford University Press.

- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.). (2022). *JIM-Studie 2022. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2022_Web_final.pdf
- Partii, H. (2014). Cosmopolitan Musicianship Under Construction: Digital Musicians Illuminating Emerging Values in Music Education. *International Journal of Music Education*, 32(1), 18–30. <https://doi.org/10.1177/0255761411433727>
- Poell, T., Nieborg, D. & van Dijck, J. (2019). Platformisation. Internet Policy Review. *Journal on Internet Regulation*, 8(4), 1–13. <https://doi.org/10.14763/2019.4.1425>
- Powell, B. (2021). Modern Band: A Review of Literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 39(3), 39–46. <https://doi.org/10.1177/8755123320988528>
- Prior, N. (2010). The Rise of the New Amateurs: Popular Music, Digital Technology and the Fate of Cultural Production. In J. R. Hall, L. Grindstaff & M. Lo (Hrsg.), *Handbook of Cultural Sociology* (S. 398–407). Routledge.
- Sachsse, M. (2020). Musik-Erfinden im Zeichen des Kreativitätsdispositivs. Grundzüge einer sozialkritischen Lesart aktueller Begründungsdiskurse. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven* (S. 11–42). Waxmann.
- Siles, I. & Meléndez-Moran, A. (2021). “The Most Aggressive of Algorithms”: User Awareness of and Attachment to TikTok’s Content Personalization. Paper Presented at the 71st Annual Conference of the International Communication Association.
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.
- Star, S. L. & Griesener, J. R. (1989). Institutional Ecology, ‘Translations’ and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley’s Museum of Vertebrate Zoology. *Social Studies of Science*, 19, 378–420.
- Stratton, J. (2021). *Parodies for a Pandemic: Coronavirus Songs, Creativity and Lockdown*. *Cultural Studies*, 35(2–3), 412–431. <https://doi.org/10.1080/09502386.2021.1898035>
- Théberge, P. (1997). *Any Sound You Can Imagine. Making Music / Consuming Technology*. Wesleyan University Press.
- Tobias, E. S. (2012). Hybrid Spaces and Hyphenated Musicians: Secondary Students’ Musical Engagement in a Songwriting and Technology Course. *Music Education Research*, 14(3), 329–346. <https://doi.org/10.1080/14613808.2012.685459>
- van Dijck, J., Poell, Th. & de Waal, M. (2018). *The Platform Society. Public Values in a Connected World*. Oxford University Press. Kindle-Version.
- Vizcaíno-Verdú, A. & Abidin, C. (2022). Music Challenge Memes on TikTok: Understanding In-Group Storytelling Videos. *International Journal of Communication*, 16(26), 883–908.
- Zhang, Q. & Negus, K. (2021). Stages, Platforms, Streams: The Economies and Industries of Live Music after Digitalization. *Popular Music and Society*, 44(5), 539–557. <https://doi.org/10.1080/03007766.2021.1921909>

Matthias Haenisch
Hochschule Clara Hoffbauer Potsdam
Hermannswerder 8A
14473 Potsdam
m.haenisch@hchp.de

Marc Godau
Universität Paderborn
Warburger Straße 100
33098 Paderborn
marc.godau@upb.de

Julia Barreiro
Universität Paderborn
Warburger Straße 100
33098 Paderborn
julia.barreiro@upb.de

Dominik Maxelon
Universität Paderborn
Warburger Straße 100
33098 Paderborn
dmaxelon@campus.uni-paderborn.de

Timo Neuhausen
Universität Paderborn
Warburger Straße 100
33098 Paderborn
timo.neuhausen@upb.de

Matthias Krebs

Körperlichkeit in digitalen Musikpraktiken mit Apps

Beitrag zur Entwicklung einer technologiesensiblen Theorie
musikalisch-ästhetischer Bildung

Physicality in Digital Music Making Practices With Mobile Apps. A Contribution to the Development of a Technology-Sensitive Theory of Musical-Aesthetic Education

The study addresses informal digital music practices and the associated potential for musical-aesthetic education. The study focuses on the tactile, sensorimotor music-making actions, as evidenced in various YouTube videos of live performances (N = 219) in which mobile apps are used as musical expression media. The praxeological inquiry shows that the different ways of making music with these digital technologies can, on the one hand, be grounded in sensory-bodily performed playing movements and, on the other hand, be related to different culturally specific, senso-motoric experiences. This relativizes the discourse of a pure “de-materialization” of techno-aesthetic practices. Furthermore, systematic approaches to playing techniques and control principles are proposed that can help music educators become more attuned to the diverse and ever-evolving media landscape.

1. Einstieg

Im musikpädagogischen Diskurs gibt es kontroverse Auffassungen, was den musikalischen Gebrauch digitaler Technologien angeht: So wird seit Jahren intensiv diskutiert, ob und wie sie das Erlernen *natürlicher* musikalischer Fertigkeiten, die Musikalität und das musikalische Verständnis verbessern oder verhindern (z. B. Stöckler, 2014; Huovinen & Rautanen, 2020) und die körperliche Beziehung der Menschen zur Musik verändern (vgl. Leman & Nijs, 2017). Zwar sind digitale Musikinstrumente durch die Entkopplung von Klangauslösung und Klangerzeugung einerseits variabel gestalt- und anpassbar, wodurch interessante neue künstlerische Ausdrucksmöglichkeiten erkundet sowie individuelle Bedürfnisse und Fähigkeiten berücksichtigt werden können. Zugleich

sei jedoch, so Kritiker*innen (z. B. Bilgi, 2020, S. 163), mit eben dieser Entkoppelung ein Verlust von Unmittelbarkeit, insbesondere durch fehlendes haptisches Feedback und Körperresonanz, und eine Entkörperlichung musikalischen Lernens verbunden. Für das Musizieren mit Tablet-Apps gelte dies im Besonderen, da zwar sehr feine Berührungen über den Touchscreen erkannt werden, sie jedoch aufgrund ihrer beschränkten Haptik „nur eine zweidimensionale“ Klangsteuerung ermöglichen, wie von Niediek und Gerland (2022, S. 12) beschrieben.

Diese Diskussion verdeutlicht, wie sehr digitale Entwicklungen das Musikmachen verwandeln (vgl. Strachan, 2017). Die Diffusion der per Touchscreen bedienbaren Computermedien in alle möglichen musikalischen Anwendungsbereiche (vgl. Grunenberg, 2019; Tuuri & Koskela, 2020) bedeutet hierbei nicht schlichtweg die Einführung weiterentwickelter Werkzeuge. Vielmehr verändert sich der Raum der Möglichkeiten vieler Materialien und Akteure, wodurch mit Digitalität eine gesellschaftliche Veränderung einhergeht, die „das Selbstverständnis der Menschen und damit die Formen ihres Zusammenlebens berührt und in Frage stellt“ (Krotz, 2008, S. 26).

Als ein zentrales Bestimmungsmoment von Digitalität werden – angelehnt an Stalder (2019) – vielfach die neuen Vermischungen der Rollenverhältnisse von Menschen und (digitalen) Dingen hervorgehoben: Soziales Handeln ist vermehrt an komplexe Technologien geknüpft oder ist darin eingebettet und weitet sich dadurch aus (vgl. Stalder, 2019, S. 11). „Technik ist immer weniger Werkzeug, sondern wird immer mehr zu einer technologischen Umwelt, in der sich die Subjekte bewegen.“ (Reckwitz, 2017, S. 237) So wirken vernetzte digitale Technologien zunehmend an der Ausbildung von Selbst- und Weltverhältnissen mit (vgl. Jörissen, 2016), wobei im Zusammenhang mit dem Zugriff auf algorithmische und vernetzte Prozesse manche musikbezogenen Kompetenzen und ihre Bedeutung in der Situation relativiert werden. Gleichzeitig wird der Bereich der kreativen, künstlerischen Gestaltung zunehmend von der Frage nach der Individualleistung zwischen Menschen und Technologien herausgefordert (vgl. Magnusson, 2019, S. 169; Morris & Murray, 2018).

Die Studie, auf der die folgende Darstellung beruht, widmet sich diesen verflochtenen Verschränkungen von Menschen und Medientechnologien in musikalisch-ästhetischen Praktiken anhand des Beispiels der informellen App-musikpraxis (vgl. Krebs, 2019, S. 239–240). Ziel ist es, exemplarisch anhand der Analyse von interaktiven Musikperformances, die von Musiker*innen auf YouTube veröffentlicht wurden, neue Einsichten in musikpädagogisch relevante, soziotechnische Entwicklungen und medienspezifische Erfahrungsmöglichkeiten in digitalen Musizierpraxen zu gewinnen.

1.1 Musizieren aus relationaler Perspektive

Musizieren wird gemeinhin ein hoher Körperbezug zugeschrieben. Rüdiger (2018) weist auf eine lange musikpädagogische Tradition hin, in der die körperliche Aneignungsweise von Musik hervorgehoben wird (S. 145): Es sind Bewegungen, die Klänge erzeugen; der Körper ist Medium des musikalischen Erlebens, Verstehens und Lernens (vgl. Richter, 1993, S. 112). Instrumente und musikalische Dinge wie notierte Musik gelte es daher im Unterricht in einem sinnlichen Wechselspiel „leib-eigen“ (Rüdiger, 2018, S. 140; vgl. auch Waldenfels, 2010) zu machen, um mittels Disziplinierung und Kontrolle von auf Musikinstrumente bezogenen Körperbewegungen (vgl. Gellrich, 1990) das eigene Handlungsrepertoire zu erweitern.

Mit zunehmender Ausdifferenzierung der Lebens- und Arbeitswelten sowie der sozialen, kulturellen und technologischen Kontexte gewinnt zum einen das in informellen und institutionalisierten Handlungsfeldern gebundene implizite Wissen an Bedeutung für pädagogische Betrachtungsweisen. Um die Mitwirkung von Technologien an kreativen und pädagogischen Prozessen in den Blick zu bekommen, ist darüber hinaus aus praxeologischer Perspektive ein Umdenken erforderlich (vgl. Jörissen, 2016, S. 233–234). Die etablierte dialektische oder interaktionistische Perspektive auf Lernen und Bildung, die auf einer dualistischen Weltauffassung von Natur und Kultur, Denken und (körperlichem) Sein, Erkenntnis und Wirklichkeit, Subjekt und Welt oder auch Identität und Gesellschaft basiert, lässt sich nicht ohne weiteres auf das Prozessgeschehen einer Netzwerklogik übertragen (vgl. Brauckmann, 2015). Zeitgenössische Bildungstheorien erweitern daher den Fokus über die subjektzentrierte Aneignung hinaus und beziehen nicht nur Menschen, sondern auch Dinge, Institutionen, Symbole, Normen usw. als handelnde Akteur*innen in die Untersuchung ein (vgl. Latour, 2007), die durch menschliche Aktivitäten materialisiert werden. An die Stelle der Dualismen tritt dabei die Betonung von Relationen, die, der Akteur-Netzwerk-Theorie folgend – verstanden als Assoziationen, die an Vergangenes und dessen Potenziale anknüpfen, jedoch nicht schon als stabilisierte Verbindungen vorausgesetzt werden –, rekonstruiert werden können.

Nicht mehr das Subjekt, das sich eine Gesangs- oder instrumentale Spieltechnik aneignet (also motorisch lernt), um bestimmte Vorstellungen und Emotionen durch differenzierte Körperbewegung nach außen bringen (also verklängen) zu können, steht dabei im Fokus der Betrachtung von Musizierprozessen. Vielmehr wird Musizieren – das Benutzen eines Instruments, einer Technik – als ein Vorgang verstanden, bei dem sich Spielende im fortlaufenden Prozess des Aushandelns und Erforschens der einzigartigen Qualitäten des Mediums, eingebettet in kulturelle Praktiken, körperlich eingewöhnen. Dieses Wissen liegt unter dem Einfluss digitaler Artefakte (wie Smartphones und Apps) weniger in kanonisierter, als vielmehr in hybrider, vielfältiger, flexibler und damit – scheinbar – *spontaner* Form vor (vgl. Zifras, 2019, S. 137) und ist als praktisches Wissen in Diskursen

und Praktiken durch gesellschaftliche Strukturen, Institutionen und kulturelle Praktiken etc. präfiguriert, ohne es zu determinieren.

Vor diesem Hintergrund wird sich im Folgenden an einem relationalen Bildungsbegriff orientiert, der Bildungsprozesse im Rahmen von „subjektivierenden Relationierungen“ (Jörissen, 2015, S. 228), als „Netzwerkarbeit“ (Bellinger et al., 2013, S. 5), verortet und sie damit auf der Ebene sozialer Praktiken ansiedelt, die sich nicht allein auf eine*n Subjekt-Akteur*in zurückführen lassen. Menschen weiten durch die Teilnahme an soziomateriellen Praktiken (die von menschlichen und nichtmenschlichen Akteuren strukturiert sind) ihre Umgangsformen aus und schaffen sich neue Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten.

Musizierpraktiken emergieren also in spezifischen, materiell geprägten Möglichkeitsräumen für Interaktionen, die wechselseitig von biografischen Präferenzen und Erfahrungen der menschlichen Akteur*innen sowie von physischen, vom Instrument angebotenen sowie kulturell geprägten Aufforderungsstrukturen bestimmt werden und (mitunter divergierende) paradigmatische bzw. normative Weltvorstellungen als Handlungsorientierungen abbilden. Dabei umfassen diese Handlungsorientierungen nicht nur bestimmte Musizier-, sondern auch Wahrnehmungsweisen, „sodass schon die Situation selbst nicht in ihrer Totalität, sondern in einer spezifischen, habituierten Perspektive wahrgenommen wird“ (Nohl, 2018, S. 127), wodurch sich bestimmte Kontinuitäten im spezifischen musikalischen Wissensfeld einer diskursiven Praxis fortsetzen.

2. Studiendesign

2.1 Untersuchungsgegenstand und Fragestellungen

Empirische Forschung, die (vor allem informelle) post-digitale Musikpraktiken in Bezug auf die Rolle von (digitalen) Dingen untersucht und daraus musikpädagogische Konsequenzen ableitet, nimmt zu (vgl. z. B. im deutschsprachigen Raum Godau & Haenisch, 2019; Sachsse, 2020; Duve, 2021; Wernicke & Ahlers, 2022; Kattenbeck, 2022). Darin werden die praktischen Innovationen des Umgehens und (Zusammen-)Arbeitens mit (digitalen) Musiktechnologien vor dem Hintergrund der Dynamiken des kulturellen Wandels in den Fokus genommen, die häufig unter dem Begriff „MusikmachDinge“ (Ismaiel-Wendt, 2016) untersucht werden. Obwohl in den qualitativ-rekonstruktiven Studien zu den Musikpraktiken teilweise spieltechnisch-körperliche Spezifika mitberücksichtigt werden, ist das praktische, handlungsweisende Wissen, das in den performativen, musikhervorbringenden Körperbewegungen dokumentiert ist, bislang nicht in den Mittelpunkt des Interesses gerückt und systematisch erforscht worden.

Die vorliegende Studie stellt die situativen, performativen Spielbewegungen in Bezug auf die Analyse der Verwobenheit von Musizierenden in Akteur-Netz-

werken ins Zentrum. Sie fokussiert auf die Interaktion mit einzelnen Steuerelementen in der Performancesituation. Solche spezifischen Verbindungen von Körper und technischem Medium (hybride Konstellationen) lassen sich im synchronen Vergleich in lokalen, materiell gerahmten und symbolisch gedeuteten Kontexten untersuchen (vgl. Alkemeyer et al., 2010).

Ausgangspunkt für die Analyse dieser mikroprozessualen Handlungsformen war einmal ein Verständnis dieser Spielbewegungen als musikalische Geste, die mehr ist als eine funktionale, intentionale Auslösebewegung und ihr eine Gestalt verleiht, die eine innere Anteilnahme oder musikalische Energetik hinzufügt, und außerdem, dass sie auf der Ebene des Symbolisch-Kommunikativen angesiedelt sind (vgl. Berg, 2018). Sie sind Ausdruck und Darstellung körperbezogenen praktischen Wissens; entsprechend bedarf es zu ihrem Erwerb mimetischer Prozesse, in denen Sich-mimetisch-Verhaltende durch Anähnlichung Kompetenzen entwickeln, „Gesten szenisch zu entwerfen, einzusetzen und nach den Umständen zu verändern“ (Wulf, 2011, S. 20). Dabei ist davon auszugehen, dass der Gestengebrauch sich je nach sozialem Feld und Institution erheblich verändert (vgl. Goffman, 1977) – als ein praktisches (implizites) Orientierungswissen.

Als Untersuchungsgegenstand wurden Videoperformances der Social-Media-Plattform YouTube gewählt, die ein breites Spektrum unterschiedlicher Praktiken aufweisen. Diese Performances werden einerseits als kommunikative Settings verstanden, die einen bewusst gestalteten Zusammenhang bilden, der sich an ein – zumindest implizites – Publikum richtet. Andererseits werden sie als netzwerkspezifische Handlungsprogramme angesehen, bei denen unvorhersehbare Aspekte von den Performenden in Angleichungsprozessen erwartbar gemacht wurden. Entsprechend werden, dem geschilderten theoretischen Hintergrund folgend, Performances als ein emergenter, kreativer Prozess unter Mitwirkung (im)materieller sowie sozialer Elemente erforscht (vgl. Godau & Haenisch, 2019, S. 54), wobei jede Performance einen eigenen, kurzen, oft fragmentarischen Zugriff auf eine soziale Praxis darstellt.

Anhand des Beispiels informeller Appmusikpraxis wird mit komparativem, praxeologischem Blick gefragt:

- Wie gestalten sich die Spielbewegungen als Ausdruck kulturell verflochter Verschrankungen von Menschen und Medientechnologien in musikalisch-ästhetischen Musizierpraktiken?
- Welche Möglichkeitsräume musikalisch-ästhetischer Bildung, die mit automatisierten und algorithmisierten Performancepraktiken zusammenhängen, lassen sich rekonstruieren?

Die Studie ist somit den heterogenen musikkulturellen Praktiken auf der Spur, die sich im Feld appmusikalischer Praxis, in einem informellen Bereich zeigen, und rekonstruiert damit verbundene Möglichkeitsräume für Subjektivierungsprozesse. Die Ergebnisse sollen eine Grundlage bieten, differenzierte Bildungs-

angebote zu entwickeln und technologiebezogene Bildungswege, in denen eigene künstlerisch-(medien-)ästhetische Anliegen verfolgt werden, in strukturierter Weise zu begleiten.

2.2 Datenkorpus und Analyseverfahren

Der Datenkorpus der Studie besteht – in einem offenen, explorativen Feldzugang (vgl. Robson & McCartan, 2002) – aus einer Auswahl von 219 Musikauführungen, die von Musiker*innen in den letzten Jahren auf YouTube veröffentlicht wurden und künstlerische Praktiken dokumentieren. In den zwei- bis zehnminütigen Videos sind Musiker*innen mit diversen musikalischen Expertisen zu sehen, die unterschiedliche Musikgenres bedienen sowie eine große Bandbreite an Apps verwenden. Darin wird jeweils ein bestimmtes Musikstück interpretiert oder eine Improvisation im Sinne einer Aufführung (Performance) musiziert. Zusätzlich wurden mit diesen Videos verknüpfte Hinweise in Form von Titeln, Videobeschreibungen, sonstigen Videos etc. der Spielenden erfasst, um Einblicke in ihre biographischen, kulturellen Wissensbackgrounds zu bekommen.

Im Analysefokus standen zunächst 15 Performancevideos,¹ die angelehnt an das theoretische Sampling der Grounded Theory Methodology (GTM) (vgl. Breuer et al., 2019) begleitend zum Forschungsprozess ausgewählt und zunächst detailliert ethnografisch beschrieben wurden. Die Videos wurden sequenziell (vgl. Tuma et al., 2013) in Bezug auf die Verzahnung körperlicher, räumlicher und klanglicher Dimensionen dem interaktionistischen Kodierparadigma der GTM folgend kodiert (vgl. Dietrich & Mey, 2018), fallübergreifend axial verglichen, und schließlich Kategorien höherer Ordnung gebildet (Hauptkategorien: Spielbewegungen, Affordanzen, kulturelle Bezüge, Musikskills).

Die Analysesoftware MAXQDA ermöglichte hierbei, einzelne kurze Videosequenzen verschiedener Fallbeispiele hinsichtlich bestimmter Phänomene einander vergleichend gegenüberzustellen: z. B. Steuerbewegungen mit Fadern verschiedener Spielenden (mit/ohne Gewicht/Kraft; gleichmäßig geführt; technisch justierend?); die Koordination zwischen Spielbewegung und Oberkörperbewegung (starr; leicht mitschwingend; tänzerisch?). Auch wurden verschiedene Klangmodulationsformen hinsichtlich ihres energetischen Charakters verglichen, beispielsweise beim Musizieren mit einzelnen Effektparametern mittels eines X-Y-Pads, im Unterschied zum instrumentalen Spiel mit einer virtuell dargestellten Tastatur oder etwa dem Einzeichnen einer Klangautomation etc. (intensiv; schlicht; starr; beiläufig?).

1 Ein Blog-Beitrag mit einer zu diesem Beitrag abgestimmten Videoauswahl findet sich hier: <http://forschungsstelle.appmusik.de/koerperlichkeit-in-digitalen-musik-praktiken-mit-apps/>

Die Anhand der kontrastierten Fallauswahl entwickelten Kategorien wurden systematisch mit den anderen im Gesamtkorpus gesammelten Videos verglichen und nachgeschärft oder bei Bedarf erweitert. Auf Code-Ebene wurden die verschiedenen Aspekte – der strukturalen Analyseausrichtung folgend – miteinander verglichen, wobei sich fallübergreifend idealtypische Verbindungen herauskristallisiert haben.

3. Analyseergebnisse

In den Verschränkungen der hybriden Konstellationen erweisen sich folgende Akteur*innen als zentral: (1) Spielende und ihre Körper, (2) unterschiedliche Materialitäten von Steuerelementen und (3) Symbole und Konventionen. Sie alle konfigurieren aufeinander bezogen die jeweilige soziotechnische Konstellation mit. In der Relationierung der in der Analyse sichtbar werdenden Aspekte (z. B. zur Form der Spielbewegungen, zu kulturellen Konventionen und zu biographischen Hintergründen) wurden in der fallübergreifenden Zusammenschau Perspektiven entwickelt, wovon zwei für die Fragestellungen bedeutsame Beobachtungsschwerpunkte hier zusammenfassend präsentiert werden: Spielweisen und Steuerprinzipien.

3.1 Spielweisen

Die in der Studie herausgearbeitete Systematik von Musikapp-Spielweisen differenziert die Aktivitäten der menschlichen Akteur*innen idealtypisch hinsichtlich körpermotorischer Qualitäten. Sie unterscheiden sich vor allem in der Formenvielfalt, in der Dynamik der Spielbewegungen sowie im Grad des affektiven und mimischen Ausdrucks die als Dokumentation einer wahrnehmungsbezogenen Verbindung von Spielbewegung und Klang interpretiert werden kann. Einzelne Spielweisen können auch verschiedene Spieltechniken (wie Vibrato, Staccato etc.) inkludieren, wenn sich zentrale stilistische Ausprägungen in den Spielbewegungen ähneln. Um bei der gegebenen Datenfülle den Beitragsrahmen nicht zu sprengen, wird sich hier auf eine aggregierende Darstellungsweise von Aspekten einzelner Videosequenzen beschränkt, die auf das Spezifische der jeweiligen Performance-Spielweise fokussiert.²

2 Die im Folgenden aufgeführten Videos aus dem Datenkorpus dienen der Erläuterung der im Text beschriebenen Merkmale. Nicht alle Merkmale sind in einzelnen Videos ausgeprägt beobachtbar. Zudem wird in einigen Videos phasenweise zwischen verschiedenen Spielweisen gewechselt. Die angeführte Videoauswahl (siehe auch Anhang) sowie eine umfangreiche Liste mit weiteren Videos des Datenkorpus findet sich im begleitenden Blogbeitrag – siehe Fußnote 1.

3.1.1 Die auditiv-taktile Spielweise

Die *auditiv-taktile Spielweise* kennzeichnet sich als ein sensomotorisches, mimetisches Spiel, das in der Führung der Körperbewegungen und im klanggestalterischen Ausdruck stark der instrumentalen Praxis mit herkömmlichen Musikinstrumenten gleicht. Die Spielbewegungen wirken instrumental ökonomisch, routiniert und weisen eine zeitlich enge, analoge Verbindung zum damit erzeugten Klang auf. Die kleinste Gewichtsverlagerung auf dem Interface kann in einer feinen Klangmodulation resultieren. Die Finger sind flexibel gespannt und werden mit Gewicht und einem Kraftaufwand geführt, ähnlich wie bei einer Klangerzeugung durch ein dinglich-widerständiges, physisches Material. Häufig realisieren Spielende ein breites Spektrum an Spieltechniken, deren Ausdruck eine variantenreiche klangliche Gestaltung hervorbringt.



Abbildung 1: Auditiv-taktile Spielweise. Videostills: Mahesh Raghvan und Fabio Ribeiro

3.1.2 Die regelgeleitete Spielweise

Bei der *regelgeleiteten Spielweise* kann die Verbindungslogik zwischen Spielbewegung und dem dadurch hervorgerufenen Klang nicht mehr so eindeutig nachvollzogen werden. Algorithmische Prozesse werden in der Interaktion der Spieler mit den Steuerelementen bedeutsam, wobei die Beziehung zwischen der Steuerung und der daraus resultierenden Klangmodulation nicht proportional sein muss. Die Spielbewegungen gehorchen Regeln, die einer bestimmten Programmlogik folgen. So werden beispielsweise durch längeres Halten einer Taste Arpeggien hörbar oder durch geschwungenes Hin- und Herwischen auf dem Interface ein komplexer Rhythmus erzeugt. Die Verbindung zwischen Bewegung und Klang wirkt (ähnlich wie beim Shakerspiel) zeitlich eng (elastisch verzögert) und deutet in ihrem körperlich energetischen Charakter ebenso auf eine gewisse materielle Dinglichkeit der auf dem Touchscreen dargestellten Steuerelemente hin. Im Vergleich zur *auditiv-taktilen Spielweise* (3.1.1) sind die Handgesten jedoch insgesamt weniger flexibel und präzise.

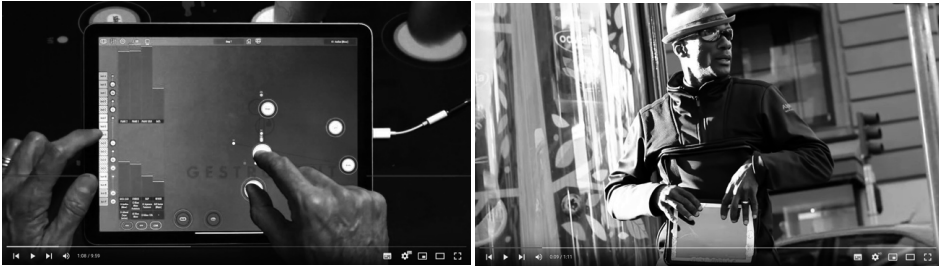


Abbildung 2: Regelgeleitete Spielweise. Videostills: A. Hardyman und Urban Funk Machine

3.1.3 Die live-kompositorische Spielweise

Bei der *live-kompositorischen Spielweise* lässt sich die Interaktion mit den Steuerelementen auf den ersten Blick eher als eine technische Steuerung – im Sinne einer Dateneingabe, ohne Spur oder gerichteten Tiefeneffekt – charakterisieren. Die Eingabe ist dabei überwiegend asynchron zum Erklingenden, wobei die Programmierung in der Regel durch Grids (Kompositionsraster) strukturiert ist, die eine visuelle Orientierung über die Struktur geben. In vielen Fällen wird die Bedienung jedoch von mitwippenden Körperbewegungen der Spielenden überlagert, wodurch letztlich eine affektive Verbindung zwischen der durch den Steuerprozess hervorgerufenen Klangstruktur und dem körperlichen (Mit-)Vollzug vermittelt wird. Die musikalische Körperlichkeit bezieht sich hierbei weniger auf die Interaktion mit dem Interface als vielmehr (reflexiv) auf die aus der Eingabe resultierende, loop-basierte (Beat-)Struktur. Teilweise werden mit anderen Steuerelementen auch in Echtzeit Samples oder direkt hörbare Effekte gesteuert, indem etwa Lautstärken oder Klangfilter justiert werden. Doch wirken die (rhythmisch) koordinierten Spielbewegungen im Vergleich zur *auditiv-taktilen Spielweise* (3.1.1) beeinflusst durch die Form der Steuerelemente (z. B. grafische Drehregler) im Ambitus und in der Expressivität eher limitiert und eher auf die Phrasierung ausgerichtet.



Abbildung 3: Live-kompositorische Spielweise. Videostills: IJamLive und Maria Calfa-DePaul

3.1.4 Die DJ-ing-Spielweise

Die *DJ-ing-Spielweise* kennzeichnet ein Live-Arrangieren, bei dem Spielende einzelne musikalische Patterns (Percussion-Loop, Synthesizer-Riff etc. in verschiedenen Varianten) durch kurzes Antippen auswählen, die dann automatisiert, synchronisiert zum bereits laufenden Beat erklingen. In diesen Loop-basierten Performances, in denen Apps im LaunchPad-Prinzip verwendet werden, wählen Spielende situativ aus einer Anzahl an zuvor vorbereiteten Patterns aus, die auf dem Interface schachbrettförmig repräsentiert sind. Da im Unterschied zur *live-kompositorischen Spielweise* (3.1.3) die Patterns nicht erst mittels des Grids entwickelt werden, sind die Körperbewegungen schwungvoll und weniger im Zusammenhang mit der Eingabe eingeschränkt. Die asynchrone Pattern-basierte Musikhervorbringung ermöglicht, dass von vielen Spielenden, parallel in Echtzeit Samples, kurze Breaks oder situative Effekte als Einwürfe eingespielt und Filter sowie Lautstärken modifiziert werden können.



Abbildung 4: DJ-ing-Spielweise. Videostills: A Y M E S und Incredibox

3.1.5 Die inszenatorische Spielweise

Bei der *inszenatorischen Spielweise* sind koordinierte Spielbewegungen, die sich zeitlich direkt auf den Klang abstimmen, kaum zu beobachten. Die Interaktion mit dem Interface erfolgt größtenteils asynchron zur hörbaren Klangmodulation und wirkt sehr beschäftigt. Teilweise werden auch subtil-justierende und direkt auslösende Spielbewegungen integriert, die zwar sehr körperlich gespannt und konzentriert, häufig jedoch extrem langsam geführt werden, ohne den atmosphärischen, automatisierten Klangfluss zu unterbrechen. So zeigt sich eine bruchlose, fließende Quasi-Natürlichkeit in den Bedienbewegungen mit den Steuerelementen, größtenteils ohne Orientierung an einem regelmäßigen Puls und materieller Dinglichkeit – ein technisch-konzeptionelles, experimentell-szenisches Tun.

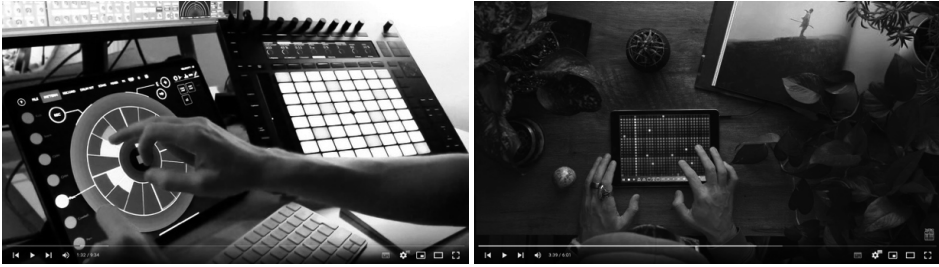


Abbildung 5: Inszenatorische Spielweise. Videostills: TAETRO und Camille Roux

3.1.6 Die komplex automatisierte Spielweise

Bei der *komplex automatisierten Spielweise* stehen vertrackte Automationsketten im Zentrum, während der Zusammenhang zwischen Körperbewegungen und Klangmodulation eine deutlich untergeordnete Rolle für den Musizierprozess spielt. Es dominiert eine asynchrone Interaktionsform, bei der komplizierte Gefüge von klangerzeugenden Einheiten gemanagt werden. Die gelegentliche Interaktion der Spielenden mit Steuerelementen, die unmittelbar den Klang modulieren, ist überwiegend auf die (Nach-)Justierung von Einstellungen des Mischpults, Effektkalibrierungen und auf die (De-)Aktivierung von einzelnen Stimmen gerichtet. Bei vielen dieser Performancevideos wurde nur der Screen des Smartphones oder Tablets aufgenommen, sodass die Finger und der Körper der Spielenden in den Performancevideos nicht sichtbar sind. Im Fokus der Performance liegt der experimentelle Umgang mit algorithmischen Strukturen, wobei nicht selten zum Beat oder Klangverlauf synchronisierte Visualisierungen als zusätzliche Ausdrucksebene eingebunden werden, was wiederum als eine alternative Form der Inszenierung von Körperlichkeit wirken kann.

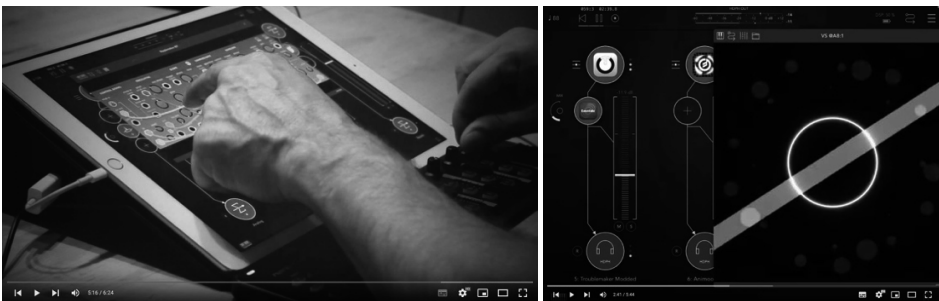


Abbildung 6: Komplex automatisierte Spielweise. Videostills: Alex Fain und Sound of Uranus

3.2 Steuerprinzipien

Das jeweilige Steuerprinzip eines Steuerelements beschreibt das Interaktions- bzw. Antwortverhalten, welches als ein Wirkmechanismus aus der Beobachtung rekonstruiert werden kann. Die Fallbeispiele verdeutlichen, dass dieses Prinzip durch die Medialität der technischen Konstellation jedoch nicht fix definiert ist. Bei gleicher physischer Beschaffenheit des Touchscreens werden den abgebildeten Steuerelementen von den Spielenden verschiedene mediale Materialitäten zugewiesen: Selbst dasselbe Steuerelement einer App kann innerhalb einer Performance unterschiedliche dinghafte Eigenschaften erhalten,³ was demonstriert, dass digitale Technologien im Performancekontext nicht nach ihrer (vermeintlich *objektiven*) Oberflächenstruktur hinsichtlich ihrer Affordanz systematisiert werden können. Es wurden drei Prinzipien rekonstruiert.

3.2.1 Direkte Steuerung

Bei der einfachen Variante dieses Steuerprinzips löst die Interaktion der Spielenden mit Steuerelementen ohne Verzögerung eine bestimmte Klangstruktur aus. So wird z. B. kurzes Tippen zum direkten Auslösen eines einzelnen Samples oder zum Starten eines automatischen Ablaufs verwendet. Diese *direkte Steuerung* lässt sich in unterschiedlichem Ausmaß bei allen sechs Performance-Spielweisen beobachten.

Bei manchen Performances zeigen sich aber auch Verwendungsweisen der Steuerelemente, bei denen Klänge oder Klingeffekte über das Auslösen hinaus im gehaltenen Kontakt in Echtzeit moduliert werden (z. B., indem Töne mit Vibrato gespielt werden). Von dieser sensibilisierten Variante der *direkten Steuerung* wird besonders bei der *auditiv-taktilen Spielweise* (3.1.1) Gebrauch gemacht. Es kann eine *symbiotisch* wirkende, unmittelbare sensomotorische Verbindung der Spielenden zum Klang im Zusammenspiel mit dem Steuerelement beobachtet werden. Beim Gestalten z. B. einer Melodie werden die Länge und Intensität der Berührungen des Touchscreens von Ton zu Ton variiert, was dem Spiel eine lebendige Note verleiht. Die Spielbewegungen haben hierbei Schwung und Gewicht; auch das Halten eines Klangs wird kontinuierlich von Spielenden dynamisch gestaltet. Dabei vermittelt sich im performativen Vollzug eine dingliche Widerständigkeit, als würde durch die Interaktion mit dem Touchscreen ein physischer Klangerzeugungsmechanismus *in Schwingung* gesetzt werden, was sich z. B. in einer dynamisch-kraftvollen Fingerspannung erkennen lässt.⁴

3 Siehe Fallbeispiel: ThumbJam multichannel live performance (@ajpmobilemodular-music).

4 Siehe Fallbeispiel: Gerald Peter Demos the GeoCello (@GeraldPeterMusic).

Bei der einfachen Variante der *direkten Steuerung* werden die Steuerelemente dagegen eher gleichförmig starr berührt, ohne dass eine flexible Spannung der Spielfinger wahrnehmbar ist. Die Beziehung von Spielbewegung und Klangstruktur ist in diesen Fällen auf das reine Aktivieren limitiert. Rhythmisch wiederholtes Tippen auf den Touchscreen kann jedoch auch zu einer sensibilisierten und kraftvollen Steuerung werden, die sich auf den zeitlichen Verlauf der Musik richtet.

3.2.2 Algorithmische Steuerung

Algorithmen liegen jeder Software-basierten Musiktechnologie zugrunde; digitales Musizieren ist grundsätzlich durch sie geprägt. Bei der *algorithmischen Steuerung* werden die Klangstrukturen – im Unterschied zur *direkten Steuerung* – in den Performances wahrnehmbar indirekt ausgelöst, d. h. die Interaktionen mit solchen Steuerelementen werden durch Programmabläufe prozessiert (also regelbasiert abgewandelt, berechnet, verarbeitet), bevor die Klangergebnisse vom technischen System hervorgebracht werden. Das Algorithmische wird performativ bedeutsam. Dabei bleibt eine enge körperliche Verbindung zum musikalischen (Klangerzeugungs-)Prozess bestehen, da die algorithmischen Abläufe hierbei in Echtzeit von Spielenden nachjustiert werden können. Teilweise kann die Interaktion mit einem algorithmischen Steuerelement durch damit verknüpfte Randomisierung zu unterschiedlichen Ergebnissen führen – was eine gewisse Unvorhersehbarkeit als gestalterisches Element hinzufügt und die Musik verlebendigen kann. Da die Zeitverzögerung bei diesem Steuerprinzip eher latent (kurz) ist, ist in vielen Performances eine materielle *Widerständigkeit* (Dinglichkeit) beobachtbar. Die aufgewendete Kraft der Spielenden scheint jedoch – im Vergleich zur *direkten Steuerung* – weniger auf die sensitive Berührung der Steuerelemente als vielmehr auf den kinästhetischen Sinn der Spielbewegung gerichtet zu sein.⁵

Die *algorithmische Steuerung* lässt sich dabei insbesondere im Rahmen der *regelgeleiteten* und der *DJ-ing-Spielweisen* (3.1.2 und 3.1.4) ausmachen. Bei der übersichtlichen Variante dieses Prinzips werden von Spielenden nur wenige Parameter der Klangstruktur manipuliert. Dies nutzen viele Spielende als eine spontane Möglichkeit zum Improvisieren. Ein Steuerelement (oder Gruppen von Steuerelementen) kann aber auch gleichzeitig mit mehreren aufeinander bezogenen Prozessen verbunden sein, um damit komplexe, automatische generative Verfahren zu modulieren.

Steuerelemente, die nach diesem Prinzip agieren, können darüber hinaus teilweise als adaptiv beobachtet werden. Hierbei werden die im Spiel erzeugten, unregelmäßigen Steuerdaten an eine Voreinstellung (z. B. eine bestimmte Tempovorgabe beim Rhythmus-Spiel) in Echtzeit angepasst (Live-Quantisie-

5 Siehe Fallbeispiel: Some Old Funky Sh** (@hrrmtt).

rung). Umgekehrt ist aber auch beobachtbar, wie sich einige Spielende *animiert* zeigen, d. h. unbewusst am adaptierten Klang-Output koordinieren, indem sie ihre Spielbewegung anpassen. Dadurch kann die Agency nicht einer Entität zugeordnet werden, was als eine sich gegenseitig koordinierende Kopplungsform zwischen Performenden und Technik beschrieben werden kann. Die Form der wechselseitigen Aushandlung, als eine auf körperlich-materieller Ebene stattfindende Ko-Produktion mit einem algorithmischen Maschinen-Gegenüber, scheint eine zentrale Sinnebene der musikalischen Handlung zu sein, die sich z.B. im Fall des Rhythmus-Spiels auf die zeitliche Strukturgestaltung richtet.

3.2.3 Asynchrone Steuerung

Bei der *asynchronen Steuerung* werden der Klang bzw. die Modulation zeitlich versetzt zur Interaktion mit dem Steuerelement wiedergegeben, wodurch die performative Kopplung zwischen den Spielenden und den Steuerelementen zunächst getrennt scheint. In den Videoperformances lassen sich drei verschiedene Strategien finden, um eine musikalische, körperliche Verbindung aufrechtzuhalten, wobei jeweils unterschiedliche hybride Konstellationen realisiert werden: Bei einer *Verzögerungskette* (1) ist die Zeit zwischen der Interaktion und dem Klang immer gleich lang, was in der Handhabung einem räumlichen (Distanz-)Effekt entspricht, wodurch es in der Form Überschneidungen zur *direkten Steuerung* gibt. In anderen Fällen lässt sich eine *adaptive Form der Asynchronizität* (2) beobachten, mit Überschneidungen zur Form der Live-Quantisierung der *algorithmischen Steuerung*.

Besonders verbreitet ist bei asynchron gesteuerten, appmusikalischen Performances, dass im Rahmen eines festgelegten zeitlichen Abschnitts (eines Patterns) im Loop-Modus agiert wird. Neue Eingaben in ein Grid-Raster werden zeitlich versetzt zur Interface-Interaktion im jeweils nächsten Zyklus eines Loops verklanglicht. Dieses Prinzip findet sich besonders bei der *live-kompositorischen Spielweise* (3.1.3) wieder – als ein Loop-basiertes Live-Komponieren oder Pattern-basiertes Live-Arrangieren. Dieses *zyklisch organisierte, asynchrone Steuerprinzip* (3) verbindet sich mit einer medialen Materialität der Steuerelemente, die einerseits der Interaktion mit einem Planungstool ähnlich ist. Die Loop-Funktionalität unterstützt hierbei ein iterativ und rekursiv angelegtes Gestalten, bei der die eigene Gestaltung beständig ästhetisch evaluiert werden kann. Andererseits wirken die Spielenden trotz der Asynchronizität zwischen Bedieninteraktion und Klangstruktur körperlich-energetisch in die hervorgebrachte Musik involviert, was anhand der Kontinuität der Interaktionsbewegungen und der Art der Aufmerksamkeit für den Prozess sowie häufig auch durch zum Beat koordinierte Bewegungen beobachtbar wird.⁶

6 Siehe Fallbeispiel: Live Streaming Bryant Park New York (@ijamlive7522).

4. Bildungspotenziale

Anknüpfend an die dargelegte Analyse der Spielbewegungen auf der Ebene „algorithmisierter Wirklichkeitskonstruktionen“ (Hepp, 2016, S. 230) in künstlerischen Performance-Praktiken wurden systematisch unterschiedliche, koexistierende Wissensfelder rekonstruiert, die Möglichkeitsräume für musikbezogene Bildungsprozesse bieten. Es ging um die Frage, inwiefern die Musizierhandlungen der Akteur*innen auf ein implizites, praktisches Körperwissen verweisen, das zur Stabilisierung einer kulturellen Praxis beiträgt.

4.1 Digitales Musizieren als (leib-)körperliches Geschehen

Die Performances von Mahesh Raghvan⁷ und Fabio Ribeiro⁸ zeigen exemplarisch körperorientierte, instrumentale Praktiken, in denen die Steuerelemente auf eine Art genutzt werden, die auf eine Materialität verweisen, die sich mit den Beschreibungen eines (leib-)körperlichen, mimetischen Musizierens mit herkömmlichen Musikinstrumenten decken (z. B. vgl. Rüdiger, 2018; Hildebrandt, 2010, S. 20). Dabei weisen die klangauslösenden Spielbewegungen der *auditiv-taktilen Spielweise* (3.1.1) über eine Zweckgerichtetheit hinaus, indem sie an „der Formung und Gestaltung eines spezifischen Klangs [in] Klangqualität und energetische[m] Toninhalt“ (Berg, 2018, S. 161) beteiligt sind. Dies widerspricht der allgemein verbreiteten Diagnose einer „Entmaterialisierung“ (Weissberg, 2010, S. 176) musikalischer Bereiche durch virtualisierte Interfaces auf Touchscreens, womit die Befürchtung einer körperfernen, kognitiv geleiteten Musikproduktion verbunden wird (vgl. z. B. Aho, 2009). Die Performenden gehen stattdessen mit dem über den Touchscreen hervorgebrachten Klang nicht allein als bedeutungsvolles Erzeugnis um (vgl. auch Godau, 2022). Vielmehr zeigen sich in solchen appmusikalischen Performance-Beispielen somatische, interaktiv-musikalische Spielbewegungen, bei denen sich eine affektive, von Responsivität geprägte Verbindung zu einem dinghaften *Musikinstrument* beobachten lässt.

Die erweiterte Analyseperspektive verdeutlicht, wie eng die (leib-)körperlichen Musizierpraktiken mit etablierten, machtvollen Strukturen in Zusammenhang stehen (vgl. Wulf, 2011, S. 19–20). Dazu gehören neben den an Institutionen der (klassischen und popmusikalischen) instrumentalen (Hoch-)Kultur orientierten Gestiken und Spieltechniken, die übersetzt werden, auch z. B. die stilgerechte Interpretation von Genre-Repertoires, die Klangfarbenauswahl und die Interface-Gestaltung (Orientierung an Gitarrensaiten etc.) auf symbolischer Ebene sowie Audiationsfertigkeiten. Hinweise darauf, dass sich die entwickelten App-Spieltechniken in Verwendung von Steuerelementen nach dem Prinzip der *direkten Steuerung* an den instrumentalen Vorerfahrungen der Spielenden

7 Siehe Fallbeispiel: AR Rahman's Tu Hi Re / Uyire (@followingmahesh).

8 Siehe Fallbeispiel: Remove Silence (@REMOVESILENCE).

oder entsprechenden Genre-Vorbildern orientieren und von ihnen in (zeit-) intensiven motorischen Übungen angeeignet wurden, geben die Videobeschreibungen oder die anderen von den Performenden hochgeladenen YouTube-Videos, in denen die Akteur*innen auch mit herkömmlichen Musikinstrumenten (Gitarre etc.) musizieren.

Vor dem Hintergrund dieser relationalen Eingebundenheit der appmusikalischen Performancepraktiken in derartige Akteur-Netzwerke zeigt sich die *auditiv-taktile Spielweise* (3.1.1) als ein praktisches Wissen, das sich an einer mimetisch-instrumentalen Kultur orientiert. Solche Spielhandlungen in Performances stellen Beispiele dar, in denen digitale Dinge mit physischen Klang-erzeugern assoziiert werden und vergleichbare Wahrnehmung erfordern bzw. ermöglichen, wenn im Kontext künstlerischer Praxis die Möglichkeit zum motorischen Üben genutzt wird. Sie zeigen also, dass das Musizieren mit Apps, bei denen eine solche Spielweise von den Spielenden gefunden wird, auf einer sensomotorischen Ebene als Subjektivierungsangebot wirken kann. Das bedeutet nicht, dass herkömmliche Musikinstrumente dahingehend obsolet sind; vielmehr stellt sich die Frage des konkreten Mehrwerts in der (kulturellen) Situation.

4.2 Automatisierte und algorithmisierte Spielweisen als spezifisch körperlich verankert

Die anderen fünf Spielweisen (3.1.2 bis 3.1.6) repräsentieren digitale Musikpraktiken, in denen Spielende die Steuerelemente als Möglichkeit nutzen, um automatische oder algorithmische Prozesse in Gang zu setzen und zu halten. Die Körperbewegungen sind hierbei auf gestische Art mit den Steuerelementen verbunden, wobei die jeweilige Körperlichkeit eine bedeutende Rolle für die charakteristische Ausdrucksgestaltung spielt. Ihre Qualitäten – wie besonders bei Expert*innen deutlich wird – legen dabei nahe, dass die Spielbewegungen, bezogen auf die musikalische Interaktion mit den Steuerelementen, auch bei diesen Spielweisen ein elementares Medium für das Erleben und Verstehen der performativen Hervorbringung der Musik darstellen. Sie gestalten sich nicht allein als auf die Musik reagierende, sondern auch als die Musik aktiv steuernde Bewegungen – teilweise intentional auf eine antizipierte Klangqualität oder auf den zeitlichen Verlauf gerichtet. Dabei sind die Körperbewegungen weniger (oder sogar zum Teil nur punktuell) auf die Simulation von physikalisch-mechanischen Prozessen im Sinne analogisierter Abläufe wie bei der *auditiv-taktilen Spielweise* (3.1.1) ausgerichtet, sondern bezogen auf abstrakte algorithmische Logiken, und resonieren auf rhythmisch-metrische Anker, Intensitätsverläufe etc. Auf der anderen Seite des Spektrums liegen Performances, die sich an andersartigen Konstruktionsprinzipien orientieren, wie visuelle Strukturen und komplexe Algorithmen.

Die typischen Spielbewegungen, bezogen auf z. B. Fader oder Grids, erinnern bei diesen Performances nicht an z. B. Klavierspieltechniken, sondern integrieren stattdessen alternative Gesten-Repertoires als Musik und Klang auslösende und begleitende Handlungen (Donner, 2022, S. 383). Diese bei erfahrenen Spielenden offensichtlich werdenden Differenzen verweisen auf unterschiedliche habitualisierte Wissensfelder techno-ästhetischer Praktiken, die nicht (allein) technisches Funktionswissen integrieren, sondern sinnlich-körperlich fundiert sind und nicht ausschließlich in Bedienroutinen aufgehen.

Die Rekonstruktion der relationalen Verknüpfungen der verschiedenen Performance-Aspekte unterstreicht, dass die Musizierweisen in unterschiedliche Akteur-Netzwerke integriert sind. So überschneiden sich beispielsweise Spielbewegungen der *DJ-ing-Spielweise* (3.1.4) in vielerlei Hinsicht mit denen, wie sie bei Club-DJ-ing-Praktiken z. B. von Förstel et al. (2015) beschrieben werden. Die YouTube-Videobeschreibungen und -Playlists der Akteur*innen dokumentieren vor allem Hinweise auf Remixe und Events, und weniger z. B. Experimente mit Synthesizern oder Bandprojekte. Ein weiteres Beispiel ist die *inszenatorische Spielweise* (3.1.5), die an die Praxis moderner Performance-Kunst anknüpft, wobei häufig wenig Wert auf das Konzept eines gleichmäßigen Pulses in Funktion einer rhythmischen Basis gelegt wird und diese Performances teilweise sogar die Inszenierung der affektiven Körperbewegungen in der Musikhervorbringung zur Diskussion stellen.

Damit seien skizzenhaft einzelne kulturelle Wissensfelder anhand spezifischer appmusikalischer Spielweisen im Performance-Kontext angedeutet, mit denen sich diskrete sinnlich-körperliche Erfahrungsmöglichkeiten verbinden. Eine weiterführende Rekonstruktion der verschiedenen kulturellen Aspekte automatisierter und algorithmisierter Spielweisen in appmusikalischen Performances muss an anderer Stelle dargelegt werden.

5. Fazit

Es ging in dieser Studie darum, musikpädagogische Kernfragen zu möglichen Bildungspotenzialen bzw. Lerneinschränkungen im Gebrauch digitaler Technologien am Beispiel informeller appmusikalischer YouTube-Performances aufzugreifen und mit komparativem praxeologischen Blick auf eine Differenzierung hinzuarbeiten. Es wurden Systematisierungen von Steuerprinzipien und Spielweisen herausgearbeitet, die auf diverse kulturell verankerte Erfahrungspotenziale hinweisen und als Heuristik für einen sich im permanenten Wandel befindlichen Phänomenbereich sensibilisieren können.

Die Ergebnisse legen nahe, dass eine sinnliche Körperlichkeit in den appmusikalischen Performancepraktiken eine zentrale Sinnebene darstellt, wobei es sich beim Musizieren mit Apps nicht um eine partikuläre kulturelle Praxis handeln kann. Vielmehr wurden hinsichtlich körpermotorischer Qualitäten diverse

sinnlich-körperlich verankerte Ausdrucksformen herausgearbeitet. Die nähere Charakterisierung der Spielweisen verweist – aus einer relationalen Theorieperspektive auf das Musizieren – auf unterschiedliche (implizite) Wissensfelder. Diese sind jedoch in den Performances nicht an bestimmte Apps oder Steuerelemente fest gekoppelt – im Sinne überindividuell objektivierter Bedienweisen. So zeigt sich im Fallvergleich, dass auch dieselben Elemente einer bestimmten App unterschiedlich genutzt werden. Darüber hinaus treten die Spielweisen in einigen Performances nicht in Reinformen auf, sondern können phasenweise auch wechseln. Zudem deuten sich Interferenzmuster an, was die Performances als Überlagerung verschiedener „kultureller Bruchstücke“ (Prantl, 2020) charakterisiert und (individuelle) Umnutzungen von Steuerelementen bestimmter Apps, die vom typischen Gebrauch abweichen, erklären kann. Die Interfaces mit den darauf verfügbaren algorithmischen Steuerelementen können vor diesem Hintergrund als ein Terrain der Überlagerung verschiedener (musikkultureller) Praktiken betrachtet werden. Alles liegt nah beieinander – was die Vermischung von kulturellen Praktiken begünstigt. Der Touchscreen stellt sich also nicht als zweidimensional heraus, sondern zeigt sich als multidimensionaler Handlungsraum, wodurch das Beobachtungsfeld wiederum weit aufgespannt wird und neue Leerstellen für die Forschung offenkundig werden.

Die Entfaltung von didaktischen Modellen, die aktuelle Erfahrungen in digitalen Kulturen integrieren, indem sie die Entwicklung eines techno-ästhetischen Spielgefühls unterstützen oder das in den verschiedenen künstlerischen, medienästhetischen Praktiken eingeschlossene Wissen in ihrer Bandbreite an spezifischen Ausdruckformen zugänglich machen, steht noch aus. Für eine post-digitale Musizierdidaktik, die z. B. kulturpädagogische Bildungsziele – und damit eine wertschätzende, reflektierte Auseinandersetzung mit musikkulturellen Differenzen im Klassenzimmer oder im Instrumentalunterricht – einschließt, lässt sich jedoch bereits folgende Implikation ableiten: Werden Musikinstrumente nicht allein als „Wandler, die Bewegungsmuster in Klangmuster umwandeln“ (Baily, 2008, S. 123) definiert, sondern vielmehr als Objekte, denen kultureller Eigensinn zuerkannt wird, kann mit Apps eine ganze Bandbreite hybrider (techno-ästhetischer) Verkörperungsbeziehungen künstlerisch erforscht und entwickelt werden.

Literatur

- Aho, M. (2009). „Almost Like the Real Thing“. How Does the Digital Simulation of Musical Instruments Influence Musicianship? *Music Performance Research*, 3, 22–35.
- Alkemeyer, T., Brümmer, K. & Pille, T. (2010). Praktiken sozialer Abstimmung. Kooperative Arbeit aus der praxeologischen Perspektive Pierre Bourdieus. In F. Böhle & M. Weihrich (Hrsg.), *Die Körperlichkeit sozialen Handelns. Soziale Ordnung jenseits von Normen und Institutionen* (S. 229–260). transcript.

- Baily, J. (2008). Ethnomusicology, Intermusability, and Performance Practice. In H. Stobart (Hrsg.), *The New (Ethno)Musicologies* (S. 117–134). Scarecrow Press.
- Belliger, A., Krieger, D., Herber, E. & Waba, S. (2013). Die Akteur-Netzwerk-Theorie. Eine Techniktheorie für das Lernen und Lehren mit Technologien. In M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien* (o. V.). <https://doi.org/10.25656/01:8359>
- Berg, I. I. (2018). Gestisches Lernen. In W. Gruhn & P. Rübke (Hrsg.), *Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen* (S. 155–176). Helbling.
- Bilgi, O. (2020). Musikalisch-ästhetische Erfahrung in der frühen Kindheit im Spannungsverhältnis von konkret-sinnlichen und digitalen Bildungsangeboten. Eine phänomenologische Perspektive. In M. F. Buck, J. Drerup & G. Schweiger (Hrsg.), *Neue Technologien – neue Kindheiten? Ethische und bildungsphilosophische Perspektiven* (S. 151–166). J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05673-3_9
- Brauckmann, B. (2015). Lernen und Bildung in relationaler Perspektive. In B. Jörissen & T. Meyer (Hrsg.), *Subjekt Medium Bildung* (S. 191–213). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06171-5_10
- Breuer, F., Buckel, P. & Dierks, B. (2019). *Reflexive Grounded Theory*. Springer VS.
- Donner, M. (2022). (Un-)Sichtbares Design und ‚Gesten der Freiheit‘. Zu technomedial bedingten Transformationen in der Ästhetischen Bildung. *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 363–391. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.03.03.X>
- Duve, J. (2021). Prozesse des Verbindens und Distanzierens in digitalen Gruppenkompositionen. Eine Videostudie zur Rolle der Dinge beim Musik-Erfinden mit Loops und Samples. In V. Krupp, A. Niessen & V. Weidner (Hrsg.), *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung* (S. 181–198). Waxmann.
- Dietrich, M. & Mey, G. (2018). Grounding Visuals. In C. Moritz & M. Corsten (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Videoanalyse* (S. 135–152). Springer VS.
- Förstel, A., Hardjowirogo, S.-I. & Egermann, H. (2015). The Actions that Make a Musical Instrument. Exploring Club-DJing as an Instrumental Practice. *Proc. of the 11th International Symposium on CMMR*, 762–769.
- Gellrich, M. (1990). Die Disziplinierung des Körpers. Anmerkungen zum Klavierunterricht in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In W. Pütz (Hrsg.), *Musik und Körper* (S. 107–138). Blaue Eule. <https://doi.org/10.25656/01:9268>
- Godau, M. (2022). Touch-Screen-Music. Eine postphänomenologische Perspektive auf ästhetische Lern- und Bildungspraxis mit Musikapps auf Smarttechnologien. In M. Ahlers, B. Jörissen, M. Donner & C. Wernicke (Hrsg.), *MusikmachDinge im Kontext. Forschungszugänge zur Soziomaterialität von Musiktechnologie* (S. 89–122). Olms.
- Godau, M. & Haenisch, M. (2019). How Popular Musicians Learn in the Postdigital Age. Ergebnisse einer Studie zur Soziomaterialität des Songwritings von Bands in informellen Kontexten. In V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (S. 51–67). Waxmann.
- Goffman, E. (1977). *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Suhrkamp.
- Grunenberg, M. (2019). Musikschulen und Digitalisierung. Wie digitale Transformation den Unterricht verändern wird. *Üben & Musizieren (musikschule) DIREKT*, 4, 4–6.

- Hepp, A. (2016). Kommunikations- und Medienwissenschaft in datengetriebenen Zeiten. *Publizistik*, 61(3), 225–246. <https://doi.org/10.1007/s11616-016-0263-y>
- Hildebrandt, H. (2010). Den Körper stimmen lernen. Gesundheitsförderung an Musikschulen: Pilotprojekte und Vorschläge zur praktischen Umsetzung. *Üben & Musizieren*, (5), 16–20.
- Huovinen, E. & Rautanen, H. (2020). Interaction Affordances in Traditional Instruments and Tablet Computers. A Study of Children's Musical Group Creativity. *Research Studies in Music Education*, 42(1), 94–112. <https://doi.org/10.1177/1321103X18809510>
- Ismail-Wendt, J. (2016). *Post_PRESETS: Kultur, Wissen und populäre MusikmachDinge*. Olms.
- Jörissen, B. (2015). Bildung der Dinge. Design und Subjektivation. In B. Jörissen & T. Meyer (Hrsg.), *Subjekt Medium Bildung* (S. 215–233). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06171-5_11
- Jörissen, B. (2016). Zur bildungstheoretischen Relevanz netzwerktheoretischer Diskurse. In D. Verständig, J. Holze & R. Biermann (Hrsg.), *Von der Bildung zur Medienbildung* (S. 231–256). Springer VS.
- Kattenbeck, C. (2022). *Beats. Bauen. Lernen. Manifestation, Konstitution und Entwicklung künstlerischer Handlungsfähigkeit beim Beatmaking*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995869>
- Krebs, M. (2019). Wenn die App zum Musizierpartner wird. Eine Annäherung an die Besonderheiten technologievermittelten Musizierens am Beispiel der Musikapp PlayGround. In H. Gembris, A. Heye & J. Menze (Hrsg.), *Jugend musiziert – musikkulturelle Vielfalt im Diskurs* (S. 235–282). LIT.
- Krotz, F. (2008). Computerspiele als neuer Kommunikationstypus. In T. Quandt, J. Wimmer & J. Wolling (Hrsg.), *Die Computerspieler* (S. 25–40). Springer VS.
- Latour, B. (2007). *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford University Press.
- Leman, M. & Nijs, L. (2017). Cognition and Technology for Instrumental Music Learning. In A. King, E. Himonides & S. A. Ruthmann (Hrsg.), *The Routledge Companion to Music, Technology, and Education* (S. 47–60). Routledge.
- Magnusson, T. (2019). *Sonic Writing. Technologies of Material, Symbolic, and Signal Inscriptions*. Bloomsbury.
- Morris, J. & Murray, S. (2018). *Appified: Culture in the Age of Apps*. University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.9391658>
- Niediek, I. & Gerland, J. (2022). Bildungspotenziale digitaler Musiziermedien im inklusionsorientierten Musikunterricht. *Medienimpulse*, 60(2), 1–26. <https://doi.org/10.21243/MI-02-22-18>
- Nohl, A.-M. (2018). Zur intentionalen Struktur des Erziehens. Eine praxeologische Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(1), 121–138. <https://doi.org/10.25656/01:21815>
- Prantl, D. (2020). Überlagerungen musikkultureller Bruchstücke im Klassenzimmer. Eine Analyse ausgewählter Sequenzen in zwei videographierten Klassenmusizierstunden. In T. Buchborn, E.-M. Tralle & J. Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (S. 157–172). Olms.
- Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Suhrkamp.

- Richter, C. (1993). Anregungen zum Nachdenken über das eigene Tun. Anthropologische Grundlagen der Instrumental- und Vokalpädagogik. In C. Richter (Hrsg.), *Instrumental- und Vokalpädagogik: 1: Grundlagen* (S. 65–116). Bärenreiter.
- Robson, C. & McCartan, K. (2002). *Real World Research*. John Wiley & Sons.
- Rüdiger, W. (2018). Körperlichkeit als Grunddimension des Musikkernens. Begründungen und Beispiele. In W. Gruhn & P. Röbbke (Hrsg.), *Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen* (S. 130–154). Helbling.
- Sachsse, M. (2020). Informelles Musiklernen mit digitalen Medien zwischen Gegenbild, Abbild und Utopie. In G. Brunner, C. Lietzmann, S. Schmid & J. Treß (Hrsg.), *Mastery & Mystery. Musikunterricht zwischen Lehrgang und offenem Konzept* (S. 317–330). Helbling.
- Stalder, F. (2019). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.
- Stöckler, E. M. (2014). Musik hören – Zeit für den Augenblick haben. Ästhetische Wahrnehmung, Erfahrung und Bildung in der digitalen Gegenwart. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 44. <https://doi.org/10.25656/01:9178>
- Strachan, R. (2017). *Sonic Technologies. Popular Music, Digital Culture and the Creative Process*. Bloomsbury.
- Tuma, R., Schnettler, B. & Knoblauch, H. (2013). *Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen*. Springer VS.
- Tuuri, K. & Koskela, O. (2020). Understanding Human – Technology Relations Within Technologization and Application of Musicality. *Frontiers in Psychology*, 11, 416. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00416>
- Waldenfels, B. (2010). *Sinne und Künste im Wechselspiel. Modi ästhetischer Erfahrung*. Suhrkamp.
- Weissberg, D. (2010). Klingerzeugung als Drama und Resonanzphänomen. In M. Harenberg & D. Weissberg (Hrsg.), *Klang ohne Körper. Spuren und Potenziale des Körpers in der elektronischen Musik* (S. 173–182). transcript.
- Wernicke, C. & Ahlers, M. (2022). Rekonstruktionen konvergenter und divergenter Problemlösetypen und -modi in musikalisch-kreativen Prozessen und der Aneignung von MusikmachDingen. In M. Ahlers, B. Jörissen, M. Donner & C. Wernicke (Hrsg.), *MusikmachDinge im Kontext. Forschungszugänge zur Soziomaterialität von Musiktechnologie* (S. 265–292). Universitätsverlag Hildesheim.
- Wulf, C. (2011). Einleitung. In C. Wulf, B. Althans, K. Audehm, G. Blaschke, N. Ferrin, I. Kellermann, R. Mattig & S. Schinkel (Hrsg.), *Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation* (S. 7–26). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92718-3>
- Zirfas, J. (2019). Smart Things. Über Design und Bildung. In C. Bach (Hrsg.), *Pädagogik im Verborgenen* (S. 119–140). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21891-1_6

Anhang

YouTube-Videoperformances aus dem Datenkorpus, die in dieser Publikation zu Zitatzwecken dargestellt werden (in der Reihenfolge wie im Text genannt)

- @REMOVESILENCE: REMOVE SILENCE – Composing with TC-11 and DM1 by Fabio Ribeiro. Veröffentlicht am 23.12.2012. Zuletzt abgerufen am 23.05.2023 unter https://youtu.be/BJNbHc_XGdA
- @followingmahesh: AR Rahman's Tu Hi Re / Uyire by Mahesh Raghvan. Veröffentlicht am 14.08.2020. Zuletzt abgerufen am 23.05.2023 unter https://youtu.be/m_7iia-Oy0M
- @AdamHardymaniOSMM: GLITCH – GESTRUMENT PRO into AUM with Factory, Groove-Box, Sunrizer, ZEEON and more ... by Adam Hardyman. Veröffentlicht am 25.06.2019. Zuletzt abgerufen am 23.05.2023 unter https://youtu.be/-l_BQtD22uc
- @AlphynIndustries: Urban Funk Machine in SF. Veröffentlicht am 13.04.2013. Zuletzt abgerufen am 23.05.2023 unter <https://youtu.be/EFNZRudCAWU>
- @ijamlive7522: IJAM LIVE – DJ Berlin Live Streaming Bryant Park New York. Veröffentlicht am 05.05.2018. Zuletzt abgerufen am 23.05.2023 unter <https://youtu.be/pmNKGdvvyzI>
- @MariaCalfaDePaul: Vangoa Keyboard playing Patterning, Animoog, and Sunrizer AMBIENT IMPROV by Maria Calfa-DePaul. Veröffentlicht am 25.04.2022. Zuletzt abgerufen am 23.05.2023 unter <https://youtu.be/NdCXbNwXZ7U>
- @MikeAymes: Novation Launchpad for iOS [Electronic Lifeforms – Own Interpretation]. Veröffentlicht am 30.09.2017. Zuletzt abgerufen am 23.05.2023 unter <https://youtu.be/c9jtNclcxds>
- @incrediboxexpressyourmusic6556: Incredibox v5 ipad mix. Veröffentlicht am 25.06.2017. Zuletzt abgerufen am 23.05.2023 unter <https://youtu.be/eKSJNTJx0cA>
- @Taetro: XYNTHEISIZR Ambient iPad Music Session | Monday Meditation. Veröffentlicht am 23.03.2020. Zuletzt abgerufen am 23.05.2023 unter <https://youtu.be/cDHfCLmit5w>
- @CamilleRoux: Ambient Electro Jam (Ableton Live, Ableton Push 2, Patterning 2 on iPad). Veröffentlicht am 10.11.2020. Zuletzt abgerufen am 23.05.2023 unter <https://youtu.be/LHCCTwZCowM>
- @AlexFainDj2: Techno Jam Using #aum and Bram Bos App. Veröffentlicht am 20.06.2019. Zuletzt abgerufen am 23.05.2023 unter <https://youtu.be/LL5f7e0Aybc>
- @soundofuranus7683: AUM Jam Session 27 Nov. Veröffentlicht am 28.11.2021. Zuletzt abgerufen am 23.05.2023 unter <https://youtu.be/5F00nrx6Ucs>
- @ajpmobilemodularmusic: ThumbJam Multichannel Live Performance (w/ Fugue Machine, Ruismaker Noir, Dedalus, Dubstation, etc.). Veröffentlicht am 22.08.2020. Zuletzt abgerufen am 23.05.2023 unter <https://youtu.be/VV4V7ra5yKE>
- @GeraldPeterMusic: Geoshred Performance with SWAM Cello & Violin Sound by Gerald Peter. Veröffentlicht am 17.01.2020. Zuletzt abgerufen am 23.05.2023 unter <https://youtu.be/ZTeLPpirMgg>
- @hrrmtt: Playground – D-Styles – Some Old Funky Sh**. Veröffentlicht am 22.01.2016. Zuletzt abgerufen am 23.05.2023 unter <https://youtu.be/0aP1b4bRtkY>

Matthias Krebs
Universität Mozarteum Salzburg
Mirabellplatz 1
5020 Salzburg
Österreich
matthias.krebs@appmusik.de

Chris Kattenbeck

„Beatmaker haben ja nicht den Luxus, auch Musiker zu sein.“

Zur Notwendigkeit, die westliche Kunstmusik in der
Musiklehrer*innenausbildung zu provinzialisieren

*“Beatmakers Don’t Have the Luxury of Also Being Musicians.”
On the Need to Provincialize Western Art Music in
Music-Teacher Training*

In order to end the hegemony of Western art music in music teacher training in Germany, it is necessary to provincialize it. This requires showing that the concepts, ideas and values that go along with it are not ‘natural’ and universal, but the result of this very hegemony. Based on a thought experiment in which a pianist and a beatmaker want to apply for a music teaching degree, I contribute to such a provincialization by showing how their respective music practices (i. e., piano playing and beatmaking) differ and why the former – especially when oriented towards Western art music – fits particularly well with the concepts of musician, music-making, etc. that underlie the aptitude test, while the latter does not. In other words, it becomes obvious why pianists can become music teachers and beatmakers cannot (at least, not yet). Finally, I argue for significant changes in music teacher training in order to deal appropriately with music-related diversity in the future.

1. Einleitung

Aktuelle Forschungsarbeiten zeigen, dass die Musiklehrer*innenausbildung in Deutschland von Begriffen, Vorstellungen und Werten geprägt ist, die sich mehrheitlich auf eine noch immer wirksame Hegemonie westlicher Kunstmusik zurückführen lassen (u. a. Clausen, 2018; Buchborn et al., 2021). Nach Clausen äußert sich die Hegemonie etwa in der monokulturellen Ausrichtung der kerncurricularen Lehr- und Lerninhalte sowie in den Eignungsprüfungen, die meist so konzipiert sind, dass sie bestimmte Musikpraxen ausschließen (Clau-

sen, 2020). Davon betroffen sind unter anderem Praxen aus dem Bereich der populären Musik. Selbst Vorhaben, die etwa durch den 2009 gegründeten „Arbeitskreis Populäre Musik in der Lehrerbildung“ angestoßen wurden und das Ziel verfolgten, populäre Musik(-praxen) als selbstverständlichen Teil der Ausbildung zu integrieren (Pabst-Krueger & Terhag, 2009), haben daran nichts Wesentliches geändert. So konstatiert Pabst-Krueger sechs Jahre nach Gründung des Arbeitskreises, dass dessen zentrales Ziel „bisher nicht im Ansatz erreicht“ (Pabst-Krueger, 2015, S. 336) wurde.

Jüngst erschienene Studien bestätigen diesen Eindruck. So kommt etwa Buchborn (2019) in seiner Analyse der Eignungsprüfungsanforderungen für Lehramtsstudiengänge zu dem Schluss, dass zwar an vielen Standorten eine Umstrukturierung der Studienprogramme erfolgt ist, um Popmusiker*innen einen leichteren Zugang zu ermöglichen. Allerdings gilt dies erstens nicht flächendeckend und zweitens werden bestimmte Musikpraxen meist weiterhin nicht berücksichtigt. Dazu zählen insbesondere die Musikpraxen des Hip-Hops, also DJing, Rappen sowie Producing bzw. Beatmaking (Buchborn, 2019, S. 44–46). Buchborn plädiert daher dafür, die Umstrukturierungsbemühungen zu intensivieren und das Angebot an möglichen Hauptfächern noch weiter zu öffnen. Zugleich gibt er zu bedenken, dass strukturelle Veränderungen allein wohl nicht ausreichen, sondern auch ein Umdenken, etwa hinsichtlich der Bewertung verschiedener Musikpraxen, stattfinden müsse (Buchborn, 2019, S. 46).

Mit anderen Worten: Um die Musiklehrer*innenausbildung für den Umgang mit musikbezogener Diversität angemessen aufzustellen, braucht es Veränderungen sowohl in struktureller Hinsicht als auch bezüglich der Begriffe, Vorstellungen und Werte, mittels derer musikalische Praxen wahrgenommen, gedeutet und bewertet werden. Verändert werden können Letztere wohl vor allem dadurch, dass sie noch deutlicher als bislang offengelegt werden. Denn nur so ist es möglich, sie zu reflektieren und gegebenenfalls neu zu konzeptualisieren – ein Vorhaben, zu dem ich mit diesem Artikel beitragen möchte und das ich in Anlehnung an ein zentrales Konzept der Postcolonial Studies als Provinzialisierung bezeichne.

Ausgearbeitet wurde das Konzept der Provinzialisierung erstmals in Chakrabartys Werk „Provincializing Europe“ (Chakrabarty, 2008). Der Historiker zeigt darin, dass vermeintlich universale Begriffe wie Staat, Individuum oder Demokratie und die damit verbundenen Vorstellungen zu einer eurozentristischen Perspektive führen, da sie in Europa theoretisch entwickelt und empirisch untermauert wurden. Wird eine Gesellschaft mit diesen Begriffen analysiert, wird sie daher zwangsläufig mit Europa verglichen. Das ist problematisch, da Europa dabei als Maßstab fungiert, an dem die untersuchte Gesellschaft gemessen wird – wodurch es etwa möglich wurde, den Kolonialismus mit dem Argument zu legitimieren, man bringe der „unzivilisierten“ Welt die Aufklärung Europas, seine Rationalität und seinen Humanismus“ (Castro Valera & Dhawan, 2020, S. 46). Chakrabartys ‚Pointe‘, so Glasman (2011), besteht nun darin, trotz

dieser Problematik nicht auf die eurozentristischen Begriffe zu verzichten, sondern sie vielmehr zu provinzialisieren, d. h. zu kritisieren, in ihrem Geltungsanspruch einzugrenzen und zu untersuchen, inwiefern sie von und für die Ränder („margins“) neu gedacht werden können (Chakrabarty, 2008, S. 16).

Aufgegriffen wurde das Konzept bislang unter anderem in der Musikwissenschaft (u. a. Janz & Yang, 2019) und den Erziehungswissenschaften (u. a. Wartmann, 2021). Mit meinem Artikel möchte ich es in die Musikpädagogik übersetzen und auf die Musiklehrer*innenausbildung anwenden. Ich möchte also die dort dominierenden Begriffe, Vorstellungen und Werte offenlegen, in ihrem Geltungsanspruch eingrenzen und zugleich andeuten, inwiefern sie verändert werden müssen, um der Vielfalt musikalischer Praxen gerecht(er) zu werden (vgl. zu ähnlichen Vorhaben u. a. Walker, 1996; Blanchard, 2019). Dabei konzentriere ich mich auf die Eignungsprüfung, die als zentrales „Selektionsinstrument“ (Buchborn & Clausen, 2023) den Zugang zur Musiklehrer*innenausbildung regelt und anhand derer sich die Hegemonie der westlichen Kunstmusik in besonderer Weise veranschaulichen lässt.

Um mein Vorhaben umzusetzen, führe ich ein Gedankenexperiment durch, in dem sich zwei Jugendliche für ein Musiklehramtsstudium bewerben möchten und sich dafür mit der Eignungsprüfungsordnung der Universität zu Köln befassen. Dies sind zum einen Kurt, der hauptsächlich ‚klassisches‘ Klavier spielt, und zum anderen Magda, die vor allem Hip-Hop-Beats baut – und damit eine Musikpraxis ausübt, die trotz ihrer Verbreitung und ihrer Bedeutung für die gerade auch bei Kindern und Jugendlichen beliebte Musik des Hip-Hops in der Musikpädagogik bislang kaum Beachtung fand (vgl. Viertel, 2020).

Kurt und Magda sind keine real existierenden, sondern semi-fiktionale Personen. Das bedeutet, dass sie zwar fiktiv, zugleich aber in empirischen Daten verankert sind. Die Grundlage für Kurt bilden meine Erfahrungen als Jugendlicher, die ich im Zuge meiner Dissertation (Kattenbeck, 2022) reflektiert habe. Magda hingegen basiert auf den Erzählungen einer Beatmakerin, die mir in einem Interview von ihren Überlegungen berichtete, Musiklehrerin zu werden (Kattenbeck, 2022). Kurt und Magda stehen nicht stellvertretend für *den* Pianisten oder *die* Beatmakerin und ihre Namen sollen keine spezifischen ethnischen, ökonomischen oder kulturellen Hintergründe evozieren. Sie dienen lediglich dazu, meine Ausführungen anschaulicher zu gestalten (vgl. auch Willis, 2019).

Ausgehend von dem Gedankenexperiment zeige ich, inwiefern sich die beiden Musikpraxen unterscheiden und warum eine Praxis wie das ‚klassische‘ Klavierspielen in besonderem Maße zu den der Eignungsprüfung zugrunde liegenden Vorstellungen und Werten sowie den dort formulierten Anforderungen passt, eine Praxis wie das Beatmaking hingegen nicht. Mit anderen Worten: Ich zeige, warum Pianist*innen Musiklehrer*innen werden können und Beatmaker*innen (noch) nicht.

Um die beiden Praxen vergleichen zu können, greife ich auf das maßgeblich von Zembylas (2014) entwickelte Konzept der künstlerischen Handlungsfähig-

keit zurück. Künstlerische Handlungsfähigkeit meint das Vermögen, im Rahmen einer bestimmten künstlerischen Praxis gelingend zu handeln, wobei Handeln zu verstehen ist als ein sozial vorstrukturierter, zielgerichteter, wissens- und regelgeleiteter, „koordinierter körperlicher Vollzug in einer konkreten Situation“ (Zembylas & Niederauer, 2016, S. 14). Konstituiert wird künstlerische Handlungsfähigkeit durch verschiedene Wissensformen, die eine Art thematische Verdichtung bestimmter Fertigkeiten und Kenntnisse darstellen (Zembylas & Niederauer, 2016, S. 101–104). In meiner Dissertation über die künstlerische Handlungsfähigkeit von Beatmaker*innen habe ich insgesamt sieben solcher Wissensformen herausgearbeitet (Kattenbeck, 2022).¹ Diese nutze ich im Folgenden zur Beschreibung von Magdas künstlerischer Handlungsfähigkeit. Zudem ordne ich ihnen Kurts Fertigkeiten und Kenntnisse als Pianist zu, um die beiden Praxen so vergleichen zu können.

Aufgebaut ist mein Artikel wie folgt: Zunächst schildere ich Kurts Auseinandersetzung mit den Informationen zur Eignungsprüfung, bevor ich seine künstlerische Handlungsfähigkeit als Pianist skizziere und begründe, warum er wohl keine Schwierigkeiten hätte, das Studium aufzunehmen. Im Anschluss beschreibe ich zentrale Merkmale des Beatmaking und stelle dann dar, wie sich Magda ebenfalls über die Eignungsprüfung informiert, ihr Vorhaben, Musiklehrerin zu werden, im Unterschied zu Kurt aber enttäuscht abbricht. Ich erläutere, dass dies auf den in den Informationen vermittelten Eindruck zurückzuführen ist, sie sei als Beatmakerin keine Musikerin, und zeige anschließend – indem ich ihre künstlerische Handlungsfähigkeit mit Kurts in Beziehung setze –, dass selbstverständlich auch Magda eine Musikerin ist. Der Unterschied ist allerdings, dass ihre Art des Musikmachens und ihre Fertigkeiten und Kenntnisse in der Eignungsprüfung nicht berücksichtigt werden. Ich ende mit einem Fazit, in dem ich auf weitere Provinzialisierungsaspekte des Beatmaking hinweise und für grundlegende Veränderungen in der Musiklehrer*innenausbildung plädiere, um mit musikbezogener Diversität angemessen umgehen zu können.

2. Kurts künstlerische Handlungsfähigkeit als Pianist

Kurt hat mit sieben Jahren angefangen, Klavier zu spielen – zunächst nur im privaten Kontext und im Klavierunterricht, den er seit mittlerweile mehr als zehn Jahren erhält; später dann auch öffentlich, etwa im Rahmen von Musikschulkonzerten oder bei Schulfesten. Besonders gerne spielt er Werke Haydns und Debuss-

1 In meiner Dissertation habe ich mich mit der Frage beschäftigt, wie sich die Expertise von Beatmaker*innen zeigt, auf welchen Wissensformen sie beruht und wie diese erworben werden. Zugrunde lag der Arbeit ein qualitativ-empirisches Forschungsdesign, das auf der konstruktivistischen Grounded Theory Methodology (Charmaz, 2014) und der Situationsanalyse (Clarke, 2012) beruhte. Das Kernmaterial bestand aus Interviews mit elf Beatmaker*innen.

sys, den nach Beethoven größten Komponisten aller Zeiten – zumindest, wenn man seiner Klavierlehrerin glaubt, die ihm ausführlich vom Leben und Wirken der beiden berichtet hat.

Seit dem Wechsel auf das Gymnasium spielt Kurt auch Saxophon. Unterrichtet wird er darin nur unregelmäßig, aber für die Schul-Big-Band reicht es. Seit einiger Zeit singt er zudem im Schulchor – hauptsächlich, weil sein Musiklehrer ihm dazu geraten hat: Kurt könne so schon mal Erfahrung für seinen späteren Berufswunsch Musiklehrer sammeln. Empfohlen hat ihm sein Lehrer außerdem, sich frühzeitig mit der Eignungsprüfung zu beschäftigen.

Kurt setzt sich daher an den Computer, öffnet den Browser und gibt ‚Musiklehrer‘ und ‚Eignungsprüfung‘ in die Suchmaske ein. Das erste Suchergebnis führt ihn zu einer Seite der Universität zu Köln, wo er ein PDF-Dokument mit Informationen zur Eignungsprüfung findet.² Kurt überfliegt die ersten Angaben und stößt schließlich auf den Punkt „Anforderungen“, den er aufmerksam studiert.

Anscheinend besteht die Prüfung aus vier Teilen. Im ersten muss er zwei Klausuren schreiben: eine zur „Allgemeinen Musiklehre“ (u. a.: „Notenlehre (Violin- und Bass-Schlüssel, Intervalle, Tonleitern: Dur und Moll (natürlich, melodisch, harmonisch)“) und eine zur „Hörfähigkeit“ („Bestimmen von Intervallen, Melodiediktat, Rhythmusdiktat, Akkorde bestimmen“). Im zweiten Prüfungsteil ist eine Kombinationsprüfung vorgesehen, in der Kurt abermals seine Kenntnisse in Musiklehre sowie seine Hörfähigkeit unter Beweis stellen und außerdem ein vorbereitetes Lied vortragen muss.

Der dritte Prüfungsteil ist mit „Instrumentalspiel bzw. Gesang“ überschrieben. Dort scheint es studiengangsspezifische Bestimmungen zu geben. Für das von Kurt favorisierte Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen ist das Vorspielen zweier Instrumente auf Haupt- bzw. Nebenfachniveau vorgesehen. Eines der Instrumente kann durch Gesang ersetzt werden und eines muss ein Tasteninstrument sein. Auf dem Hauptinstrument muss er zwei Werke mittleren Schwierigkeitsgrades aus verschiedenen Stilepochen vortragen und einen langsamen sowie einen schnellen Satz darbieten. Das trifft sich gut, übt Kurt doch gerade Haydns „Fantasia“, nachdem er zuletzt Debussys „L’Isle Joyeuse“ gespielt hat. Außerdem muss er ein leichtes Stück vom Blatt spielen. Auf dem Nebeninstrument muss er ebenfalls ein Stück vom Blatt vortragen und zudem zwei vorbereitete leichte Werke aus verschiedenen Stilepochen präsentieren.

2 Das Dokument, dem auch die folgenden Zitate entstammen, findet sich online unter: https://www.hf.uni-koeln.de/data/musikallgemein/File/Informationen_Eignungsprüfung.pdf (zuletzt abgerufen am 25.11.2022). Es sei darauf hingewiesen, dass wir die Eignungsprüfungsordnung an der Universität zu Köln mittlerweile überarbeitet haben und nun jedes Instrument und jede Stilrichtung studiert werden kann. Die neue Ordnung findet sich online unter: https://www.hf.uni-koeln.de/data/musikallgemein/File/Prüfungen/Informationen%20EP_04-04-23pdf.pdf (zuletzt abgerufen am 08.05.2023).

Im letzten Prüfungsteil soll Kurt seine „Kommunikations- und Darstellungsfähigkeiten“ unter Beweis stellen, indem er sich zu einem der vorgetragenen Stücke äußert. Angesichts der ausschweifenden Erzählungen seiner Lehrerin über „L’Isle Joyeuse“ fühlt er sich dafür bereits jetzt ausreichend gewappnet. Generell ist Kurt zuversichtlich, dass er die Eignungsprüfung bestehen wird. Er lädt sich deshalb das Anmeldeformular herunter und füllt es aus.

Kurts Zuversicht, die Eignungsprüfung zu bestehen, ist wenig überraschend. Denn die Informationen – vor allem zur Klausur „Allgemeine Musiklehre“ und zu den auf dem Hauptinstrument zu spielenden Stücken – lassen implizit darauf schließen, dass der Prüfung Vorstellungen von Musiker*innen, Musikmachen, Musiktheorie etc. zugrunde liegen, die sich an der westlichen Kunstmusik orientieren und die damit auch für Kurts musikalische Sozialisation – zumindest als Pianist – maßgeblich waren; was wiederum den Schluss nahelegt, dass Kurt bereits die nötigen Fertigkeiten und Kenntnisse bzw. Wissensformen erworben hat, um den Anforderungen zu genügen. Um welche es sich konkret handelt, skizziere ich im Folgenden.

In den letzten mehr als zehn Jahren hat Kurt gelernt, was ein Klavier ist, wie es funktioniert, klingt und mittels welcher Techniken damit Klänge generiert werden können. Diese Kenntnisse lassen sich als technisches Wissen zusammenfassen, verstanden als ein Wissen über Instrumente, ihre Konzeptionen, Eigenschaften, Funktionsweisen und Handlungsmöglichkeiten sowie über die (spiel-)technischen Verfahren, mittels derer sie bedient werden können. Dieses technische Wissen allein befähigt Kurt aber noch nicht dazu, auch tatsächlich Klavier zu spielen. Dafür braucht er auch ein entsprechendes technisch-praktisches Wissen, das insbesondere die nötigen körperlich-motorischen Fertigkeiten umfasst, um die Handlungsmöglichkeiten des Klaviers nutzen zu können; in diesem Fall etwa diverse Spiel- und Fingertechniken sowie eine bestimmte Körperhaltung.

Als Pianist hat Kurt außerdem ein spezifisches auditives Wissen entwickelt, das es ihm etwa erlaubt, kleinste Unterschiede im Anschlag wahrzunehmen, Akkorde zu identifizieren oder im Sinne eines inneren Hörens Klangvorstellungen zu entwickeln. Des Weiteren hat er gelernt, Noten zu lesen, Intervalle zu bestimmen und harmonische Zusammenhänge zu verstehen. Er verfügt somit über ein spezifisches musiktheoretisches Wissen. Dieses Wissen allein reicht aber noch nicht, um Haydns „Fantasia“ angemessen zu interpretieren. Denn dafür braucht es auch Regelwissen, etwa über die ästhetischen Konventionen der Wiener Klassik. Dieses Wissen muss Kurt allerdings nicht reflexiv zugänglich sein, da Regeln „praxisinhärent und wirksam“ (Zembylas & Niederauer, 2016, S. 114) sind. Es geht vor allem darum, sie befolgen zu können. Reflexiv zugänglich ist ihm hingegen Wissen über die „Fantasia“ sowie generell über das Leben und Wirken Haydns. Ich bezeichne diese Kenntnisse als musikkulturelles Wissen.

Nicht zuletzt verfügt Kurt über Routinewissen. Dieses basiert auf in der Vergangenheit gesammelten Erfahrungen sowie der Reflexion über das eigene Handeln und Können. Kurt, der seit über zehn Jahren Klavier spielt und auch Konzerte gibt, weiß mittlerweile, worauf er beim Vorspielen zu achten hat und wie er bestimmte Probleme am besten angeht.

Kurt verfügt als Pianist also über verschiedene Fertigkeiten und Kenntnisse. Diese ermöglichen es ihm, in der Eignungsprüfung insbesondere auf dem Hauptinstrument zu glänzen. Er profitiert von ihnen aber auch in den anderen Prüfungsteilen (v. a. den Klausuren zur Allgemeinen Musiklehre und zur Hörfähigkeit). Davon ausgehend, dass er auch das Saxophon einigermaßen beherrscht und zumindest über grundlegende Gesangsfähigkeiten verfügt, ist Kurts Zuversicht, die Eignungsprüfung zu bestehen, also durchaus verständlich. Doch wie sieht es bei Magda aus?

Um diese Frage zu beantworten, beschreibe ich im Folgenden zunächst zentrale Merkmale des Beatmaking; zum einen, weil sich die Musikpädagogik mit dieser Praxis bislang kaum auseinandergesetzt hat und zum anderen, weil ich dadurch einige für den Vergleich der Praxen nützliche Konzepte einführen kann.

3. Zentrale Merkmale des Beatmaking

Die Kernaktivität des Beatmaking ist das Bauen eigener Beats (vgl. zum Konzept der Kernaktivität Becker, 2008, S. 16–17). Dieses ist zum einen eine ethische Regel (Nachbauen ist verboten!), die Beatmaker*innen von Anfang an befolgen. Zum anderen ist es ein (auto-)didaktisches Prinzip, insofern es nämlich die zentrale Strategie zur Entwicklung künstlerischer Handlungsfähigkeit darstellt. Die Praktik des Übens spielt hingegen keine Rolle.³

Eigene Beats müssen als Beats erkennbar sein und sich zugleich von anderen Beats unterscheiden, also ‚anschlussfähig anders‘ sein. Die Anschlussfähigkeit wird gewährleistet, indem bestimmte ästhetische Konventionen beachtet werden. Insbesondere müssen Beats grooven, weshalb Beatmaker*innen darum bemüht sind, diese Qualität sicherzustellen. Diese Fokussierung bezeichne ich als Groove-Prinzip. Dieses beinhaltet u. a. den Vorrang von Rhythmik vor Melodik und Harmonik sowie von Wiederholung vor Formentwicklung.

Gebaut werden Beats mit bereits vorhandenem Klangmaterial, das auf verschiedene Weise akquiriert wird. Beatmaking stellt daher eine Form phonographischer Arbeit im Sinne Großmanns (2016) dar. Phonographie versteht Großmann als eine Klangschrift, bei der nicht Töne, sondern Schallereignisse notiert bzw. materialisiert werden – zum Beispiel als digitale Datei (Großmann, 2013, S. 67). Wird die Phonographie zunächst zur Speicherung und Reproduktion von Musik genutzt, entwickeln sich mit der Zeit verschiedene Praxen, die phonogra-

3 Zur Entstehung des Beatmaking sowie zur Herleitung und Begründung seiner Merkmale vgl. Kattenbeck, 2022, S. 23–43.

phisches Material nicht nur als das Ende eines Produktionsprozesses begreifen, sondern (auch) als dessen Ausgangspunkt. Diesen schöpferischen Umgang mit phonographischem Material bezeichnet Großmann mit Referenz auf die „motivisch-thematische Arbeit der haydnschen Tradition“ als „phonographische Arbeit“ (Großmann, 2015, S. 208). Notwendig sind dafür Instrumente, die es erlauben, Klänge aufzunehmen, wiederzugeben und zu bearbeiten. Beim Beatmaking sind dies zunächst vor allem Sampling-Drummachines, ab Mitte der 1990er Jahre dann vermehrt Digital Audio Workstations (DAW) (Schloss, 2014, S. 204–205).

Neben dem Beatmaking stellt etwa auch das DJing – aus dem sich das Beatmaking entwickelte und von dem es zentrale ästhetische Prinzipien und Strategien übernimmt – eine Form phonographischer Arbeit dar. Ein grundlegender Unterschied zwischen den beiden Praxen besteht allerdings darin, dass DJing eine performative Musikpraxis ist, bei der es primär darum geht, Beats live bzw. in „musikalischen Ernstfällen“ zu kreieren, also in Situationen, die sich durch die „Unumkehrbarkeit des Entscheidungsaktes“ (Lessing, 2019, S. 19) auszeichnen. Dadurch fallen die Herstellung eines Beats und dessen Aufführung in eins, sie sind synchron. Beatmaking hingegen ist keine performative Musikpraxis, sondern eine Form des Komponierens. Das primäre Ziel ist nicht die unmittelbare Aufführung der Beats, sondern deren Fixierung in phonographischen Artefakten, die im Anschluss eine (wiederholte) Aufführung der Beats ermöglichen. Beatmaker*innen bauen Beats also nicht live, weshalb die Herstellung eines Beats und dessen Aufführung nicht zusammenfallen, sondern asynchron verlaufen.

Ein weiterer Unterschied zwischen DJing und Beatmaking bezieht sich auf die Fixierung der Beats. Um das zu erläutern, greife ich auf Butlers Differenzierung zwischen Werk, Text und Aufführung zurück. Unter einem Werk versteht Butler in Abgrenzung vom Werk-Konzept der westlichen Kunstmusik eine abstrakte musikalische Entität, für die es unterschiedliche Begriffe gibt (Butler, 2014, S. 16): Stück, Song, Lied, Track oder eben Beat. Haydns „Fantasia“ ist demnach ebenso ein Werk wie der Beat eines DJs oder der Beat „U-Love“ des Beatmakers J Dilla.

Charakteristisch für den Beat eines DJs ist, dass er zumeist nur temporär existiert, nämlich im Moment seiner Aufführung. Dasselbe gilt in einem ontologischen Sinne auch für Haydns „Fantasia“ oder Dillas „U-Love“ (vgl. Klose, 2019, S. 24). Letztere Werke sind aber zudem in Texten im Sinne Butlers fixiert. Darunter versteht er physikalisch oder digital kodierte Objekte, die ein Werk repräsentieren bzw. übermitteln (Butler, 2014, S. 6). Dabei kann es sich wie bei der „Fantasia“ um einen Notentext handeln oder wie bei „U-Love“ um ein phonographisches Artefakt, etwa eine Schallplatte oder eine digitale Datei. Wichtig ist, dass die Texte nicht selbst das Werk sind, sondern dieses nur repräsentieren bzw. übermitteln und dadurch dessen (erneute) Aufführung ermöglichen (Butler, 2014, S. 6).

Texte lassen sich weiter differenzieren hinsichtlich ihrer ontologischen Dichte, d. h. dem Grad an Detailliertheit, mit dem ein Text Anweisungen für die Aufführung des Werks enthält (Butler, 2014, S. 36–37). Der Notentext der „Fantasia“, der nicht alle Parameter berücksichtigen kann, ist demnach ontologisch weniger dicht als eine Aufnahme von „U-Love“, die „eine Notation nicht nur des Klangs, sondern all dessen, was klingt“ (Großmann, 2013, S. 67), darstellt. Diese Differenzierung ermöglicht nun die Unterscheidung zwischen allographischen und autographischen Werken (Butler, 2014, S. 34–35). Allographische Werke wie Haydns „Fantasia“ werden durch ontologisch dünne Texte repräsentiert, die es erlauben und zugleich erfordern, durch andere aufgeführt, aktualisiert und interpretiert zu werden. Autographische Werke wie „U-Love“ werden hingegen von ontologisch dichten Texten repräsentiert und können sich daher selbst auf-führen.

Zusammenfassend lässt sich Beatmaking also verstehen als eine asynchrone Form phonographischer Arbeit nach dem Groove-Prinzip, deren Ziel die Produktion eigener autographischer Werke ist. Diese Konzeptualisierung ist wichtig, um nachfolgend zu verstehen, warum sich Magda gegen die Bewerbung für ein Musiklehramtsstudium entscheidet.

4. Magdas künstlerische Handlungsfähigkeit als Beatmakerin

Genau wie Kurt spielt auch Magda Klavier. Allerdings noch nicht so lange und eigentlich auch nur, um beim Beatmaking mehr Gestaltungsmöglichkeiten zu haben. Notenlesen kann sie nicht. Und was eine Quarte ist, weiß sie auch nicht. Wozu auch? Dafür kann sie Waveformen lesen und weiß, was ADSR-Hüllkurven sind.

Allerdings hat ihr Musiklehrer gesagt, sie müsse Notenlesen können und wissen, was eine Quarte ist, wenn sie wirklich Musiklehrerin werden möchte. Außerdem brauche sie bereits für die Eignungsprüfung ein zweites Instrument. Dass sie seit über sechs Jahren Beats baue, sei zwar nett, aber ein Instrument spiele sie da ja nicht. Ohnehin sei fraglich, ob Beatmaking überhaupt richtiges Musikmachen sei. Da ihr Lehrer allerdings auch viel Unsinn erzählt, beschließt Magda, sich lieber selbst zu informieren.

Nach einer kurzen Recherche im Internet landet auch sie auf der Informationsseite der Universität zu Köln und klickt dort ebenfalls auf das verlinkte PDF. Sie scrollt durch die ersten Seiten und bleibt dann beim Prüfungsteil „Instrumentalspiel bzw. Gesang“ hängen. Ebenso wie Kurt möchte sie am liebsten Lehrerin an einer Haupt-, Real- oder Gesamtschule werden, weshalb sie sich die Bestimmungen dazu genauer anschaut: Vorspiel auf zwei Instrumenten, von denen eines ein Tasteninstrument sein muss. Okay, ein Tasteninstrument spielt sie schon mal, wobei ihre Fähigkeiten auf dem Klavier wohl am ehesten dem entsprechen, was in der Prüfungsordnung als Nebenfachniveau bezeichnet wird. Beatmaking wäre dementsprechend ihr Hauptfach. Allerdings irritiert sie, dass dort von einem Ins-

trument die Rede ist. Ihr Lehrer erzählt zwar viel Unsinn, aber ehrlicherweise ist sich auch Magda gar nicht sicher, ob und wenn ja, welches Instrument sie als Beatmakerin eigentlich spielt. Ist ihr Computer ein Instrument? Die DAW? Ihre Maus?

Sie scrollt erstmal weiter und erfährt, dass sie auf ihrem Hauptinstrument zwei vorbereitete Werke mittleren Schwierigkeitsgrades aus verschiedenen Stil-epochen vortragen und ein Stück vom Blatt spielen muss. Jetzt ist sie vollends verwirrt. Als Beatmakerin hat sie noch nie andere Beats vorgetragen oder gar vom Blatt gespielt. Stattdessen baut sie doch stets eigene Beats. Das scheint hier aber nicht vorgesehen. Leise beschleicht Magda der Verdacht, dass ihr Lehrer doch Recht hat: Beatmaking ist kein richtiges Musikmachen. Und sie keine richtige Musikerin. Enttäuscht schließt sie das PDF.

Dass Magda bereits an dieser Stelle ihren Wunsch, Musiklehrerin zu werden, wieder aufgibt, ist nicht weiter verwunderlich. Denn den Anforderungen im Haupt- und Nebenfach liegt implizit eine Vorstellung von Musiker*innen als Personen zugrunde, deren Kernaktivität darin besteht, Stücke, die sie meist nicht selbst komponiert haben, in musikalischen Ernstfällen möglichst fehlerfrei vorzutragen. Unter Rückgriff auf die oben eingeführten Begriffe lässt sich das als synchrone Reproduktion fremder, allographischer Werke bezeichnen. Eine solche Form des Musikmachens steht der Kernaktivität beim Beatmaking, nämlich der asynchronen Produktion eigener, autographischer Werke, diametral gegenüber. Es ist daher nachvollziehbar, dass Magda den Eindruck hat, keine ‚richtige‘ Musikerin zu sein – ein Eindruck, den viele der von mir interviewten Beatmaker*innen teilen. „Beatmaker haben ja nicht den Luxus, auch Musiker zu sein“, bringt es etwa ein Interviewpartner pointiert zum Ausdruck.

Aber selbstverständlich sind auch Beatmaker*innen Musiker*innen. Nur ist ihre Art des Musikmachens und damit auch ihre künstlerische Handlungsfähigkeit eine andere als jene von beispielsweise Pianist*innen. Das zeige ich im Folgenden, indem ich Magdas künstlerische Handlungsfähigkeit mit jener von Kurt in Beziehung setze.

Zunächst einmal manifestiert sich die künstlerische Handlungsfähigkeit der beiden Musiker*innen in unterschiedlicher Weise. Vereinfacht ausgedrückt geht es beim Klavier darum, Stücke auf dem Instrument nachzuspielen, beim Beatmaking hingegen darum, eigene Beats zu bauen. Das hat zur Konsequenz, dass Beatmaker*innen von Anfang an Vorstellungen der zu bauenden Beats entwerfen und ständig die Produkte ihres Handelns beurteilen müssen. Ein elaboriertes musikalisches Vorstellungsvermögen sowie ein ausgeprägtes ästhetisches Urteilsvermögen sind somit für Magda tendenziell wichtiger als für Kurt.

Das Ziel, stets einen eigenen Beat zu bauen, führt außerdem dazu, dass die künstlerische Handlungsfähigkeit von Beatmaker*innen breiter angelegt ist als jene von Pianist*innen. Während Pianist*innen hauptsächlich ihr Instrument spielen und demnach als Instrumentalist*innen charakterisiert werden können, ist das Tätigkeitsspektrum von Beatmaker*innen größer: Sie entwerfen

Vorstellungen, spielen Instrumente und nehmen diese auf, suchen, sammeln und sampeln Klangmaterial, gestalten und bearbeiten dieses und arrangieren, mixen und mastern das Gesamtprodukt. Indem Beatmaker*innen potenziell all diese Praktiken ausüben, verkörpern sie einen spezifischen Typ Musiker*in, der verschiedene, in anderen Genres zumeist getrennte Rollen wie Komponist*in, Instrumentalist*in, Tontechniker*in etc. in sich vereint und daher als *hyphenated musician* (Théberge, 1997, S. 221) bezeichnet werden kann. Die künstlerische Handlungsfähigkeit von Beatmaker*innen ist somit eine andere als jene von Pianist*innen, weshalb sie tendenziell andere Fertigkeiten und Kenntnisse benötigt. Verdichtet man diese zu Wissensformen, lassen sich die künstlerischen Handlungsfähigkeiten aber durchaus miteinander vergleichen.

So verfügt etwa Magda ebenso wie Kurt über technisch-praktisches Wissen. Allerdings ist dieses Wissen für sie nicht gleichermaßen relevant. Denn erstens interagiert sie mit ihrer DAW hauptsächlich mittels Maus und Tastatur, für die sie weniger elaborierte körperlich-motorische Fertigkeiten benötigt als Kurt für das Spielen auf dem Klavier. Und zweitens ist Beatmaking eine asynchrone Form des Musikmachens. Beatmaker*innen können daher Handlungen potenziell so lange wiederholen, bis sie ein gewünschtes Resultat erzielen. Sie müssen den Umgang mit ihren Instrumenten also nicht derart beherrschen, dass sie jederzeit zuverlässig agieren können – im Unterschied zu Kurt, dessen Ziel das souveräne Vorspielen in musikalischen Ernstfällen ist.

Während technisch-praktisches Wissen für Pianist*innen von größerer Bedeutung ist als für Beatmaker*innen, verhält es sich beim technischen Wissen umgekehrt. Das liegt daran, dass eine DAW komplexer ist als ein Klavier (u. a. Bell et al., 2015) und ein tiefes Verständnis ihrer Konzeption, Eigenschaften und Funktionsweisen notwendig ist, um ihre Möglichkeiten gezielt nutzen zu können. Zudem ist der Fokus des Beatmaking nicht das Erzeugen von Klängen, sondern die Arbeit mit phonographischem Material. Das erfordert wiederum Kenntnisse der Möglichkeiten der Klangaufnahme und -bearbeitung sowie der dabei eingesetzten Dinge (Mikrofone, Effektgeräte etc.) – Wissen, das in diesem Umfang beim Klavierspielen nicht benötigt wird.

Nicht zuletzt verfügen beide Musiker*innen über musiktheoretisches Wissen. Allerdings ist für Magda eine andere Art musiktheoretischen Wissens von Bedeutung als für Kurt. So ist es etwa für Beatmaker*innen wichtiger, Wellenformen interpretieren als Noten lesen zu können. Und auch Harmonielehre spielt beim Beatmaking im Vergleich zu Kenntnissen über ADSR-Hüllkurven eine eher untergeordnete Rolle, geht es doch nicht um die Arbeit mit Tönen, sondern mit Klängen.

Diese wenigen Beispiele verdeutlichen bereits, dass Beatmaker*innen ebenso wie Pianist*innen über vielfältiges musikbezogenes Wissen verfügen und damit selbstverständlich auch Musiker*innen sind. Der Unterschied ist allerdings, dass Magdas Wissen als Beatmakerin in der Eignungsprüfung kaum eine Rolle spielt. Mit anderen Worten und etwas zugespitzt formuliert: In der Eig-

nungsprüfung wird ein spezifisches Wissen getestet, das für Beatmaking nicht relevant ist, während das für Beatmaking relevante Wissen nicht getestet wird. Magdas Entscheidung gegen eine Bewerbung ist daher nur folgerichtig, da sie die Eignungsprüfung vermutlich nicht bestehen würde.

5. Fazit

Die Musiklehrer*innenausbildung in Deutschland ist von Begriffen, Vorstellungen und Werten geprägt, die sich mehrheitlich auf die Hegemonie westlicher Kunstmusik zurückführen lassen. Mit meinem Artikel habe ich zu ihrer notwendigen Provinzialisierung beigetragen, indem ich mithilfe eines Gedankenexperiments die Vorstellungen von Musiker*innen, Musizieren, Musikinstrumenten und Musiktheorie, die der Eignungsprüfungsordnung der Universität zu Köln zugrunde liegen, sichtbar gemacht und – durch die Konfrontation mit der Praxis des Beatmaking – in ihrem Geltungsbereich eingeschränkt habe. Durch die Darstellung des Beatmaking und der damit verbundenen künstlerischen Handlungsfähigkeit konnte ich außerdem andeuten, wie diese Vorstellungen anders gedacht werden müssten, damit auch Beatmaker*innen den Luxus haben, Musiker*innen zu sein. So müssten etwa asynchrone Formen photographischer Arbeit als ‚richtiges‘ Musizieren verstanden werden, DAWs als ‚richtige‘ Musikinstrumente und Kenntnisse über ADSR-Hüllkurven als ‚richtiges‘ musiktheoretisches Wissen etc.

Kritisieren ließe sich, dass ich ‚klassisches‘ Klavierspielen und Beatmaking teilweise dichotom gegenübergestellt und dadurch zahlreiche Differenzierungen und die Dynamik der Praxen unterschlagen habe. Das ist sicherlich richtig. Allerdings war es nicht mein Ziel, ein möglichst detailliertes Porträt der beiden Praxen zu zeichnen, sondern vielmehr die Provinzialisierung hegemonialer Begriffe, Vorstellungen und Werte voranzutreiben. Und dafür eignet sich eine strategisch eingesetzte, zugespitzte Darstellungsform, die dazu zwingt, auf Unterschiede zu achten – zumal, wenn die Hegemonie von einer Praxis wie dem Beatmaking herausgefordert wird, die, insbesondere derart akzentuiert, in vielerlei Hinsicht anders ‚funktioniert‘ als die ansonsten in der Musiklehrer*innenausbildung vertretenen Praxen.

Das wird etwa an der Manifestation der künstlerischen Handlungsfähigkeit deutlich, die sich beim Beatmaking eben nicht in der synchronen Reproduktion allographischer Werke zeigt, sondern in der asynchronen Produktion eigener, autographischer Werke; oder daran, dass die künstlerische Handlungsfähigkeit von Beatmaker*innen durch Fertigkeiten und Kenntnisse konstituiert wird, die in der Eignungsprüfung nicht nur nicht berücksichtigt werden, sondern aufgrund hegemonialer Vorstellungen etwa von Musiktheorie gar nicht erst berücksichtigt werden können (vgl. auch Zagorski-Thomas, 2016). Von einer „Allgemeinen Musiklehre“, wie es dort heißt, kann also nicht die Rede sein.

Damit ist das Provinzialisierungspotenzial des Beatmaking aber noch nicht erschöpft. Schaut man sich etwa die Entwicklung der künstlerischen Handlungsfähigkeit beim Beatmaking an, wird deutlich, dass die im Bereich der Musik vermeintlich unerlässliche und allgegenwärtige Praktik des Übens (u. a. Dartsch, 2018) dabei keine Rolle spielt. Stattdessen werden wesentliche Wissensformen beim und durch das Bauen eigener Beats erworben (Kattenbeck, 2022, S. 164–189). Dies stellt wiederum eine grundlegende Annahme der Expertiseforschung (u. a. Ericsson et al., 1993), aber auch bestimmte Modellvorstellungen musikbezogenen Lernens in Frage (etwa jene in Harnischmacher, 2012).

Hinzu kommt, dass Beatmaker*innen spezifische Vorstellungen von Urheberschaft, Originalität und Kreativität haben sowie ästhetischen Bewertungskriterien folgen, die sich nur schwer mit den die Musiklehrer*innenausbildung dominierenden Vorstellungen und Kriterien in Einklang bringen lassen (vgl. u. a. Godau & Haenisch, 2022). Insgesamt betrachtet lässt sich das Beatmaking daher wohl nicht so einfach in die Musiklehrer*innenausbildung integrieren, wie es etwa bei den Praxen des Jazz oder des Rocks zumindest in Ansätzen möglich war (vgl. Godau & Haenisch, 2022). Stattdessen bedarf es grundlegender Veränderungen.

Die gute Nachricht ist, dass ein solcher Wandel bereits begonnen hat. Beispielsweise ist an der Leuphana Universität Lüneburg⁴ die Eignungsprüfung so offen konzipiert, dass als musikalischer Vortrag auch der Bau eines Beats denkbar ist. An der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster⁵ ist es ebenso wie an der Universität Siegen⁶ mittlerweile möglich, Producing bzw. digitale Musikproduktion als künstlerisches Hauptfach zu wählen. Und an der Universität zu Köln haben wir die Eignungsprüfungsordnung so überarbeitet, dass sich nun auch Musiker*innen wie Magda für ein Studium bewerben können.

Mit einer bloßen Überarbeitung der Eignungsprüfung, das sei abschließend nochmal betont, ist es aber nicht getan. Sollen Beatmaker*innen tatsächlich den Luxus haben, auch Musiklehrer*innen werden zu können, bedarf es einer grundlegenden Reform des Studiums. So müssen in struktureller Hinsicht etwa Elemente wie der künstlerische Fachunterricht oder die Musiktheorie- und Gehörbildungskurse überdacht und gegebenenfalls neu justiert werden, um den Spezifika des Beatmaking gerecht zu werden. Und vor allem muss all dies mit Veränderungen in Bezug auf die Begriffe, Vorstellungen und Werte einhergehen, um tatsächlich angemessen und wertschätzend mit dem Wissen und Können von Beatmaker*innen umgehen zu können. Mit anderen Worten: Es muss eine Haltung kultiviert werden, die darum bemüht ist, die eigene (hegemoniale)

4 <https://www.leuphana.de/institute/ikmv/musik/kuenstlerische-eignungspruefung.html> (zuletzt abgerufen am 08.12.2022).

5 <https://www.uni-muenster.de/Musikpaedagogik/Studienbewerber/pruefung.html> (zuletzt abgerufen am 08.12.2022).

6 https://www.musik.uni-siegen.de/aktuelles/_wise_2223/994808.html?lang=de (zuletzt abgerufen am 30.03.2023).

Position zu reflektieren, und die versucht, die Begriffe, Vorstellungen und Werte, mittels derer musikbezogene Phänomene wahrgenommenen, gedeutet und bewertet werden, stets so zu wählen, dass sie eine angemessene Auseinandersetzung damit ermöglichen.

Die Forderung nach einer solchen Haltung ist in der Musikpädagogik nicht neu (u. a. Vogt, 2006; Hornberger, 2017). Sie sei hier aber noch einmal bekräftigt, da sie meines Erachtens unvermeidlich ist, um die Musiklehrer*innenausbildung für das 21. Jahrhundert angemessen aufzustellen. Denn es geht ja nicht nur um das Beatmaking, sondern auch um all die anderen musikalischen Praxen, die noch nicht ausreichend berücksichtigt werden, und um all jene, die noch entstehen werden (Harper, 2010). Es geht darum, dem sich immer schneller vollziehenden musikkulturellen Wandel aufgeschlossen zu begegnen und sich nicht vor der Frage zu scheuen, wie angesichts dieser Dynamik ein zeitgemäßer Musikunterricht aussehen muss – und welche Eignung angehende Musiklehrer*innen dafür mitbringen sollten.

Literatur

- Becker, H. S. (2008). *Art Worlds, 25th Anniversary Edition, Updated and Expanded*. University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520934870>
- Bell, A. P., Hein, E. & Ratcliffe, J. (2015). Beyond Skeuomorphism: The Evolution of Music Production Software User Interface Metaphors. *Journal on the Art of Record Production*, 9, o. A. <http://www.arppjournal.com/asarpwp/beyond-skeuomorphism-the-evolution-of-music-production-software-user-interface-metaphors-2/>
- Blanchard, O. (2019). *Hegemonie im Musikunterricht: Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität*. Waxmann.
- Buchborn, T. (2019). Welche Musikerinnen und Musiker können in Deutschland Musiklehrerinnen und Musiklehrer werden und welche nicht? Eine Analyse der Eignungsprüfungsanforderungen für Lehramtsstudiengänge. *Diskussion Musikpädagogik*, 83, 39–47.
- Buchborn, T., Schmauder, H., Tralle, E.-M. & Völker, J. (2021). Hegemony in German School Music Education and Music Teacher Training? An Analysis of Current Curricula. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik, Sonderedition 5: Polarizing Interpretations of Society as a Challenge for Music Education. Polarisierende Deutungen von Gesellschaft als Herausforderung für die Musikpädagogik*, 35–60. <https://zfk.m.org/sonder21-Buchborn%20et%20al.pdf>
- Buchborn, T. & Clausen, B. (2023). Eignungsprüfung als Selektionsinstrument: historische, juristische und empirische Perspektiven. In B. Clausen & G. Sammer (Hrsg.), *Musiklehrer:innenbildung: Der Student Life Cycle im Blick musikpädagogischer Forschung* (S. 153–190). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997221>
- Butler, M. J. (2014). *Playing With Something That Runs. Technology, Improvisation, and Composition in DJ and Laptop Performance*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195393613.001.0001>

- Castro Valera, M. D. M. & Dhawan, N. (2020). *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung* (3. Aufl.). transcript.
- Chakrabarty, D. (2008). *Provincializing Europe. Postcolonial Thought and Historical Difference. With a New Preface by the Author*. Princeton University Press.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory* (2., unveränderte Aufl.). SAGE.
- Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Springer VS.
- Clausen, B. (2018). Inter-, Transkulturalität, Diversität. Beobachtungen und Impulse für Veränderungen in der Musiklehrendenbildung. In T. Krettenauer, H.-U. Schäfer-Lembeck & S. Zöllner-Dressler (Hrsg.), *Musiklehrer*innenbildung: Veränderungen und Kontexte. Beiträge der Kooperativen Tagung 2018* (S. 117–124). Allitera Verlag.
- Clausen, B. (2020). Musik und Kulturalitäten oder: Vom anhaltenden Fremdeln in der deutschen Musiklehrendenbildung. In T. Buchborn, E.-M. Tralle & J. Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (S. 35–52). Georg Olms Verlag.
- Dartsch, M. (2018). Lernformen und Lernwege. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 169–176). Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838550404>
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. & Tesch-Römer, C. (1993). The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363>
- Glasman, J. (2011). Kritik der globalen Vernunft. Chakrabartys Denken jenseits des europäischen Universalismus. *Europa Regional*, 17(4), 229–232.
- Godau, M. & Haenisch, M. (2022). Herausforderungen für eine Popmusikpädagogik des 21. Jahrhunderts. Kritische Anfragen an das Feld vor dem Hintergrund der musikpädagogischen Diskussion. In LAG-Pop (Hrsg.), *(Populäre) Musik/Kultur in der Jugendarbeit. Dokumentation der Fachtagung 2021* (S. 21–64). https://lag-pop-berlin.de/wp-content/uploads/LAG-Pop_Fachtagung_2021_Dokumentation.pdf?fbclid=IwAR08n1kJ7s_MEEkdqu9rIBbk0S_ccLDE21znBM3VUSai1fAiwsolVlK5s2_c
- Großmann, R. (2013). Die Materialität des Klangs und die Medienpraxis der Musikkultur. Ein verspäteter Gegenstand der Musikwissenschaft? In A. Volmar & J. Schröter (Hrsg.), *Auditiv Medienkulturen. Techniken des Hörens und Praktiken der Klanggestaltung* (S. 61–78). transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839416860.61>
- Großmann, R. (2015). Musikalische Wiederholung und Wiederaneignung. Collagen, Loops und Samples. In A. Bense, M. Giesecking & B. Müßgens (Hrsg.), *Musik im Spektrum technologischer Entwicklungen und Neuer Medien. Festschrift für Bernd Enders* (S. 207–218). Electronic Publishing Osnabrück.
- Großmann, R. (2016). Phonographic Work. Reading and Writing Sound. In J. G. Papenburg & H. Schulze (Hrsg.), *Sound as Popular Culture. A Research Companion* (S. 355–366). The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9975.003.0046>
- Harnischmacher, C. (2012). *Subjektorientierte Musikerziehung. Eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik* (2., unveränderte Aufl.). Wißner-Verlag.
- Harper, A. (2010). *Infinite Music: Imagining the Next Millennium of Human Music-Making*. Zer0 Books.
- Hornberger, B. (2017). Musik – Kultur – Pädagogik. Kulturwissenschaftliche Fragen und Perspektiven. In A. J. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwis-*

- senschaft/*Music Education and Cultural Studies* (S. 19–36). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:15623>
- Janz, T. & Yang, C.-C. (Hrsg.). (2019). *Decentering Musical Modernity. Perspectives on East Asian and European Music History*. transcript.
- Kattenbeck, C. (2022). *Beats. Bauen. Lernen. Manifestation, Konstitution und Entwicklung künstlerischer Handlungsfähigkeit beim Beatmaking*. Waxmann.
- Klose, P. (2019). Doings and Playings? Eine praxeologische Sicht auf Musik und musikbezogenes Handeln in musikpädagogischer Perspektivierung. In V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (S. 19–34). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:20702>
- Lessing, W. (2019). Das doppelte Als-ob oder: ein erneuter Versuch, der Frage, was Üben sein kann, auf den Grund zu gehen. *Diskussion Musikpädagogik*, 83, 12–20.
- Pabst-Krueger, M. (2015). Populäre Musik in der Lehrerbildung. Eine Initiative zur Verbesserung der Integration populärer Musik in den Lehramtsstudiengängen Musik. In M. Ahlers (Hrsg.), *Popmusik-Vermittlung: Zwischen Schule, Hochschule und Beruf* (S. 321–340). LIT.
- Pabst-Krueger, M. & Terhag, J. (2009). *Hallische Erklärung*. <http://www.pabst-krueger.de/uploads/HallischeErklaerung2009>
- Schloss, J. G. (2014). *Making Beats. The Art of Sample-Based Hip-Hop. With a New Afterword* (2. Aufl.). Wesleyan University Press.
- Théberge, P. (1997). *Any Sound You can Imagine: Making Music/Consuming Technology*. Wesleyan University Press.
- Viertel, C. (2020). *Battle-Rap, Beatbox, Breaking – Hip-Hop in schulischen und außerschulischen musikpädagogischen Kontexten. Eine quantitative Untersuchung mit Schüler*innen und Lehrenden in der Sekundarstufe I*. Waxmann.
- Vogt, J. (2006). Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – Erste Annäherungen. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 9, 11–25.
- Walker, R. (1996). Music Education Freed From Colonialism: A New Praxis. *International Journal of Music Education*, 27, 2–15.
- Wartmann, R. (2021). Das postkoloniale Ende der Bildung. In S. Knauß, L. Wolfradt, T. Hofmann & J. Eberhard (Hrsg.), *Auf den Spuren von Anton Wilhelm Amo. Philosophie und der Ruf nach Interkulturalität* (S. 237–260). transcript.
- Willis, R. (2019). The Use of Composite Narratives to Present Interview Findings. *Qualitative Research*, 19(4), 471–480. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1468794118787711>
- Zagorski-Thomas, S. (2016). How is Theoretical Research Meeting the Challenges of Pedagogy in the Field of Record Production? In A. King & E. Himonides (Hrsg.), *Music, Technology, and Education. Critical Perspectives* (S. 67–81). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315596945>
- Zembylas, T. (Hrsg.). (2014). *Artistic Practices. Social Interactions and Cultural Dynamics*. Routledge.
- Zembylas, T. & Niederauer, M. (2016). *Praktiken des Komponierens. Soziologische, wissenschaftstheoretische und musikwissenschaftliche Perspektiven*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13508-9>

Chris Kattenbeck
Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
Department Kunst und Musik / Fach Musik
Gronewaldstr. 2
50931 Köln
chris.kattenbeck@uni-koeln.de

Irena Müller-Brozović

Enabling Performers

Wie kreative Praktiken Musikstudierende in ihrer künstlerischen Entwicklung befähigen

Enabling Performers. How Creative Practices Empower Music Students in Their Artistic Development

The aim of this research project is to update contemporary music qualifications, which no longer correspond to current transdisciplinary practices. Therefore, this research project is centered around the question to what extent do co-creative intermedial practices enable students' artistic development? In an elective course, students developed their own performances. The project was examined using situational analysis (Clarke, 2012; Clarke et al., 2018). Music students could gain a sense of confidence and autonomy in their extended artistic abilities through collaborative work among peers with alternative uses of musical instruments, free improvisation, curating, skillful use of language as well as new understandings of quality. These findings could call for a new understanding of the role of lecturers.

1. Einleitung

„This was definitely enabling: it broke the boundaries of what we are used to in terms of performance. We are used to go on stage and use our instruments but *this* is performance and it is soundmaking.“ [TN 3] Dies ist die Aussage einer Musikstudierenden, die sich an der Hochschule für Musik FHNW in Basel auf die Interpretation Neuer Musik spezialisiert und im Rahmen des Wahlkurses *Interdisciplinary Acts* am Forschungsprojekt *Enabling Performers* teilnahm.¹ Die Studierenden konzipierten im Rahmen des Kurses eigene Performance-Events

1 Die allermeisten teilnehmenden Studierenden befinden sich kurz vor dem Abschluss ihres zweiten Masterstudiums und sind spezialisiert auf Neue Musik oder freie Improvisation. Innerhalb des Studiums sind sie Teil von *sonic space basel*, einer Plattform für Komposition, open creation, Performance, Audiodesign und Forschung der Hochschule für Musik FHNW in Basel. *Sonic space basel* versteht sich als Labo-

und führten diese entweder auf dem Campus der Hochschule oder im Rahmen des Festivals *ZeitRäume*² an architektonisch interessanten, aber auch herausfordernden Orten auf.

Das im Zitat der Studierenden erwähnte Sprengen von Grenzen erfolgte nicht ohne Irritationen, Schwierigkeiten und Konflikte, die jedoch als einschneidende Momente und Wendepunkte Veränderungen bewirken können. Solche kontroversen Kippmomente, aus denen Neues hervorgehen kann, wurden im Forschungsprojekt nach Benjamin Piekut als *Edge Moments* bezeichnet und sind „disastrous confrontations within the world of experimentalism“ (Piekut, 2011, S. 1). Sie führen dazu, dass bisherige künstlerische Gewissheiten in einer „arena of risk, testing, and even (productive) failure“ (Piekut, 2011, S. 19) neu ausgehandelt werden müssen.

Auf dem Campus der Hochschule prallten durch den Wahlkurs unterschiedliche Welten aufeinander: Parallel zu einer unkonventionellen Performance von Studierenden fand in unmittelbarer Nachbarschaft das Masterkonzert eines vom Schweizer Fernsehen portraitierten, vielversprechenden Pianisten statt, weshalb ein Mitglied der Hochschulleitung die Studierenden mitten in ihrer Performance ermahnte und drohte: „Das gibt Ärger!“³ Warum nahmen die Studierenden ihre Performances dennoch als *Enabling* (und nicht etwa als *Disabling*) wahr? Inwiefern äußert sich ein *Enabling* und welche Prozesse liegen ihm zugrunde?

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit dieser Problematik. Zunächst wird die Ausgangslage geschildert und die Forschungsfrage formuliert, bevor die Forschungsmethode und Begriffe erläutert sowie der Forschungsstand dargestellt werden. Schließlich werden die Ergebnisse beschrieben und diskutiert sowie in einem Ausblick weitere Forschungsdesiderate formuliert.

2. Ausgangslage und Forschungsfrage

Ein Ausgangspunkt des hier beschriebenen Forschungsprojekts⁴ ist das Desiderat einer aktualisierten Ausbildungspraxis, die im Bereich der Neuen Musik dem aktuellen *State of the Art* der künstlerischen Praxis hinterherhinkt. Die heutzutage transdisziplinären und hochgradig vernetzten Praktiken der Neuen Musik stellen eine Aufteilung von Studienbereichen in Klassen für Komposition, Interpretation, Improvisation und Audiodesign in Frage. So wie im Bereich der

ratorium, Kommunikationstool und Informationsknotenpunkt für aktuelle Musik
<https://www.sonicspacebasel.ch/de.html> (zuletzt abgerufen am 03.04.2023).

2 Vgl. <https://zeitraeumebasel.com/> (zuletzt abgerufen am 03.04.2023).

3 Vgl. Memo aus teilnehmender Beobachtung.

4 Der musikwissenschaftliche Teil des Forschungsprojekts untersucht den Übergang von der Auseinandersetzung mit historischem Material zur originären Kreation der Studierenden (Kunkel, 2022, S. 60–65; 2023, S. 170–196).

Popmusik die *Singer-Songwriter* bezeichnen sich immer mehr Akteur*innen der Neuen Musik als *Composer-Performer*. Ihre Stücke entsprechen post-instrumentalen medialen Performancepraktiken.

Der Begriff *Enabling* bezieht sich auf Pamela Burnard und bedeutet, dass Studierende in kreativen Bildungssituationen eine Autonomie und ein Selbstvertrauen in Bezug auf das eigene, erweiterte Handlungsrepertoire gewinnen, was nach Burnard Voraussetzung ist, um musikalische Welten zu überschreiten und sich künstlerisch weiterzuentwickeln (Burnard, 2016, S. 85). Sie schätzt die Kreativität von Musiker*innen als „the essential currency for crossing borders in their musical worlds“⁵ ein (Burnard, 2016, S. 85). Burnards Konzept der *Creativities* (Burnard, 2012) dient dem vorliegenden Forschungsprojekt als theoretischer Rahmen und sensibilisierendes Konzept. *Creativities* beschreiben ein kreatives Interaktionsgeschehen und kategorisieren dieses in Bezug auf Praxisprinzipien, unterschiedliche Autor*innenschaften und Vermittlungsweisen. Das Konzept basiert auf Georgina Borns Verständnis von Musik als relationaler Praktik (Born, 2005; Burnard, 2012, S. 227), also einer Interaktion menschlicher und nicht menschlicher Akteur*innen in einer bestimmten Konstellation (Born, 2015, S. 359–360). Burnard leitet die *Creativities* aus den Praktiken der Populärmusik ab, überträgt das Konzept jedoch auf weitere musikalisch-mediale (Burnard, 2018; O'Neill & Peluso, 2016) oder musikhochschulische Praktiken (Burnard, 2016). Dabei beobachtet sie, dass „[...] creativities are seen as having the potential to raise standards and contribute to the core goals of excellence in music institutions (Burnard et al., 2006). Yet, diverse interdisciplinary and digital creativities are more often practised outside mainstream higher music education sectors [...]“ (Burnard, 2016, S. 78) Eine solche Nische bildet auch der Wahlkurs *Interdisciplinary Acts*.

Der Bezug auf Burnards *Enabling* im Titel des Forschungsprojekts erzeugt eine hohe Normativität, derer sich die Autorin bewusst ist. Sie dokumentierte und analysierte die eigenen Vorannahmen und war darauf bedacht, die eigene Perspektive und Verflochtenheit mit dem Forschungsfeld zu reflektieren sowie eine Offenheit für Überraschungen im Forschungsprozess zu bewahren, wozu ein Forschungstagebuch, das Schreiben von Memos sowie der Austausch im Forschungsteam diente. Zudem verlangt die verwendete Situationsanalyse, unterschiedliche, insbesondere auch stumme oder nicht vorhandene Positionen im Forschungsfeld zu identifizieren und berücksichtigen (Clarke, 2012, S. 80; Clarke et al., 2018, S. 172–173). Das Forschungsinteresse richtete sich auf Aspekte, die ein *Enabling* ausmachen und diesen Prozess begünstigen oder beeinträchtigen, nicht jedoch, ob und in welchem Maße im Sinne einer Wirkungsforschung ein *Enabling* stattfand. Der Begriff des *Enablings* war aufgrund des Titels des Forschungsprojekts von Beginn an bekannt und häufig erwähnt. Vor diesem

5 Kreativität wird oftmals mit neoliberalen Ideen verbunden, weshalb sie auch kritisch betrachtet werden muss (Reckwitz, 2012; Schmidt, 2016, S. 23).

Hintergrund geht das Forschungsprojekt folgender Forschungsfrage nach: Inwiefern manifestiert sich bei Studierenden durch co-kreative intermediale Praktiken ein *Enabling* und welche begünstigenden und beeinträchtigenden Faktoren beeinflussen diesen Prozess?

3. Forschungsmethode

Die Autorin begleitete sowohl den Wahlkurs *Interdisciplinary Acts* als auch die meisten Performances der Studierenden mit teilnehmender Beobachtung (Thomas, 2019). Im Nachgang zum Wahlkurs und den Performances führte sie mit dreizehn Studierenden sowie drei Dozierenden leitfadengestützte Interviews (Helfferich, 2014), die sie mit dem Codiervorgehen nach Kathy Charmaz (2006) und den verschiedenen Mapping-Strategien der Situationsanalyse nach Adele E. Clarke (2012; Clarke et al., 2018; Strübing, 2021, S. 111–123) auswertete. Die Situationsanalyse⁶ ist eine Weiterentwicklung der Grounded Theory, die komplexe soziale Prozesse und Diskurse an den Schnittstellen verschiedener sozialer Welten in Bezug auf Grenzobjekte untersucht (Clarke, 2012, S. 91; Clarke et al., 2018, S. 75). Das Konzept der Grenzobjekte wurde von Susan Leigh Star entwickelt und bietet die Möglichkeit einer „Kooperation ohne Konsens“ (Star, 2017, S. 214). Aufgrund unterschiedlicher Auffassungen, Anliegen und Anwendungen zeigen sich in Grenzobjekten zwar Irritationen, Kontroversen und Aushandlungsprozesse (wie der geschilderte Ärger in der Einleitung dieses Beitrags), gleichzeitig werden die Grenzobjekte aber von allen Beteiligten geschätzt. Die Grenzobjekte bündeln die unterschiedlichen sozialen Welten und bilden somit die Voraussetzung für das Bestehen einer Arena (Clarke et al., 2018, S. 75). Die Mitglieder einer sozialen Welt verbindet eine gemeinsame Aktivität, sie teilen aber auch ähnliche Haltungen und Verpflichtungen und können gleichzeitig Mitglied verschiedener sozialer (Sub-)Welten sein (Clarke, 2012, S. 106–113; Clarke et al., 2018, S. 71–76, S. 147–164). Die Situationsanalyse (insbesondere die Maps sozialer Welten sowie die Grenzobjekte) scheint als Forschungsmethode dem Forschungsgegenstand sehr angemessen zu sein, lässt sich doch aus obiger Beschreibung unschwer eine Analogie auf die Situation und Praktiken von Musikstudierenden unterschiedlicher Fächer an einer Hochschule ziehen.

4. Begriffsklärungen

Die Forschungsfrage wird anhand fluxistischer Praktiken untersucht, die kritisch erschlossen werden. Fluxus ist ein loses Netzwerk unterschiedlichster

6 Weiterführende Literatur zur Anwendung der Situationsanalyse in der musikpädagogischen Forschung finden sich u. a. bei Godau et al. (2019), Göllner & Niessen (2021) sowie Petri-Preis (2022).

Akteur*innen in den 1960er Jahren (Chilvers, 2004, S. 258), die nicht mit einem konsistenten Programm, sondern mit verflüssigten Identitäten, Strukturen und Formaten arbeiten (Higgins, 1966, S. 1–3; Higgins, 1998, S. 220–224; Higgins, 2002; Richter, 2012; Ristow, 2020, S. 171). Das Forschungsprojekt geht von der historisch begründeten Annahme aus, dass Fluxus sich gegenüber Neuer Musik durchlässig verhält (Richter, 2012) und daher zu einer Erweiterung der eigenen Praktiken inspiriert und die Studierenden in diesem Sinne möglicherweise ein *Enabling* erfahren. Es geht dabei nicht um ein Reanimieren von Fluxus, sondern um ein kritisches Erschließen und Weiterdenken fluxustischer Praktiken.

Eine explizite Auseinandersetzung mit Fluxus stellt bisher innerhalb der musikpädagogischen Forschung eine Randerscheinung dar. Gertrud Meyer-Denkman, die Teil des Fluxus-Netzwerks war und deren kontrovers diskutierte musikpädagogischen Konzepte (Weber, 2003, S. 172–188) kaum einen Fluxus-Bezug aufweisen, lehnt ein Fluxus-Reenactment dezidiert ab; dies würde nur zu einer Musealisierung fluxustischer Objekte führen (Meyer-Denkman, 2003, S. 52). Sie verweist damit auf die Problematik einer Dokumentation, Archivierung und Musealisierung flüchtiger Events, Performances und Happenings und somit auch der Praktiken von Fluxus (Armstrong et al., 1993; Knapstein, 1995). In der aktuelleren Musikpädagogik wird das Ausführen von Fluxus-Aktionen nur von einzelnen Beiträgen zur Neuen Musik erwähnt (Schneider, 2000; Rüdiger, 2015; Schneider, 2017, S. 105; Ristow, 2020).

Intermedialität ist eine für Fluxus-Praktiken zentrale Strategie. Der Begriff *intermedia* wurde im Fluxus-Kontext von Dick Higgins geprägt, der *intermedia* als Gegenkultur zu hochkulturellen, in sich geschlossenen Praktiken versteht (Higgins, 1966, S. 1; Higgins, 2001, S. 2). *Intermedia* meint nicht multimediale Kunst, sondern den Verlauf und die Verflechtungen im Zwischenbereich verschiedener Medien (Higgins, 1966, S. 1, 3).⁷ Mit seinem Bezug auf das Happening ist der *intermedia*-Begriff von Beginn an handlungsorientiert (Higgins, 1966, S. 3), weswegen er für *Enabling Performers* einen wichtigen Ausgangspunkt darstellt.

5. Arbeiten im Wahlkurs *Interdisciplinary Acts*

Am Wahlkurs, der aufgrund der Pandemie zu Beginn online stattfand, nahmen vor allem Studierende von *sonic space basel* teil. Zu etwa gleichen Teilen waren Studierende der beiden Master Specialized Performance in zeitgenössischer Musik sowie Improvisation vertreten, außerdem einige Komponist*innen und

⁷ Higgins bezeichnet *intermedia* zunächst als „uncharted land that lies between collage, music and the theater“ (Higgins, 1966, S. 3), unternimmt 1995 jedoch mit der *intermedia chart* den Versuch eines Mappings, das mit überlappenden Kreisen die Beziehungen und fluiden Praktiken im Zwischenbereich verschiedener Kunstbereiche aufzeigt (Higgins, 2001, S. 3).

einzelne Studierende aus den Bereichen Audiodesign. Außerhalb von *sonic space basel* besuchten auch vereinzelt Studierende aus dem Master Performance in klassischer Musik den Wahlkurs. Zu Beginn erhielten die Studierenden einen Input zu Fluxus und interpretierten einen selbst gewählten *Event Score* unter den strengen Vorgaben eines pandemiebedingten Lockdowns. So entschied sich die Studierende Nora Vetter für Yoko Onos *Fly Piece* (1963), das einzig aus dem Wort „Fly.“ besteht, und performte mit visuellen Mitteln eine eigene Version.



Abbildung 1:
Yoko Ono: FLY PIECE (1963), Version von Nora Vetter (2020)

Nach dieser ersten Annäherung an Fluxus entfernten die Studierenden sich schnell von historischen Vorlagen und begannen, eigene Ideen und Events zu planen. Den Vorgaben der Pandemie geschuldet, die sich mitunter selbst wie *Event Scores* lasen⁸, entwickelten die Studierenden zunächst vor allem Solo-Performances. Häufig ging es darum, mit dem Körper und Objekten Klänge zu erzeugen. Die Score des Percussionisten Zacarias Maia lautet entsprechend: „Roll over the aluminum foil and the objects. Roll until your body is tired of rolling.“



Abbildung 2:
Zacarias Maia: My homage to the New Complexity. For a rolling-human and an aluminium foil with objects that the performer uses often in her/his life (2020).

Im Rahmen des Wahlkurses präsentierten und reflektierten die Studierenden ihre Konzepte und entwickelten diese auch weiter, in einer späteren Phase der Pandemie auch in Form von Gruppenevents, die öffentlich aufgeführt wurden. Nach dem aufgezwungenen künstlerischen Umgang mit Isolation im Lockdown erhielt die Möglichkeit, mit anderen Studierenden co-kreativ zu arbeiten, eine besondere Relevanz.

8 So lautete eine Kampagne des Schweizerischen Bundesamts für Gesundheit im Jahr 2020: „Stop Corona. Treffen Sie so wenige Menschen wie möglich.“ Vgl. <https://bag-coronavirus.ch/kampagnen/> (zuletzt abgerufen am 22.12.2022).

6. Ergebnisse

Die Analyse des reichen Datenmaterials zeigt auf, inwiefern insbesondere die Studierenden der Bereiche Specialized Performance in zeitgenössischer Musik und Improvisation einen kollaborativen Prozess der Neuorientierung durchliefen. Die Studierenden aus den Bereichen Komposition und Audiodesign entschieden sich hingegen als Composer-Performer für eine Solo-Performance oder gaben ihr ursprüngliches Vorhaben aufgrund einer schwierigen Zusammenarbeit mit Performer*innen auf. Noch höher war die Abbruchquote beim Master Performance in klassischer Musik: hier zogen sich alle Studierenden aus dem Wahlkurs zurück. Es waren also die mit zeitgenössischer Musik und Ensemblearbeit vertrauten Studierenden, die von einem *Enabling* berichteten. Sie nutzten kollaborative Settings und die halböffentlichen Performances als *Safe Space*, um neue musikalische Praktiken zu wagen und sich in einer neuen Rolle auch als Autor*in zu beweisen. Wie der Titel des Forschungsprojekts suggeriert, liegt der Fokus auf einem *Enabling* von Performer*innen. Damit könnte ein partielles *Disabling* von Kompositionsstudierenden verbunden sein, denn diese verlieren ihre Vormachtstellung im Bereich der musikalischen Kreation.

Mit Bezug auf den Titel des Forschungsprojekts wurde in den Interviews gefragt, inwiefern ein *Enabling* oder *Disabling* erfahren wurde und wie sich diese Prozesse manifestieren. Aus der Datenanalyse ergeben sich folgende Kriterien eines *Enablings*: Die Studierenden verweisen auf ein Überschreiten von Grenzen. Wie im Eingangszitat einer Studierenden beschrieben, zeigt sich dies in neuen oder erweiterten Praktiken und einem damit verbundenen veränderten Selbstverständnis. Ein *Enabling* etabliert sich für die Studierenden über das Kreieren und Erfahren von *Edge Moments*, die im Wahlkurs thematisiert wurden. Davon leiteten die Studierenden den in der Jugendsprache verwendeten Begriff *edgy* ab, was ausgefallen bedeutet. Wer unter den Studierenden unkonventionelle Praktiken wagt, sie begründen und andere davon überzeugen kann, wer damit auffällt und eine Anerkennung durch Peers und Dozierende erfährt, durchläuft ein *Enabling* und ist damit dem selbst gesetzten künstlerischen Ziel näher, nämlich „to find and understand a bit better what you want“ [TN3].

Die Maps als Analysewerkzeug der Situationsanalyse zeigen auf, dass zwei unterschiedliche Formen des *Enablings* besonders stark vertreten sind: einerseits ein *Enabling* aufgrund einer bewussten und überzeugenden Verwendung von Sprache und Schrift, wodurch eine explizite Autor*innenschaft und Deutungshoheit gewonnen wird (was im Bereich des Kuratierens und Komponierens zu beobachten ist), andererseits ein *Enabling* durch eine starke leibliche Performance und Präsenz von Improvisator*innen und Performer*innen aus dem Bereich der zeitgenössischen Musik, die ihrerseits eine hohe Aufmerksamkeit und Dringlichkeit erzeugen. Die Verbindung dieser beiden Formen des *Enablings* gelingt nur in Einzelfällen, etwa wenn es ein*e Instrumentalist*in schafft, die Performance treffend zu beschreiben und zu begründen oder wenn

ein*e Komponist*in mit der eigenen Performance öffentliche Aufmerksamkeit generiert. *Edgy* zu sein kann jedoch auch eine Ablehnung auslösen, etwa wenn Freund*innen eine Wertschätzung im Umgang mit dem Instrument vermissen, wie dies im Kontext der Performance des Percussionisten (s. o.) geschehen war.

Die Motivation für ein *Enabling* verorten die Studierenden im Überwinden von vermeintlichen Grenzen: die bisherigen Praktiken wurden zwar als „nice and enjoyable“, aber vor allem „super standard“ und „not really the thing I’m interested about“ [TN7] eingeschätzt. Die Studierenden nutzten im Wahlkurs einen erweiterten Gestaltungsraum und verbanden bisher private Interessen, wie etwa Poesie oder Tanzimprovisation, mit dem eigenen Musizieren und entwickelten daraus intermediale Praktiken.

Ein Abbruch des Wahlkurses erfolgte aus unterschiedlichen Gründen. So konnte ein Pianist seine Idee zu einem interdisziplinären Projekt mit Musik des 19. Jahrhunderts nicht umsetzen, ein Komponist gab sein biographisch geprägtes Projekt auf, weitere Studierende zogen sich aus sprachlichen, gruppendynamischen, zeitlichen oder ästhetischen Gründen zurück. Nur wer ein konstruktives und ermutigendes Feedback von Mentor*innen und Peers erhielt, blieb im Wahlkurs, denn „being self-critical is good, but doubt can hinder you“ [TN 3]. Ein fehlendes positives Feedback verhindert also ein *Enabling*.

Als übergreifendes Ergebnis kann festgehalten werden, dass die Studierenden einen kreativen Spielraum hin zu einem möglichen *Enabling* gewinnen erstens durch einen kritisch-distanzierten Umgang, einer Verfremdung oder gar durch die Nicht-Verwendung des eigenen Instruments, zweitens durch freies Improvisieren und drittens durch eine eigene kuratorische Praxis.

6.1 Enabling durch distanzierten Umgang mit Instrument

In der ersten Phase eines möglichen *Enablings* sprachen die Studierenden von einer schwierigen Beziehung zu ihrem Instrument. Bisher spielten sie „everything if you can do it physically“ [TN 6] und orientierten sich dabei an traditionellen Qualitätsmaßstäben. Doch sie fühlten sich aufgrund eines beschränkten Werkkanons und eines bisher nicht hinterfragten Konzertrituals „tired of playing always similar music in a similar performance situation“ [TN6] und entwickelten eine selbstkritische Haltung gegenüber der bisherigen instrumentalen Praxis. Sie suchten nach neuen Formen des Umgangs mit dem eigenen Instrument. Daher experimentierten sie mit erweiterten Spieltechniken oder Elektronik: „I was trying to run away from the sound of the violin, from all the reflexes that I had as a classical trained musician. [...] I was trying to find new sounds.“ [TN 7]. Innerhalb des Wahlkurses gingen viele Studierende noch einen Schritt weiter und performten ohne eigenes Instrument, was auch eine Reminiszenz an die im Wahlkurs thematisierten fluxistischen Praktiken darstellt. Das Nicht-Verwenden des Instruments empfanden die Studierenden als Befreiung; es er-

öffnete ihnen neue kreative Möglichkeiten, auch jenseits eines Soundmaking: „I invited my colleague [...]. We in a way gave up our instruments and we just performed. This sort of thinking about sound without making sound, without music, without this idea ‘now we are playing a piece’“ [TN 3]. Im reflektierten, verfremdeten Gebrauch oder Nicht-Gebrauch des Instruments erlebten die Studierenden ihr Instrument als *Edge Moment*. Das Instrument wurde mit der Situationsanalyse gesprochen zu einem Grenzobjekt zwischen verschiedenen sozialen Welten, in denen sie sich bewegten – einerseits innerhalb des traditionellen Instrumentalstudiums und etablierten Konzertwesens, das Teil ihrer Biographie und Praxis ist, und andererseits im explorativen, co-kreativen und transdisziplinären Bereich der Performance. Im Umgang mit dem Instrument zeigten sich Irritationen, Konflikte, Kontroversen und Wendepunkte in Bezug auf die Selbst- und Musikverständnisse der Studierenden. Während sie sich bisweilen als „prisoners of the system“ [TN 9] empfanden und das Spielen von Musiken, die man nicht mag, als *Disabling* einstufen, wurde ein *Enabling* folgendermaßen beschrieben: „It’s about trying out, discovering you and getting confident in reality, and not only in your room.“ [TN 9]. Eine Studierende meinte: „I don’t have to play my instrument. There is something beyond [...] really pushing boundaries. Music is blank space. Because it can be anything you insert in that blank space.“ [TN 3]. Aufgrund dieser erweiterten Praktiken hinterfragten und veränderten die Studierenden ihr bisheriges Selbstverständnis. Sie bezeichneten sich nun nicht mehr als Musiker*innen, sondern als Performer*innen. Allerdings wollten sich manche nicht auf einen Begriff reduzieren, sondern sahen sich innerhalb ihrer „artistic practice as a performer, composer and improviser“ [TN 11]. Um eine Trennung dieser Bereiche zu vermeiden, suchten die Studierenden auch nach neuen Begrifflichkeiten, indem sich etwa jemand „sound explorer“ [TN 3] nannte.

Die erweiterten musikalischen Praktiken und der mitunter verstörende (Nicht-)Gebrauch des eigenen Instruments bewirkte als *Edge Moment* (respektive als Grenzobjekt oder -tätigkeit) jedoch nicht nur ein *Enabling*, sondern auch einen Rückzug und Ausschluss von Studierenden aus dem Bereich Master Performance in klassischer Musik. Sie konnten und wollten sich nicht auf experimentelle musikalische Umgangsweisen einlassen und brachen den Wahlkurs *Interdisciplinary Acts* ab. Dies erstaunte die Dozierenden nicht, denn „es wurde ganz schön viel gewagt, auf jeden Fall mehr als ohne *Interdisciplinary Acts*“ [DO 1]. Zudem habe „ein *Edge Moment* [...] auch mit Peinlichkeit zu tun, mit unangenehm oder etwas, was einen herausfordert. Da muss man schon stark sein, um das auszuhalten. Man kann sich danach echt blöd fühlen [...]“ [DO 1]. Dass sich neue Selbst- und Musikverständnisse nicht innerhalb weniger Wochen etablieren, sondern mit dem Wahlkurs eine erste Ahnung eines *Enablings* aufblitzt, zeigt folgende Äußerung einer Studierenden: „I feel this energy inside but I don’t feel comfortable with it because I come from years of practicing this anonymous role.“ [TN 11]. Es stellte sich bisweilen unter den Studierenden auch

eine Ratlosigkeit ein; vergeblich wünschten sie sich für die Umsetzung ihrer Ideen ein Coaching von Expert*innen. Aufgrund der fehlenden Unterstützung zogen einige Studierende ihre eigenen Ideen zurück und beteiligten sich lediglich an der Realisierung von Projekten ihrer Kolleg*innen oder brachen den Wahlkurs ganz ab. Das Aushalten von Unklarheit und Finden eigener Lösungen wurde von den Dozierenden teilweise bewusst eingefordert, da sie in ihren normativen Annahmen damit mögliche *Edge Moments* und ein *Enabling* der Performer*innen verbanden.

Ob sich Studierende auf die co-kreativen musikalischen Experimente einlassen oder nicht, ist nach Meinung eines Studierenden nicht nur abhängig vom bisherigen Studium, sondern auch typbezogen: Entweder man will Eigenverantwortung übernehmen oder „gefüttert werden“ [TN 8] und Vorgegebenes wiederholen. In diesen beiden Haltungen spiegeln sich Wertungen, Diskurse und bestimmte Praktiken verschiedener sozialer Welten an Musikhochschulen und damit verbundene unterschiedliche Qualitätsverständnisse wider. So ist *edgy* in der Improvisationsklasse positiv besetzt, während ein ausgefallenes Verhalten bei angehenden Orchestermusiker*innen (auch in Ensembles zeitgenössischer Musik) zu einem *Disabling* führen würde, müssen sie doch beweisen, dass sie sich in einen spezifischen Klang und in bestehende Spielweisen eines Ensembles integrieren können und sich in Proben möglichst kompetent, effizient und kollegial verhalten.

Im Prozess des *Enablings* suchten die Studierenden im Rahmen des Wahlkurses nach neuen musikalischen Ausdrucksweisen, sie beschrieben ihr Vorgehen als „try and error“ [TN 5], ja sogar als Grundlagenforschung [TN 3]. Statt wie bisher Musikstücke zu proben, *probierten* die Studierenden *aus* und entwickelten ihre Stücke gemeinsam. Das Prinzip der *Event Scores*, das einige Studierende von Fluxus für ihre eigenen Projekte übernahmen, bewährte sich für ein *Enabling*. Die Scores geben einen Rahmen vor, öffnen aber auch einen Gestaltungsraum. So beobachtete eine Dozierende, dass die selbstformulierten Vorgaben einer *Event Score* die eher zurückhaltenden, bisher traditionell ausgebildeten Studierenden dazu ermutigen, an bisherigen musikalischen Kenntnissen anzudocken und diese ganz neu und frei anzuwenden. Andererseits helfen die *Event Scores* einigen Studierenden aus dem Master freie Improvisation, ihre bisher als wenig überzeugend wahrgenommenen Performances formal klarer zu gestalten.

6.2 Enabling durch Improvisieren

Ein zweiter Weg hin zu einem möglichen *Enabling* erfolgt durch freies Improvisieren. Sowohl die *Event Scores* als auch das Probieren statt Proben bieten die Möglichkeit zum freien Improvisieren, das für Studierende aus dem Master Performance sehr ungewohnt, für solche aus dem Bereich *sonic space basel*

üblicher und für Studierende des Masters freie Improvisation Usus ist. Freie Improvisation ist also zugleich eine institutionalisierte soziale Welt und ein Schnittpunkt mit den entsprechenden Aushandlungsprozessen. Improvisieren übernimmt in der Arena der sozialen Welten einer Musikhochschule eine Brückenfunktion, denn sie ermöglicht mit ihrer Offenheit und Unverfügbarkeit als Grenzobjekt (oder Grenztätigkeit) eine „Kooperation ohne Konsens“ (Star, 2017, S. 214) und erlaubt die Teilnahme an weiteren sozialen Welten, womit sie als begünstigender Faktor für ein *Enabling* von Musikstudierenden identifiziert werden kann.

6.3 Enabling durch Kuratieren

Ein mögliches *Enabling* kann drittens durch eine kuratorische Praxis geschehen. Die Studierenden wollten das Publikum nicht mit ihrer Virtuosität zum Staunen bringen, sondern mit unerwarteten Erfahrungen [TN 6]. Das Kuratieren erhielt in der Kooperation der Musikhochschule mit außerinstitutionellen Partnern wie dem Festival *ZeitRäume* eine Öffentlichkeit und damit eine Sichtbarkeit und besondere Relevanz. Sich nicht nur als ausübende*r Musiker*in, sondern als Kurator*in außerhalb der Hochschule zu zeigen und zu beweisen, ist mit einem *Enabling* verbunden. Hier wird der geschützte Raum der Hochschule zumindest teilweise verlassen. Die Projekte im Rahmen des Festivals „are bringing us in the real world, the institution is not separated [...] exclusivity should not exist“ [TN 3].

Das Kuratieren musikalischer Performances verlangt die Fähigkeit, eigene Ideen und Konzepte zu formulieren, organisieren und realisieren. Viele Performances entstanden als co-kreativer Prozess, in dem Neues ausgehandelt wird: „some ideas resonate, other ideas may have more abrasion. I find the abrasion exciting because two abrasive ideas can give birth to a new idea in which the people involved find some common ground. I would stay away from saying compromise because compromise usually means that something is lost but instead looking at something that is gained from having a [unv.] idea.“ [TN 3]. Die Studierenden zeigten Interesse an kollaborativem Arbeiten, da sie dies als kreativere Tätigkeit empfanden als das Interpretieren von Kompositionen: „The differences and ideas bring spice and variation. Otherwise people would just work by themselves.“ [TN 3]. Allerdings waren innerhalb des Forschungsprojekts auch ausgesprochene Einzelgänger*innen unterwegs. Sie betonten, dass sie nicht in einem Kollektiv, sondern in einem Netzwerk von Menschen arbeiten und es wichtig sei, viele Musiker*innen zu kennen, die man kontaktieren könne [TN 9]. Aber auch die Studierenden, die grundsätzlich in Teams arbeiten, betonten, dass es fließende Hierarchien gäbe mit Rollenwechseln innerhalb des Ensembles [TN 10].

Beim Kuratieren mussten die Studierenden ihre eigenen Ideen gegenüber ihren Peers formulieren, begründen, zuspitzen, verwerfen und weiterentwickeln: „You have to explain what you do and why does it matter.“ [TN 11]. Die Gruppe ist jedoch nicht nur ein Diskursort und Korrektiv, sondern auch ein Ort des Teilens. Ein *Enabling* setzt hier einen Gemeinschaftssinn voraus: „Being able to share with each other. We share with our audiences but not always our fellow artists. The thing is really enriching. Community in sort of critical solidarity.“ [TN 3]. Ein *Enabling* ist für die Studierenden sehr stark mit dem Sozialen verbunden, mit der Wahrnehmung des Selbst wie auch der Umwelt.

6.4 Enabling durch neue Leitfragen

Durch den Austausch innerhalb der Gruppe verloren die Studierenden eine vorher bestehende Schüchternheit, eigene Arbeiten zu zeigen, und die Angst, aufgrund eines Misserfolgs nicht mehr engagiert zu werden. Die Studierenden bezeichneten diese Erfahrung als Richtungswechsel: Sie wollen nicht nur spielen, sondern etwas Bestimmtes spielen, etwas, das Relevanz hat [TN 4]. Eine persönliche Bedeutsamkeit und Dringlichkeit erlangten die Performances durch kritische Reflexion, indem die Studierenden ihre Praxis hinterfragten. Die Studierenden bewerteten die Qualität ihrer Performances nicht mehr an gegebenen Normen, sondern orientierten sich in ihrer künstlerischen Arbeit an den Leitfragen „Wozu?“ und „Was wäre, wenn?“ [TN 3]. Sie befragten ihre bisherige Praxis ganz grundsätzlich: „Why do I do music? Does it have a sense? I really like music. I want to do something that satisfies me fully.“ [TN 9].

Hier macht sich auch eine latente Institutionskritik bemerkbar. Es geht um das gravierendste Grenzobjekt, das allerdings keinen Aushandlungsprozess erlaubt und daher eher als ein Hindernis für ein *Enabling* bezeichnet werden kann und die Macht der Institution aufzeigt: Vorgaben und Reglementierungen im Kontext von Prüfungen sowie ein differierender Qualitätsbegriff, insbesondere von externen Expert*innen, verunmöglichen die Umsetzung gewisser Vorhaben der Studierenden.

6.5 Enabling durch Verbalisieren

Die Erörterung grundsätzlicher (Qualitäts-)Fragen innerhalb der Gruppe verlangte ein Verbalisieren, was die Studierenden jedoch unterschiedlich schätzten. Die Studierenden der freien Improvisation wünschten sich ein nonverbales, musizierendes Vorgehen und Entwickeln von Performances, die meisten anderen hingegen wünschten sich ein konstruktiv-kritisches verbales Feedback und forderten insbesondere von Seiten der Dozierenden mehr Strenge, Klarheit und Offenheit. Das Verbalisieren eigener Ideen und Konzepte sowie das Argumentieren in der Gruppe manifestieren sich als entscheidende Aspekte eines

Enablings. Überzeugen die formulierten Ideen und verschriftlichten Konzepte, so können sie auch organisiert und realisiert werden. Sprache ist zudem ein wichtiger Faktor bei Managementaufgaben und Networking. Hier bewiesen einige Studierende als „logistische Zugpferde“ [TN 13] besondere außermusikalische Fähigkeiten. Ein bewusster und treffender Umgang mit mündlicher und schriftlicher Sprache begünstigt offenbar ein *Enabling*, und zwar nicht nur auf der organisatorischen, sondern auch auf der künstlerischen Ebene. Da Sprache sich im Forschungsprojekt als wirkmächtig entpuppt, stellt sich die Frage (insbesondere für die freien Improvisator*innen), inwiefern auch ein nonverbales *Enabling* möglich wäre. Diese Frage bleibt im beschriebenen Forschungsprojekt offen – auf einer entsprechenden Positionsmap der Situationsanalyse bildet sie eine Leerstelle – und stellt ein Desiderat für weitere Forschungsprojekte dar.

6.6 Beeinträchtigende Faktoren

Weitere Faktoren, die ein *Enabling* beeinträchtigen, sind eine zeitliche Überforderung, mangelnde Ressourcen wie Geld und Technik, fehlende Zugänge zu anderen Kunstgenres/Hochschulen, aber auch eine zu große Freiheit. Eine zu große Offenheit des Gestaltungsraums ist insbesondere für die Studierenden des traditionellen Masters Performance in klassischer Musik ein Hindernis, wenn nicht gar ein Grund für einen Ausschluss.

7. Diskussion und Ausblick

Kritisch zu bemerken ist daher, dass das Forschungsprojekt *Enabling Performers* nur einen engen, exklusiven Kreis von an Neuer Musik interessierten Studierenden beforscht, bei denen aufgrund ihrer Offenheit und ihrem Engagement tendenziell sowieso mit einem *Enabling* zu rechnen ist. Zudem wurde innerhalb des Wahlkurses der Titel des begleitenden Forschungsprojekts so oft erwähnt, dass daraus schon fast ein Mantra und eine *self-fulfilling prophecy* wurde. Die Ergebnisse müssen daher relativiert werden. Zudem ist anzumerken, dass auch andere Formen von Kreativität und *Enabling* existieren. Womöglich erleben die Studierenden aus dem Master Performance, die den Wahlkurs abbrechen, in einem ganz anderen Setting andere Formen der Kreativität, die Pamela Burnard in ihrem Konzept der *Creativities* durchaus erfasst, hier jedoch nicht ins Spiel kommen. Die dargelegten Erkenntnisse gelten lediglich für die spezifische, beschriebene Situation und sind ein Beitrag für das Forschungsfeld des *Creative Learning in Higher Music Education* (Haddon & Burnard, 2016).

Auch das im Forschungsprojekt beobachtete *Enabling* von Studierenden muss relativiert werden. Wie sich in einem an das Forschungsprojekt anschließenden interdisziplinären Kurs herausstellte, konnten die Studierenden einen

noch größeren freien Gestaltungsraum nicht auf befriedigende Weise nutzen. Das im Forschungsprojekt erlangte *Enabling* ist zudem bei Engagements in renommierten spezialisierten Ensembles für Neue Musik nicht erwünscht. Hier geht es um ein effizientes Proben und um ein Musizieren nach bestehenden Normen, nicht aber um ein co-kreatives Entwickeln und Hinterfragen musikalischer Performances. Würden diese Praktiken in traditionellen Ensembleproben angewandt, führten sie zu einem *Disabling*, zu einem Ausschluss der Studierenden aus dem Ensemble.

Doch die erweiterten Musikpraktiken der Studierenden fügen sich auf hybride Weise in eine Vielzahl von Praktiken und Selbstverständnissen, die die Studierenden situativ anwenden und sich dabei „[w]ie ein Chamäleon“ verwandeln (Smilde, 2017, S. 6). Im Forschungsprojekt hat sich gezeigt, dass nicht nur die bisherigen Studiengänge solchen hybriden Praktiken nicht gerecht werden, sondern auch die Dozierenden hier aus Sicht der Studierenden keine Vorbilder sind. Maßgebend für die Studierenden ist vielmehr, „to have criteria for judging your colleagues and friends [...]“ [TN 7]. Der Diskurs über verschiedene Qualitäten ist für ein *Enabling* zentral und gleichzeitig in Hinblick auf Prüfungen, mögliche Engagements sowie Gesuchseingaben von Hierarchien und Macht durchzogen. Ein *Enabling* diesbezüglich zu untersuchen, kann daher als Forschungsdesiderat identifiziert werden. Ein weiteres Forschungsdesiderat ergibt sich aus folgender Einschätzung eines Studierenden: „The studies are made by the colleagues and not by who teaches you or not.“ [TN 7]. Viele künstlerischen Projekte der Studierenden sind in Co-Kreation entstanden, die Peers übernehmen als Co-Autor*innen eine entscheidende künstlerische und soziale Funktion für ein *Enabling*. Was bedeutet es für die Dozierenden, wenn die Studierenden innerhalb der Hochschule sich als musikalische Community of Practice (Kenny, 2016) wahrnehmen und hier maßgeblich ein *Enabling* erfahren? Kommt es gar zu einer Inversion und brauchen die Dozierenden ein *Enabling*?

Literatur

- Armstrong, E., Jenkins, J. & Rothfuss, J. (Hrsg.). (1993). *In the Spirit of Fluxus*. Walker Art Center.
- Born, G. (2005). On Musical Mediation. Ontology, Technology and Creativity. *Twentieth-Century Music*, 2(1), 7–36. <https://doi.org/10.1017/S147857220500023X>
- Born, G. (2015). Mediation Theory. In J. Shepherd & K. Devine (Hrsg.), *The Routledge Reader on the Sociology of Music* (S. 359–367). Routledge.
- Burnard, P. (2012). *Musical Creativities in Practice*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199583942.001.0001>
- Burnard, P. (2016). *Developing Creativities in Higher Music Education. International Perspectives and Practices*. Routledge.

- Burnard, P. (2018). Commentary. Musical Creativity as Practice. In G. McPherson & G. Welch (Hrsg.), *Creativities, Technologies and Media in Music Learning and Teaching* (S. 30–64). Oxford University Press.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Sage.
- Chilvers, I. (2004). *The Oxford Dictionary of Art and Artist*. Oxford University Press.
- Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93320-7>
- Clarke, A. E., Friese, C. & Washburn, R. S. (2018). *Situational Analysis. Grounded Theory After the Interpretative Turn*. Sage.
- Godau, M., Eusterbrock, L., Haenisch, M., Hasselhorn, J., Knigge, J., Krebs, M., Rolle, C., Stenzel, M. & Weidner, V. (2019). MuBiTec – Musikalische Bildung mit mobilen Digitaltechnologien. In B. Jörissen, S. Kröner & L. Unterberg (Hrsg.), *Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung* (S. 129–148). kopaed.
- Göllner, M. & Niessen, A. (2021). Potenziale der Situationsanalyse nach A. E. Clarke für qualitative musikpädagogische Studien. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 12, 1–18.
- Haddon, E. & Burnard, P. (2016). *Creative Teaching for Creative Learning in Higher Music Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315574714>
- Helfferrich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559–574). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_39
- Higgins, D. (1966). Intermedia. *The Something Else Newsletter*, 1(1), 1–3.
- Higgins, D. (1998). Fluxus. Theory and Reception. In K. Friedmann (Hrsg.), *The Fluxus Reader* (S. 217–236). Academy Editions.
- Higgins, D. (2001). Intermedia. *Leonardo*, 34(1), 49–54.
- Higgins, H. (2002). *Fluxus Experience*. University of California Press.
- Kenny, A. (2016). *Communities of Musical Practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315572963>
- Knapstein, G. (1995). Nur was aufbewahrt wird, ist später da. Sammler und Liebhaber von Fluxus in Deutschland. In R. Block, G. Knapstein & C. Bodenmüller (Hrsg.), *Eine lange Geschichte mit vielen Knoten. Fluxus in Deutschland 1962–1994* (S. 62–70). Cantz.
- Kunkel, M. (2022). Release Creativity. Ein Fluxus-Experiment an der Hochschule für Musik Basel. *Zeitschrift für Neue Musik*, (4), 60–65.
- Kunkel, M. (2023). Over or Open? Das Basler Experiment Enabling Performers. Edge Moments Between New Music, Fluxus, etc. In Ch. Brüstle & K. Schmitt-Weidmann (Hrsg.), *Aufs Spiel gesetzt. Interpretation im Fokus* (S. 170–196). Schott. <http://dx.doi.org/10.26041/fhnw-4756>
- Meyer-Denkman, G. (2003). *Mehr als nur Töne. Aspekte des Gestischen in neuer Musik und im Musiktheater*. Pfau.
- O'Neill, S. & Peluso, D. C. C. (2016). Using Dialogue and Digital Media Composing to Enhance and Develop Artistic Creativity, Creative Collaborations and Multimodal Practices. In P. Burnard (Hrsg.), *Developing Creativities in Higher Music Education. International Perspectives and Practices*. Routledge.

- Petri-Preis, A. (2022). *Musikvermittlung lernen*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839461679>
- Piekut, B. (2011). *Experimentalism Otherwise. The New York Avant-Garde and its Limits*. University of California Press.
- Reckwitz, A. (2012). *Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*. Suhrkamp.
- Richter, D. (2012). *Fluxus. Kunst gleich Leben? Mythen um Autorschaft, Produktion, Geschlecht und Gemeinschaft*. Biotop 3000.
- Ristow, S. (2020). Audiovisualität. Partizipative Vermittlungsprojekte am Beispiel Fluxus. In W. Rüdiger (Hrsg.), *Lust auf Neues?! Wege der Vermittlung neuer Musik* (S. 167–190). Wißner-Verlag.
- Rüdiger, W. (2015). *Ensemble & Improvisation*. ConBrio.
- Schmidt, P. (2016). Creativity as a Framing Capacity in Higher Music Education. In P. Burnard (Hrsg.), *Developing Creativities in Higher Music Education. International Perspectives and Practices* (S. 23–36). Routledge.
- Schneider, H. (2000). *Lose Anweisungen für klare Klangkonstellationen*. Pfau.
- Schneider, H. (2017). *musizieraktionen. frei streng lose*. Pfau.
- Smilde, R. (2017). Wie ein Chamäleon! Musikerinnen und Musiker müssen sich heute flexibel den unterschiedlichsten Herausforderungen stellen. *Üben und musizieren*, 2, 6–10.
- Star, S. L. (2017). Dies ist kein Grenzobjekt. Reflexionen über den Ursprung eines Konzepts (2010). In S. Gießmann & N. Taha (Hrsg.), *Grenzobjekte und Medienforschung* (S. 213–240). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839431269-009>
- Strübing, J. (2021). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24425-5_2
- Thomas, S. (2019). *Ethnografie. Eine Einführung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94218-6>
- Weber, B. (2003). *Neue Musik und Vermittlung*. Olms.

Univ.Prof.in Irena Müller-Brozović, PhD
 Anton Bruckner Privatuniversität
 Alice-Harnoncourt-Platz 1
 4040 Linz
 Österreich
irena.mueller-brozovic@bruckneruni.at

Berichte

*Sabine Schneider-Binkl, Lukas Bugiel,
Anna Immerz & Eva-Maria Tralle*

Bericht zum Symposium „Biografien in musikpädagogischer Forschung“

Report on the Symposium
“Biographies in Music Education Research”

Im Zentrum des Symposiums stand die Frage nach den Potenzialen der Biografieforschung für die Musikpädagogik. Vor dem Hintergrund einer traditionsreichen musikpädagogischen Auseinandersetzung mit Biografien (u. a. Bastian & Kormann, 1989; Grimmer, 1999; Bailer, 2009), zielte das Symposium darauf ab, Gegenstände sowie methodologische und methodische Fragen musikpädagogischer Biografieforschung zu diskutieren. Diese wurden zu aktuellen empirischen und theoretischen biografischen Forschungsprojekten in Bezug gesetzt.

Dazu führte Lukas Bugiel aus philosophischer Perspektive in das Thema ein, indem er in einem begriffsanalytischen Zugriff den Zusammenhang von ‚(Bildungs-)Biografie‘, ‚personaler Identität‘ (als Selbstverständnis) und ‚Musik‘ bzw. ‚musikalischer Erfahrung‘ erläuterte. Seine These lautete, dass mittels musikalischer Erfahrungen ein affektiv dimensioniertes Wissen gewonnen werden kann (vgl. Bugiel, 2021a, S. 123–126), welches für das Selbstverständnis eine Rolle spielen kann, wenn musikalisches Erfahrungswissen zum Gegenstand (bildungs-)biografischer Gründe gemacht wird. (Bildungs-)Biografische Gründe sind Geschichten, die mit dem Anspruch erzählt werden, selbst Erlebtes zu repräsentieren und zu erklären, warum man dieses oder jenes (einmal) tun wollte oder (nach wie vor) tun will (insbesondere dazu Henning, 2009).

Anna Immerz präsentierte Ergebnisse aus ihrer Untersuchung zur Stimme von Musiklehrkräften auf Grundlage biografisch-narrativer Interviews. Dabei ging sie der Frage nach biografischen Verläufen und stimmlichen Entwicklungen bei schulischen Musiklehrkräften nach und erläuterte Zusammenhänge zum beruflichen und künstlerisch-musikalischen Alltag. Die Ergebnisse machen deutlich, welche entscheidende biografische Rolle die Stimme für Lehrpersonen im Fach Musik einnimmt (Immerz, i. V.).

Einen ähnlichen biografisch-rekonstruktiven Ansatz verfolgte auch Eva-Maria Tralle in ihrer Studie zu biografischen Erfahrungen von Musiklehrkräften mit Interkulturalität. Während sie in ihrer Dissertation zeigte, dass biografi-

sche Erfahrungen das musikbezogene Handeln von Musiklehrkräften im Sinne von Habitualisierungsprozessen prägen und leiten (Tralle, i. V.), verfolgte sie in ihrem Beitrag zum Symposium das Ziel, das von Bugiel theoretisch skizzierte Forschungsprogramm einer bildungstheoretisch orientierten musikbezogenen Biografieforschung (Bugiel, 2021b) exemplarisch empirisch zu gründen. Mithilfe von Ansätzen der dokumentarischen Bildungsforschung wurde dabei deutlich, dass sich ein „musikalisches Schlüsselereignis“ als Auslöser für einen Prozess der Transformation musikalischen Wissens (Bugiel, 2021a, S. 19) zwar rekonstruieren lässt, allerdings offen bleibt, inwiefern dieses für die Ausbildung einer relativen Stabilität neuen musikalischen Wissens tatsächlich als ursächlich gelten kann.

Das Ziel einer Erschließung individueller Entwicklungen mit einem Fokus auf den sozialen Kontexten verfolgte Sabine Schneider-Binkls Forschung zu musikalischen Identitäten, die mittels biografischer Interviews die Entwicklung der Bedeutung von Musik im Leben von Personen mit unterschiedlichem Musikbezug rekonstruieren möchte. Anhand von Interviews mit angehenden Musiklehrenden machte sie darauf aufmerksam, dass Phasen des Ausprobierens und Reflektierens möglicher Teilidentitäten eine wichtige Rolle spielen (vgl. Evans & McPherson, 2017, S. 214) und unterschiedliche Muster in den Entwicklungsverläufen entstehen. Insbesondere der Ansatz der „Identitätsarbeit“ (Keupp, 2014, S. 179) für die Aufrechterhaltung von Lebenskohärenz erscheint anschlussfähig für (musik-)pädagogische Perspektiven.

Im Anschluss an die vier Vorträge wurde die Diskussion durch Beiträge von Maria Spychiger und Wolfgang Lessing eröffnet. Dies mündete zunächst in eine vertiefende Auseinandersetzung bezüglich methodischer Fragestellungen zu den empirischen Einzelbeiträgen. Darüber hinaus zeigten die Diskutant*innen Verbindungslinien der Beiträge auf, die zu einer anschließenden Diskussion über das Potenzial musikpädagogischer Biografieforschung führten. Dabei wurde deutlich, dass dieses nach wie vor darin besteht, Erkenntnisse über Bedingungen und Verläufe langfristiger und auch informeller musikbezogener Bildungs-/Lernprozesse generieren zu können. Darüber hinaus kann musikpädagogische Biografieforschung konkrete Aufschlüsse über normative Anforderungen in Subjektivierungsprozessen durch musikbezogene Bildungs-/Lernprozesse geben, die Interesse praxeologischer, diskursanalytischer oder hegemoniekritischer musikpädagogischer Forschung geworden sind.

Literatur

- Bailer, N. (2009). Biografisch orientierte Ansätze in der Musiklehrforschung. In N. Bailer (Hrsg.), *Musikerziehung im Berufsverlauf. Eine empirische Studie über Musiklehrerinnen und Musiklehrer* (S. 37–48). Universal Edition.
- Bastian, H. G. & Kormann, A. (1989). *Leben für Musik. Eine Biographie-Studie über musikalische (Hoch-)Begabungen*. Schott.

- Bugiel, L. (2021a). *Musikalische Bildung als Transformationsprozess. Zur Grundlegung einer Theorie*. transcript.
- Bugiel, L. (2021b). Musikalische Bildung auf dem Boden der Tatsachen. Skizzierung einer bildungstheoretisch orientierten musikbezogenen Biografieforschung. In V. Krupp, A. Niessen & V. Weidner (Hrsg.), *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung* (S. 67–82). Waxmann.
- Evans, P. & McPherson, G. E. (2017). Processes of Musical Identity Consolidation During Adolescence. In R. MacDonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (Hrsg.), *Handbook of Musical Identities* (S. 213–231). Oxford University Press.
- Grimmer, F. (1999). Selbstvergewisserung und Bewältigung der Vergangenheit. Eine Biographiestudie mit Lehrerinnen und Lehrern in den Neuen Bundesländern. In N. Knolle (Hrsg.), *Musikpädagogik vor neuen Forschungsaufgaben* (S. 64–96). Blaue Eule.
- Henning, T. (2009). *Person sein und Geschichten erzählen. Eine Studie über personale Autonomie und narrative Gründe*. De Gruyter.
- Immerz, A. (i.V.). Stimme von Musiklehrkräften – Eine rekonstruktive Studie auf Grundlage biographisch-narrativer Interviews. In C. Spahn (Hrsg.), *Freiburger Beiträge zur Musikermedizin*. Projekt Verlag.
- Keupp, H. (2014). Eigenarbeit gefordert. Identitätsarbeit in spätmodernen Gesellschaften. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule* (S. 167–188). Springer VS.
- Tralle, E. (i.V.). *Interkulturalität, Biographie, Musikunterricht. Eine biographieanalytische Untersuchung mit Musiklehrkräften*.

Dorothee Barth & Annette Ziegenmeyer

Bericht zum Forum „Wissenschaftskommunikation“ mit der Referentin Beatrice Lugger

Report on the Forum “Science Communication”

With Speaker Beatrice Lugger

„Wissenschaftskommunikation zeigt auf, welchen Beitrag Wissenschaft und Forschung für die nachhaltige Entwicklung, die Innovationsfähigkeit und die Lebensqualität unserer Gesellschaft leisten. Sie stärkt die Verankerung von Wissenschaft in der Gesellschaft, die Wissenschaftsmündigkeit der Bürgerinnen und Bürger und die Demokratiefähigkeit der Gesellschaft insgesamt.“ (Grundsatzpapier des BMBF)

Die Relevanz von Wissenschaftskommunikation verbunden mit dem Anspruch an die Wissenschaft, nicht nur innerhalb der Fachcommunity, sondern mit der Gesellschaft in den Dialog zu treten (eben zu kommunizieren), ist in den vergangenen Jahren stark angestiegen und wird durch viele Initiativen vorangetrieben. Als Meilenstein kann hier das *PUSH-Memorandum* von 1999 gelten („Public Understanding of Sciences and Humanities“), in welchem sich deutsche Wissenschaftsorganisationen verpflichteten, den Dialog zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit zu fördern.² Intensiviert wurde die Weiterentwicklung von Wissenschaftskommunikation durch die Organisationsform *Wissen im Dialog*, die 2000 vom Stifterverband, wissenschaftsnahen Stiftungen und weiteren großen deutschen Wissenschaftsorganisationen mit Unterstützung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gegründet wurde,³ sowie durch das Forum #FactoryWisskomm, das im Jahr 2021 Handlungsempfehlungen für gute Wissenschaftskommunikation erarbeitete.⁴

- 1 <https://www.bmbf.de/bmbf/de/ueber-uns/wissenschaftskommunikation-und-buergerbeteiligung/wissenschaftskommunikation/wissenschaftskommunikation.html> (zuletzt abgerufen am 25.01.2023)
- 2 <https://stifterverband.org/ueber-uns/geschichte-des-stifterverbandes/push-memorandum> (zuletzt abgerufen am 25.01.2023)
- 3 <https://www.wissenschaft-im-dialog.de/ueber-uns/portraet/> (zuletzt abgerufen am 30.12.2022)
- 4 https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/factorywisskommunikation.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (zuletzt abgerufen am 25.01.2023)

Dabei geht es im weiten Feld der Wissenschaftskommunikation nicht allein um gut nachvollziehbare Erläuterungen einzelner Forschungsergebnisse, sondern darum, dass Menschen nachvollziehen können, wie Wissenschaft arbeitet und wie wissenschaftliches Forschen funktioniert: dass Forschung zum Beispiel nie an ein Ende kommt und dass sich Forschende durchaus auch widersprechen, allerdings immer auf Basis gesicherter Studien. Notwendig für die Debatten und die Lösungen unserer existenziellen globalen Probleme ist eine *scientific literacy*, die wissenschaftliche Evidenz von sogenannten *fake news* oder *alternativen Fakten*, ein gesundes Bauchgefühl, moralisch oder religiös fundierte Urteile oder einfach Meinungen unterscheiden kann.

Das Forum „Wissenschaftskommunikation“ auf der Tagung des AMPF rückte diesen wichtigen und bisher kaum in der musikpädagogischen Fachcommunity bearbeiteten Themenbereich in den Fokus. Ausgerichtet und moderiert durch Dorothee Barth und Annette Ziegenmeyer verfolgte es unterschiedliche Ziele: Zum einen sollten Grundlagen zu Bedeutungen, Strategien und Formaten zur bestehenden Praxis der Wissenschaftskommunikation gegeben werden; zum anderen sollte hierauf aufbauend ein gemeinsames Nachdenken und Diskutieren angestoßen werden, wie sich Wissenschaftskommunikation in der Musikpädagogik bereits zeigt und wie sie weiterentwickelt werden könnte. Und schließlich ging es darum, Vorschläge zu erarbeiten, welche Aufgaben der AMPF als der zentrale Verband für wissenschaftliche Forschung dabei übernehmen kann.

Das Herzstück des Forums bildete ein Impulsvortrag von Beatrice Lugger, Wissenschaftsjournalistin sowie Geschäftsführerin und Direktorin des NaWik (Nationales Institut für Wissenschaftskommunikation).⁵ Ausgehend von ihrem Fach, der Chemie, gab Lugger u. a. einen Einblick in den aktuellen Diskurs, indem sie Ergebnisse einer Befragung von Wissenschaftler:innen in Bezug auf deren individuelle Erfahrungen mit Wissenschaftskommunikation referierte (z. B. zur Art und Dimension der Nutzung von Formaten und Medien).⁶ Die gestiegene Relevanz von Wissenschaftskommunikation „aus erster Hand“ belegte Lugger am Beispiel aktueller Krisenerfahrungen (z. B. Corona, Klimawandel), wo der Wandel von einer eher informierenden Haltung hin zu dialogisch und kooperativ angelegten Formaten besonders deutlich wurde (z. B. Bürger:innendialog und -wissenschaften, Science Shops, Labs etc.). Lugger gab weiterhin einen kompakten und praxisbezogenen Einblick in Grundlagen, Strategien und Formate der Umsetzung von Wissenschaftskommunikation, indem sie die

5 2012 als gemeinnützige GmbH gegründet, vermittelt das Nationale Institut für Wissenschaftskommunikation (NaWik) Wissenschaftler:innen, Studierenden und professionellen Öffentlichkeitsarbeiter:innen die Grundlagen von guter Wissenschaftskommunikation (z. B. auch in Form praxiserprobter Aus- und Weiterbildungsformate).

6 Wissenschaftskommunikation in Deutschland, Ergebnisse einer Befragung unter Wissenschaftler:innen. Berlin/Karlsruhe 2021. <https://www.nawik.de/blog/wissenschaftskommunikation-in-deutschland-ergebnisse-einer-befragung-unter-wissenschaftlerinnen/> (zuletzt abgerufen am 25.01.2023)

relevanten Dimensionen herausstellte, die bei der Erstellung einer verständlichen und zielgerichteten Kommunikationsstrategie helfen (Ziel, Zielgruppe, Thema, Stil, Medium).⁷ Im Impulsvortrag halfen auch ausgewählte Beispiele aus der Musikpädagogik und Lehrkräftebildung, die jeweils deutlich werdenden Besonderheiten bereits bestehender Formate nachzuvollziehen: z. B. „Musikgespräch – der musikwissenschaftliche Podcast“,⁸ die *Forschungsbörse*⁹ sowie die Website des Deutschen Musikinformationszentrums mit Informationsangeboten zum Musikleben.¹⁰

In einem zweiten Teil diskutierten die Teilnehmenden in unterschiedlichen Gruppen, inwiefern die erläuterten Grundlagen, Strategien und Formate von Wissenschaftskommunikation bereits explizit oder implizit in der Musikpädagogik stattfinden und entwickelten neue Ideen und Impulse: Wie können bestehende Strategien und Formate auf unser Fach übertragen, was muss bei einer konkreten Umsetzung bedacht werden? Inwiefern ist Wissenschaftskommunikation selbst auch ein wichtiges Thema für die musikpädagogische Forschung? In welchen Formen/Formaten können wissenschaftliche Erkenntnisse ins Praxisfeld (vor allem Schule/Musikschule) getragen werden, sodass sie Lehrkräfte auch wirklich erreichen? Und wie können Lehrkräfte in dialogischen Formaten Forschungsprozesse aktiv mitgestalten?

Diese und weitere Fragen erwarten keine schnellen und unkomplizierten Antworten, aber es ist evident, dass der AMPF diesbezüglich sammeln, strukturieren, steuern und weitere Impulse setzen könnte. In Anlehnung an die vielfältigen Ideen, die in den einzelnen Arbeitsgruppen im Forum geäußert wurden, wäre z. B. die Formulierung ethischer Leitlinien zur Kommunikation zwischen Forschenden und Beforschten ein sinnvoller Schritt zu einer Wissenschaftskommunikation, die das Gegenüber wertschätzt. Weiterhin könnten Dialoge angestoßen werden, z. B. über Blogs mit Antwortmöglichkeiten oder Zeitschriftenbeiträge mit QR-Codes oder Feedback-Masken. Schließlich könnten auch Best-Practice-Modelle erfragt und auf der Homepage des AMPF dokumentiert oder verlinkt, Workshops für Nachwuchswissenschaftler:innen initiiert oder sogar ein Preis ausgelobt werden. Wissenschaftskommunikation sollte zukünftig einen festen Bestandteil der Jahrestagung des AMPF bilden – in Form eines Arbeitskreises oder Forums und als übergeordnete Leitlinie für alle musikpädagogischen Wissenschaftler:innen.

7 Diese werden in Form des sogenannten Nawik-Pfeils visualisiert.

8 <https://musikgespraech.de/2020/10/15/was-ist-musikwissenschaft/> (zuletzt abgerufen am 25.01.2023)

9 <https://forschungsbörse.de> (zuletzt abgerufen am 25.01.2023)

10 <https://miz.org/de> (zuletzt abgerufen am 25.01.2023)

Michael Göllner, Anne Günster, Anne Niessen & Christian Rolle

Bericht über das Forum „Forschungsperspektiven im Dialog: Diskursforschung und qualitative Forschung“

Report on the Forum “Research Perspectives in Dialogue: Discourse Analysis and Qualitative Research”

Das Forum des *Arbeitskreises Qualitative Forschung in der Musikpädagogik* (QFM) fand auf der Jahrestagung des AMPF 2022 in Kooperation mit der *Arbeitsgruppe Diskursforschung* statt. Die Grundidee des Forums bestand darin, einige der Berührungspunkte zwischen Diskursforschung und qualitativer Forschung zu fokussieren und anhand vorbereiteter Thesen bzw. Fragen in kleinen Gruppen zu diskutieren. Im Vorfeld fanden sich zu fünf ‚Berührungspunkten‘ Personen zumeist in Tandems aus beiden Forschungsrichtungen zusammen, die vorab für interessierte Teilnehmende Texte bereitstellten und darüber hinaus folgende Thesen bzw. Fragen erarbeiteten:

1. Carolina Weyh: Kodiervverfahren, Memos, Annotate – Schritte der Datenerschließung und -auswertung in Diskursanalyse und GTM
 - Ein iterativ-zyklischer Erkenntnisprozess ist sowohl der GTM wie auch verschiedenen Diskursanalyse-Varianten (z. B. der Wissenssoziologischen Diskursanalyse) zu eigen und führt zu einem ähnlichen Vorgang der Datenerhebung und daran anschließenden Analysen.
 - Methodische Vorgehensweisen der GTM (Stichwort: Kodiervverfahren) können für diskursanalytische Arbeiten adaptiert werden.
 - Methodische Werkzeuge, wie beispielsweise „Memos“, können zur notwendigen Selbstreflexion des Forschungsprozesses sowohl in der GTM wie auch in Diskursanalysen genutzt werden.
2. Michael Göllner & Christian Rolle: Wie wird in GTM und Diskursforschung mit Theorie(n) umgegangen?
 - Wie gestaltet sich der Weg von Einzelfällen zu allgemeineren Ergebnissen bis hin zu Theorie?
 - Wie wird auf bestehende Theorien Bezug genommen und wie werden neue Theorien gebildet bzw. bestehende modifiziert?

- Wie wird mit Normativität umgegangen: Sowohl im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse und die Vorannahmen der Forschenden als auch in Bezug auf die herangezogenen Theorien?
3. Anne Günster & Anne Niessen: Wie kann in (empirischen) Forschungsvorhaben der Diskursanalyse und der Situationsanalyse wissenschaftlich Kritik geübt werden (vgl. Günster & Niessen, 2022)?
 - Wissenschaftliche Kritik in (empirischen) Forschungsvorhaben der Diskursanalyse und der Situationsanalyse erfordert in einem ersten Schritt eine Selbstreflexion der Forschenden in Bezug auf die eigenen normativen Standpunkte und moralischen Affekte.
 - Diskurs- und Situationsanalysen können das gesellschaftliche „System der Bewertung“ und die Besonderheiten von „Wissensordnungen“ in kritischer Absicht herausarbeiten.
 - Eine besondere Stärke von Diskurs- und Situationsanalyse kann darin liegen, die Wirkungsweise von gesellschaftlichen Diskursen nicht nur zu rekonstruieren, sondern in kritischer Absicht in die Funktionsweisen von Macht-Wissen-Subjekt-Verhältnissen zu intervenieren. Dafür ist eine Reflexion der eigenen Verstrickung in diese Verhältnisse im Rahmen der wissenschaftlichen Analyse notwendig.
 4. Tobias Hömberg & Johann Honnens: Subjekte, Strukturen und die Produktion von Sinn. Zur Relevanz verschiedener Subjekt-Konzeptionen in der Diskursforschung und (weiteren) qualitativen Ansätzen der wissenschaftlichen Musikpädagogik
 - Verschiedene Forschungsansätze basieren auf je spezifischen Annahmen zur Produktion und Verortung von Sinn, die verschiedene Subjekt-Konzeptionen implizieren.
 - Subjekt-Konzeptionen in Forschungsansätzen können in ethischer Hinsicht bedeutsam sein, sofern sie die Autonomie der Subjekte berühren.
 - Verschiedene Subjekt-Konzeptionen in Forschungsansätzen gehen mit verschiedenen forschungsmethodischen Verfahren einher.
 5. Matthias Krebs & Andreas Bernhofer: Diskursforschung als philosophische, metaphysikkritische Lesart oder als sozialwissenschaftlich-empirischer Ansatz mit methodologischer Ausrichtung?
 - In der interpretativen Sozialforschung wird die Methodisierung teils mit Skepsis betrachtet. GTM und Diskursforschung legen – statt lineare methodische Schritte vorzuschlagen – häufig eher eine bestimmte Forschungsperspektive nahe, in der die jeweilige Vorgehensweise theoretisch begründet werden kann.
 - Systematisches Vorgehen kann dabei der Schaffung eines epistemologischen Bruchs (im Sinne einer Aufweitung) dienen und bietet zudem Raum zur permanenten Weiterentwicklung der zugrunde gelegten theoretischen Ansätze.

- Die Musikpädagogik zeigt einen großen thematischen Umfang und eine breite methodologische Vielfalt an Studien, die sich an der GTM orientieren. Eine Methodisierung von Diskursanalysen kann dazu beitragen, dass auch dieser Forschungsstil in der musikpädagogischen Forschung einen breiteren Umfang und eine kritische Weiterentwicklung erfährt.

In thematisch gebundenen Kleingruppen diskutierten die Teilnehmenden über den jeweiligen Berührungspunkt; im Anschluss fand eine Fishbowl-Diskussion statt, in der zunächst die Verfasser*innen der Thesen bzw. Fragen ihre Eindrücke aus der Kleingruppenarbeit schilderten. Der Augsburger Soziologe Reiner Keller, der zuvor die Keynote der AMPF-Tagung gehalten hatte, kommentierte die Berichte aus den Kleingruppen. Da seine Sicht auf die (hier: methodologische) Diskussion in der Musikpädagogik sozusagen ‚von außen‘ als besonders wertvoll wahrgenommen wurde, seien einige seiner Anmerkungen knapp skizziert: In Bezug auf den Prozess des Kodierens berichtete Keller von einem gemeinsamen Unbehagen bei ihm und Adele Clarke, das letztlich zur ‚Erfindung‘ neuer Forschungsrichtungen geführt habe (Clarke & Keller, 2014): Clarke entwickelte in einer Fortführung und Erweiterung der Grounded Theory die qualitative „Situationsanalyse“ (2012), Keller die „wissenssoziologische Diskursanalyse“ (2008): Beide folgten dabei dem Impuls, einer empfundenen ‚Engführung‘ beim qualitativen Forschen zu entgehen und den Forschungsprozess – beispielsweise über die Einbeziehung weiterer Datentypen – stärker zu öffnen. Die entscheidende Frage, so Keller, laute immer, wie und wie gut die Methode(n) zu den Forschungsfragen passte(n). In Bezug auf die Frage nach dem Subjekt betonte er die soziale Konstruiertheit des Subjektbegriffs je nach Forschungsvorhaben bzw. -richtung. So gebe es Studien, in denen beispielsweise „das unternehmerische Selbst“ (Bröckling, 2007) diskursanalytisch rekonstruiert werde, aber es wären auch solche denkbar, in denen die Effekte dieses sozialen Konstrukts bzw. des entsprechenden Diskurses auf Akteur*innen untersucht würden. Ein Phänomen, das Keller in der Diskursforschung beobachtet, ist auch in qualitativer (musikpädagogischer) Forschung anzutreffen: Aus einer Fülle von Forschungsprojekten gehen hochinteressante Theorien zu verschiedenen Fragen bzw. Themen hervor, oftmals ohne dass es gelinge, diese fruchtbar miteinander in Beziehung zu setzen und zu vernetzen. Zum Element der Kritik schließlich merkte er an, dass es in der Diskursforschung zentral darum gehe, die Systeme der Bewertung herauszuarbeiten – ein Anliegen, das auch in Teilen der qualitativen Forschung mehr oder weniger stark verfolgt wird. Insgesamt spiegelte Reiner Keller seinen Eindruck, dass die methodologischen Themen, die in der Musikpädagogik verhandelt würden, sich in ganz ähnlicher Form in den Diskussionen der Soziologie wiederfänden. Im Unterschied zur Soziologie sei die Musikpädagogik als eine das Handeln von Menschen orientierende Wissenschaft aber auch immer gezwungen, sich von einem distanzierten Beobachtungsstandpunkt zu entfernen, was er als besondere Herausforderung bezeichnete.

Literatur

- Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst* (7. Aufl.). Suhrkamp.
- Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse: Grounded Theory nach dem postmodern turn. Interdisziplinäre Diskursforschung*. Springer.
- Clarke, A. E. & Keller, R. (2014). Engaging Complexities: Working Against Simplification as an Agenda for Qualitative Research Today. Adele Clarke in Conversation With Reiner Keller. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 15(2), Artikel 1. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2186>
- Günster, A. & Niessen, A. (2022). Aspekte wissenschaftlicher Kritik in musikpädagogischen Forschungsvorhaben. Diskursanalytische und situationsanalytische Perspektiven auf musikunterrichtliche Wissen-Macht-Verhältnisse. In M. Krause-Benz, L. Oberhaus & C. Rolle (Hrsg.), *Kritik! Politische und ethische Dimensionen der Musikpädagogik* (S. 73–112). <https://www.zfkm.org/wp-content/uploads/2022/11/06-GuensterNiessen.pdf>
- Keller, R. (2008). *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms*. Springer.

*Georg Brunner, Gabriele Schellberg, Ilona Weyrauch,
Andreas Bernhofer & Sabine Mommartz*

Bericht zur „Zukunftswerkstatt zur digitalen Hochschullehre 2.0: Musik(pädagogik) digital lehren und lernen“

*Report on the “Future Lab on Digital University Teaching 2.0:
Digital Teaching and Learning of and in Music (Education)”*

Die Umstellung der Lehre zu Beginn der Pandemie im Bereich Musik an den Hochschulen wurde in den Studien durch zwei Forscher*innenteams aus Deutschland, Österreich und der Schweiz näher in den Blick genommen (vgl. Hammerich & Krämer, 2021; Brunner et al., 2021). Die Ergebnisse daraus bildeten die Grundlagen für ein Forum unter dem Motto „Zukunftswerkstatt zur digitalen Hochschullehre 2.0 – Musik(pädagogik) digital lehren und lernen“, welches bei der AMPF-Tagung 2021 vorgestellt wurde (Bernhofer et al., 2021). Nach vier Semestern Corona-bedingten Erfahrungen mit digitalen Lehr- und Lernformaten, stellte sich die Frage, wie Hochschullehre neu gedacht werden kann (<https://bildungsklick.de/bundeslaender/detail/universitaeten-im-umbruch-hochschulbildung-nach-corona>; Hochschulforum Digitalisierung, 2021). Eine Rückkehr in ‚alt-bewährte‘ Präsenz-Vorgehensweisen erschien genauso wenig sinnvoll wie ein ‚Weiterunterrichten‘ wie unter Lockdown-Bedingungen. Dadurch, dass sich neue digitale Formate und Vorgehensweisen während der Pandemie etablieren mussten, wie bspw. das Einreichen von Video- und Audio-dateien oder Feedbackgespräche in digitalen Formaten, gab es einen enormen ‚Digitalisierungsschub‘. Von einigen Vorgehensweisen wurde berichtet, dass sie viel individueller und zielgerichteter erfolgen konnten als in Präsenzformaten. Aber es wurde auch von vielen Hindernissen berichtet, die den Einbezug von digitalen Lehr- und Lernformaten in die Hochschullehre enorm erschweren. Die „Zukunftswerkstatt 2.0“ knüpfte an diese Ergebnisse an.

Aus den formulierten Desideraten der Zukunftswerkstatt 2021 wurden Leitfragen zu den Bereichen „Formate – Kompetenzen – Beziehung“ abgeleitet. Diese dienten als Grundlage für die Durchführung von Fokusgruppendifkussionen getrennt nach wissenschaftlichen und künstlerischen Musiklehrenden an der Pädagogischen Hochschule Freiburg (D), der Universität Passau (D), der

Universität Koblenz-Landau, Campus Landau (D), der Universität Mozarteum Salzburg (A) und der Pädagogischen Hochschule Bern (CH). Die Leitfragen sind wie folgt strukturiert:

1. Welche digitalen Lehrformate haben Sie in der aktuellen Lehre beibehalten? Wie wurden digitale „Errungenschaften“ aus dem Lockdown in die (Präsenz-)Lehre integriert (flipped classroom, Kooperationen)?
2. Wie haben sich Ihre digitalen Kompetenzen in der Coronazeit weiterentwickelt? Welche Fortbildung würden Sie sich wünschen? Welche zusätzlichen oder anderen Fähigkeiten (digitalen skills) benötigt eine Lehrperson, um einen zeitgemäßen Instrumentalunterricht und ein zeitgemäßes Gruppenmusizieren befriedigend durchführen zu können? Nennen Sie Beispiele! Was würden Sie sich für die Fortbildung bzw. Weiterentwicklung wünschen?
3. Welche (neuen) Rollen/Haltungen für Lehrende und Lernende ergeben sich aus den Online-Formaten? Hat sich in der Präsenzlehre (aktuelle Lehre) jetzt etwas in der persönlichen Beziehung verändert? Wie lässt sich in einem Online-Setting ein Raum gegenseitigen Vertrauens herstellen, wie er für Feedback zu Gesangs- und Instrumentalpräsentation notwendig ist?

Die Gruppendiskussionen wurden transkribiert und inhaltsanalytisch in Anlehnung an Mayring (2015) ausgewertet. Mithilfe dieser Ergebnisse wurde im Forum im Rahmen einer Zukunftswerkstatt 2.0 den Fragen nachgegangen, welche Zukunftsvisionen aus 2020/21 bereits verwirklicht wurden, welche weiterhin als Vision bestehen und welche Maßnahmen für die Umsetzung weiterer Visionen förderlich wären.

Das Forum war als 90-minütige Zukunftswerkstatt geplant: In Phase 1 wurden die Ergebnisse aus den Fokusgruppendiskussionen in einem Impulsreferat als Grundlage für die Weiterarbeit mit einer PP-Präsentation vorgestellt. Phase 2 war als World-Café zu den Themenfeldern „Formate“, „Kompetenzen“ sowie „Beziehungen“ konzipiert. Da in den vergangenen zwei Jahren pandemiebedingt die Vorträge rein digital stattfanden, wurde in dieser Phase bewusst ein analoges Vorgehen gewählt, welches einen lebhaften Austausch förderte. Es wurde mit Plakaten, Kärtchen, Filzstiften und Klebezetteln gearbeitet, die auf Plakaten platziert und gruppiert werden konnten. In Phase 3 wurden die Arbeitsergebnisse im Plenum vorgestellt und diskutiert. In der Expert*innengruppe war ein Konsens zu vernehmen, der zusammenfassend dargestellt wird:

Formate	Kompetenzen/ Fortbildungen	Beziehungen
• Digitalisierungsschub • Etablierung neuer Lehr-Lern-formate z. B. Online-Lectures, Seminarkooperationen, Anleitungsvideos, Nutzung digitaler Pinnwände, Feedback-Tools, Tests, e-Portfolio • Beratung/Reflexion online	• Teilweise Verbesserung im Umgang mit technischen Neuerungen • noch Bedarf an didaktischer Aufbereitung digitaler Settings • Wunsch nach Überblick über digitale Tools	• Nähe und Distanz sowie Rollen: Sensibilisierung für die Qualität von persönlichen Kontakten und Austausch untereinander • Feedback: neue Möglichkeiten (z. B. eingereichte Videos) werden genutzt; asynchrone Feedbacks sind nachhaltiger, tiefergehender, aber auch aufwändiger

Die Diskussion zeigte, dass nicht alles, was digital umsetzbar ist, auch in Präsenz als sinnvoll erachtet wird. Als Gegenbewegung zur Digitalisierung wurde auch der Wunsch nach Digital Detox geäußert, also ein bewusstes Einplanen von Zeiten, in denen keine digitalen Hilfsmittel genutzt werden. Einig waren sich alle, dass der Einsatz der Methoden und Tools vom Lehr-/Lerninhalt abhängt und nicht umgekehrt. In der Hinsicht sollte genau geprüft werden, welche neuen digitalen Tools einen (Mehr-)Nutzen erwarten lassen. Ist bspw. der Einsatz einer digitalen Pinnwand in Präsenzformaten einem analogen Vorgehen vorzuziehen? Sollten Anleitungsvideos oder digitale Beratungssettings beibehalten werden?

Die Ergebnisse dieser Expert*innengespräche sowie die der Fokusgruppen-gespräche sollen nun zusammengeführt und in Bezug auf die theoretischen Konstrukte M-TPACK (Godau & Fiedler, 2018) und SAMR (Puentedura, 2006) ausgewertet sowie mit den Ergebnissen der Befragung 2020 (Brunner et al., 2021) verglichen werden. Das M-TPACK-Modell kann zur Beschreibung des Lehrendenwissens (Kompetenzen) bezüglich technologisch-pädagogischem und inhaltlichem Wissen einschließlich der Integration von Technologie verwendet werden. Puentedura beschreibt in Bezug auf Digitalisierung in seinem SAMR-Modell vier Ebenen (*substitution, augmentation, modification, redefinition*), die wiederum zur Verbesserung oder – auf einer höheren Ebene – zur Transformation von Aufgaben beitragen können.

Somit soll herausgefunden werden, auf welcher Ebene sich Lehrende in diesen beiden Theoriemodellen befinden. Es ist zu erwarten, dass Hochschullehrende in Bezug auf TPACK über höhere Werte bei dem technologisch-pädagogischen Inhaltswissen verfügen. In Bezug auf das SAMR-Modell ist ebenfalls davon auszugehen, dass sich die Lehrenden im Sinne des Modells der jeweilig höheren Stufe annähern.

Das Ziel, die beste Passung zwischen Inhalt und Format zu den jeweiligen didaktischen Absichten zu finden, bleibt ein Desiderat und könnte Anlass zu weiterer Forschung sein. Diese Ergebnisse wiederum könnten in neue Konzeptionen einer Hochschullehre 2.0 in Musikpädagogik einfließen.

Literatur

- Bernhofer, A., Brunner, G., Hammerich, H., Krämer, O., Mommartz, S., Schellberg, G. & Weyrauch, I. (2021). Zukunftswerkstatt zur digitalen Hochschullehre – Musik(pädagogik) digital lehren und lernen. *DMP*, 92, 37–45.
- Brunner, G., Schellberg, G., Weyrauch, I., Bernhofer, A. & Mommartz, S. (2021). Musik(pädagogik) digital unterrichten an Universitäten. Eine Studie zur Akzeptanz digitaler Hochschullehre während der Pandemie im Vergleich zur Vor- und Nach-Corona-Zeit. *Diskussion Musikpädagogik*, 92/21, 46–48. Langfassung: <https://www.junker-verlag.de/media/content/DMP-Heft-92-Studie-zur-Akzeptanz-digitaler-Hochschullehre-während-der-Pandemie.pdf>
- Godau, M. & Fiedler, D. (2018). Erfassung des Professionswissens von Musiklehrkräften. Validierung einer deutschen Übersetzung eines Selbstauskunftsfragebogens zur Erfassung des Musical Technological Pedagogical and Content Knowledge (MTPACK) [Music Teachers' Professional Knowledge: Validation of a Questionnaire to Measure Musical Technological Pedagogical And Content Knowledge (MTPACK)]. In B. Clausen & S. Dreßler (Hrsg.), *Soziale Aspekte des Musikhierarchens* (S. 185–206). Waxmann.
- Hammerich, H. & Krämer, O. (2021). „Es sollte keine neue Normalität werden, alleine zu musizieren“. Hochschullehre an Musikhochschulen in der Corona-Krise. *Diskussion Musikpädagogik*, 21(89), 50–51. Langfassung: <https://www.junker-verlag.de/media/content/DMP-Heft-89-Hammerich-Kraemer-Alleine-Musizieren.pdf>
- Hochschulforum Digitalisierung (Hrsg.). (2021). *Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten. Innovative Formate, Strategien und Netzwerke*. Springer Open Access. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-32849-8>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse* (12. Aufl.). Beltz.
- Puentedura, R. R. (2006). *Transformation, Technology, and Education*. <http://www.hip-pasus.com/resources/tte/>

Johann Honnens

Bericht zum Forum „Diversitätsorientierte Organisationsentwicklung“ mit dem Referenten Andrés Nader

Report on the Forum

“Diversity-Oriented Organisational Development”

With Speaker Andrés Nader

Auf Initiative des Vorstandes im Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung (AMPF) setzte sich dieses Forum zum Ziel, einen Reflexions- und Restrukturierungsprozess über die diskriminierungskritischen „blinden Flecken“ innerhalb des Vereins anzustoßen. Hierfür konnte der Kulturwissenschaftler, Coach und Psychotherapeut Dr. Andrés Nader als Referent gewonnen werden. Er war zwischen 2012 und 2020 Geschäftsführer des Vereins RAA Berlin und koordiniert zurzeit das vom Bundesfamilienministerium geförderte Kompetenznetzwerk Antidiskriminierung und Diversitätsorientierung. In diesen Funktionen hat er den rassismus- und diskriminierungskritischen Ansatz der *Diversitätsorientierten Organisationsentwicklung* (DO) mitgegründet (vgl. Nader, 2021, S. 1).¹

Gleich zu Beginn seines Vortrages betonte Nader, dass für eine Auseinandersetzung mit den eigenen organisationalen Diskriminierungsstrukturen ein längerer Prozess und eine externe Begleitung von Nöten sei. Ein zweistündiges Forum könne lediglich einen allerersten Auftakt dafür darstellen. Hintergrund für diese Position bilden u. a. rassismustheoretische Ansätze, nach denen der Fokus auf historisch gewachsene gesellschaftliche Ungleichbehandlungsmuster gelegt wird anstatt auf vermeintlich bewusst intendierte Handlungen von Individuen. Vielmehr seien Mitglieder einer Organisation unweigerlich in gesellschaftliche Ungleichverhältnisse verstrickt und reproduzieren diese in ihren institutionalisierten Praktiken in der Regel ohne Absicht. Eine diskriminierungsbewusste Restrukturierung im Sinne der DO setze dementsprechend die Bereitschaft für einen längeren Prozess der Selbstreflexion voraus, um die eigene Wahrnehmung für die Wirkungen institutionellen Handelns und die

1 Sehr herzlich danke ich Andrés Nader für seine aufmerksame Durchsicht und präzisierenden Korrekturen des vorliegenden Berichts zu seinem Vortrag.

unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten für gesellschaftlich privilegierte oder marginalisierte Menschen zu schärfen.

Damit grenze sich die DO in mehrfacher Hinsicht auch vom Ansatz des Diversity Managements (DM) ab (vgl. Auma et al., 2019, S. 6–9). Laut Nader sind DM-Programme erstens oftmals von neoliberalen Logiken durchzogen, indem beispielsweise zuvorderst auf ein profitables Image der Vielfalt oder der Internationalität abgezielt wird oder sich die Reflexion der Diversitätsorientierung ausschließlich darauf konzentriert, mehr marginalisierte Kund*innen bzw. Studierende zu gewinnen. Bei der DO gehe es demgegenüber um eine grundlegende Restrukturierung der gesamten Institutionen (vgl. Auma et al., 2019, S. 10–12), u. a. zu Fragen wie: Welche gesellschaftlichen Segregationsmuster reproduziert die eigene Organisation? Wer arbeitet in einer Organisation in welcher Position und wer aus welchen Gründen nicht? Welche Lebensrealitäten werden in führenden Positionen repräsentiert und welche nicht? Inwiefern verkörpert die Institution auch auf der Führungsebene *role models* für interessierte Bewerber*innen, Studierende und Schüler*innen in einer pluralen Gesellschaft? Inwieweit wird ein intensiver Prozess der selbstkritischen Restrukturierung auch über gute Absichten hinaus verfolgt und Ressourcen investiert? Zweitens basiert, so Nader, die DO auf einem intersektionalen Diskriminierungsansatz. Berücksichtige das DM meist nur sechs oder sieben Diversitätsdimensionen, betrachte die DO Personen im Rahmen ihres Arbeitskontextes deutlich komplexer und vielschichtiger. Zum einen werden Personen bereits auf der Ebene der Kerndimensionen von Diversität (Alter, sexuelle Identität, geschlechtliche Identität, soziale Herkunft, nationale Herkunft, rassistische Zuschreibungen, geistige und körperliche Fähigkeiten) in einer komplexen Verschränkung aus privilegierten und marginalisierten Positionierungen wahrgenommen. Zum anderen interessiere die DO ganz besonders das Zusammenspiel aus einer „inneren Dimension“ der (eher) unveränderlichen o.g. Kernmerkmale, einer „äußeren Dimension“ von veränderlichen Merkmalen (wie Staatsbürgerschaft, Elternschaft, Aussehen oder Wohnort) und einer „organisationalen Dimension“ von Merkmalen einer Institution (wie Funktion/Einstufung, Netzwerke, Arbeitsinhalt/-feld oder Gewerkschaftszugehörigkeit).² Und drittens frage die DO nach diversitätsorientierten Professionalisierungsprozessen *aller* Beteiligten: Welche Verantwortungsbereiche und Handlungsspielräume sind jeder einzelnen Person gegeben um die Anforderungen einer pluralen und gerechteren Gesellschaft im jeweiligen Organisationszusammenhang umsetzen zu können? Als Anregung für diesen Professionalisierungsprozess arbeite die DO mit sechs Entwicklungsfeldern, die in den Grundsätzen und Qualitätskriterien der RAA Berlin näher entfaltet und nachgelesen werden können (RAA Berlin, 2017, S. 6–13):

2 Vgl. dazu das Schaubild in RAA Berlin, 2017, S. 4 (<https://raa-berlin.de/wp-content/uploads/2018/12/RAA-BERLIN-DO-GRUNDSATZE.pdf>).

1. Entwicklungsprozess
2. Organisationskultur
3. Organisationsstruktur
4. Personal
5. Kommunikation
6. Projekt- und Dienstleistungsentwicklung

Nach dem Impulsvortrag von Herrn Nader beschäftigten sich die Teilnehmenden des Forums in Kleingruppen mit denjenigen Strukturen des AMPF, die ihnen im Rahmen eines diversitätsorientierten Restrukturierungsprozesses für eine weitere Bearbeitung wichtig wären. Die Rückmeldungen lassen sich in zwei Kategorien unterteilen – in *Praktiken und Strukturen der Vereinsarbeit* und in *Bildungswege und Zugangsmöglichkeiten zum Verein*. Innerhalb des Themenkomplexes *Bildungswege und Zugangsmöglichkeiten zum Verein* wurden unter anderem die in den Bundesländern unterschiedlich gehandhabten Regelungen zum Abiturnachweis als Aufnahmebedingung für ein musikpädagogisches Studium diskutiert. Weitere große Themen stellten die Eignungsprüfungen und bestehenden Hochschulcurricula dar, die nur bestimmten Instrumenten und künstlerischen Profilen mit einer z. T. eindeutigen Haupt- und Nebenfachaufteilung den Zugang zu einem Studium ermöglichen. Innerhalb der Kategorie *Praktiken und Strukturen der Vereinsarbeit* wurden unter anderem die folgenden Aspekte diskutiert: Eine bislang wenig berücksichtigte Diversität bei der Auswahl von Vortragenden für die Keynote und die *AMPF-Lecture*; die fehlende Möglichkeit, sich bei den Vorstandswahlen bereits vorab ein Gesamtbild der zur Wahl stehenden Personen machen und seine Stimmabgabe nach diversitätsorientierten Maßstäben entscheiden zu können; die bislang nicht vorhandene Möglichkeit einer Kinderbetreuung auf den Jahrestagungen und die Auswahl der Unterkünfte, die sich in manchen Jahren ausschließlich auf Hotels beschränkte und für einige Teilnehmende zu kostspielig war.

Innerhalb des abschließenden Plenums wurde von mehreren Teilnehmenden der Wunsch geäußert, den selbstkritischen Prozess einer Diversitätsorientierten Organisationsentwicklung weiterzuführen. An dieser Stelle sei dem Referenten Andrés Nader im Namen des Vereins herzlich für seinen wertvollen Impuls gedankt, der als zweistündiges Forum einen ersten wichtigen Auftakt für einen notwendigerweise längeren Restrukturierungsprozess innerhalb des Vereins darstellte.

Literatur

- Auma, M. M., Kinder, K. & Piesche, P. (2019). Diversitätsorientierte institutionelle Restrukturierungen – Differenz, Dominanz und Diversität in der Organisationsentwicklung. *Impulse zu Vielfalt*, 3, 1–20. <https://www.deutsch-plus.de/wp-content/uploads/2019/12/ifv-1903-auma-kinder-piesche.pdf>

- Nader, A. (2021). Diversitätsorientierte Organisationsentwicklung: Was? Warum? Wie? *eNewsletter Wegweiser Bürgergesellschaft*, 1, 1–4. https://www.buergergesellschaft.de/fileadmin/pdf/gastbeitrag_nader_210122.pdf
- RAA Berlin e. V. (Regionale Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie) (2017). *Diversitätsorientierte Organisationsentwicklung: Grundsätze und Qualitätskriterien. Ein Handlungsansatz der RAA Berlin*. <https://raa-berlin.de/wp-content/uploads/2018/12/RAA-BERLIN-DO-GRUNDSAETZE.pdf>