

Bernd Clausen, Susanne Dreßler (Hrsg.)

SOZIALE ASPEKTE DES MUSIKLERNENS

SOCIAL ASPECTS OF MUSIC LEARNING

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

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

Band 39

Proceedings of the 39th Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Bernd Clausen, Susanne Dreßler (Hrsg.)

Soziale Aspekte des Musicklernens

Social Aspects of Music Learning



Waxmann 2018

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 39
Research in Music Education, vol. 39

Print-ISBN 978-3-8309-3872-9

E-Book-ISBN 978-3-8309-8872-4

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2018
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Inhalt

Bernd Clausen & Susanne Dreßler

Vorbemerkung 9

Ruth Wright

Is Gramsci Dead: Revisiting Hegemony in 21st Century Music Education13

Petter Dyndahl, Sidsel Karlsen, Siw Graabræk Nielsen & Odd S. Skårberg

Was kann als legitime Forschung gelten?

Sozialisationsmuster und ihre Bedeutung für die norwegische

höhere Musikbildung. 27

What Can Be Considered Legitimate Research? Patterns of Socialization

and Their Significance for Norwegian Higher Music Education

Marc Godau

Wie kommen die *Dinge* in den Musikunterricht?

Zur Materialität musikpädagogischer Praxis am Beispiel divergierender

Orientierungen im Kontext unterrichtsbezogenen Handelns angehender

Lehrkräfte 43

How Do "Things" Get into the Music Classroom? Research on the

Materiality of Music Pedagogical Practice Exemplified in Divergent

Orientations within Teaching-Related Practices of Trainee Teachers

Djürko Züchner, Sven Düerkop & Kai Stefan Lothwesen

Förderung musikalisch-kreativen Denkens durch Improvisation?

Eine Replikationsstudie zu Angeboten im schulischen Musikunterricht. 57

Fostering Creative Thinking in Music through Improvisation?

A Replication Study on Interventions in Classroom Music

Melanie Herzog

Gemeinsames Musizieren fördert Inklusion!? Überlegungen zu

Bedeutungskonstruktionen am Beispiel von inklusivem Klassenmusizieren 77

Does Making Music Together Promote Inclusion? Considerations Concerning

the Construction of Meaning in Inclusive Music Education

Stefan Orgass

Kommunikative Musikdidaktik in reflexionslogischer Rekonstruktion:
Zur Relevanz der ‚Dezentrierung des Individuums‘ für die Fundierung
inklusive Musikunterrichts 91

*Reconstructing Communicative Didactics of Music According to a Logic of
Reflection: The ‘Decentralization of the Individual’ as a Basis of Inclusive
Music Education*

Kerstin Heberle

Mittendrin und nur dabei? Videographische Perspektiven auf
Anerkennungsprozesse im inklusiven Musikunterricht 115

*Bystanders at the Centre of the Action. Videographic Perspectives on
Recognition Processes in Inclusive Music Classes*

Marc Godau

Kollaboration und Kooperation beim Klassenmusizieren mit
Populärer Musik
Musikmachen in der Schule im Spannungsfeld von Lernen
mit der Gruppe und für die Gruppe 131

*Collaboration and Cooperation in Making Popular Music in School.
The Balance Between Learning with the Group and for the Group
in the Music Classroom*

Gabriele Schellberg

Selbstwirksamkeitserwartungen von Studierenden im Rahmen der
„Basisqualifikation Musik“ 145

*Primary Student Teachers’ Self-Efficacy Expectations in a
Music Methods Course*

Viola Hofbauer & Christian Harnischmacher

Kompetenzorientierung von Musiklehrkräften an Grundschulen und
Gymnasien im Vergleich
Eine Folgestudie zum Einfluss der Motivation, Musizierpraxis,
Selbstreflexion, Lehrerfahrung und Lehrplanorientierung auf die
Kompetenzorientierung 169

*A Comparison of Music Teachers’ Competence Orientation in Elementary and
Grammar Schools. A Follow-Up Study on the Influence of Motivation, Instrumental
Praxis, Self-Reflection, Teaching Experience and Curriculum Orientation on
Competence Orientation*

Marc Godau & Daniel Fiedler

Erfassung des Professionswissens von Musiklehrkräften
Validierung einer deutschen Übersetzung eines Selbstauskunftsfragebogens
zur Erfassung des *Musical Technological Pedagogical And Content Knowledge*
(MTPACK) 185

*Music Teachers' Professional Knowledge: Validation of a Questionnaire to Measure
Musical Technological Pedagogical And Content Knowledge (MTPACK)*

Lars Oberhaus & Alexis Kivi

Musiker und Erzieherinnen in Kitas. Spannungsfelder ihrer
Zusammenarbeit im Rahmen einer berufsbegleitenden Weiterbildung 207

*Musicians and Educators in Kindergarten: Their Cooperation and Conflict
in a Continuous Professional Development Seminar*

Daniel Fiedler & Johannes Hasselhorn

Erfassung des Musikalischen Selbstkonzepts von Schülerinnen und
Schülern der Sekundarstufe an allgemeinbildenden Schulen:
Validierung und Replikation des Musical Self-Concept
Inquiry_youth (MUSCI_youth) 221

*Measuring the Musical Self-Concept of Students in Secondary
Education: Validation and Replication of the Musical Self-Concept
Inquiry_youth (MUSCI_youth)*

Alexis Kivi

Fachübergreifender Musikunterricht als Projektionsfläche für
Reformen und außerschulische Öffnung von Musikunterricht 241

*Interdisciplinarity as a Vehicle for Innovations in Teaching Music in Schools:
Opening the Schools for Out of School Musical Experiences*

Peter W. Schatt & Malte Sachsse

„Das ist neu ... das ist geil“? – Soziale Aspekte musikpädagogischer
Hinsichten auf Neue Musik 259

*„Das ist neu ... das ist geil?“ – Social Aspects in Concepts of Music Education
Regarding “Neue Musik”*

Olivier Blanchard

Der bedeutungsorientierte Kulturbegriff revisited –
aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive 277

*Revisiting the Semantic Concept of Culture from the Perspective
of Cultural Studies*

Annkatrin Babbe & Freia Hoffmann

Projektvorstellung: Geschichte deutschsprachiger Konservatorien
im 19. Jahrhundert. 291

*The History of Conservatories in German-Speaking Countries
During the 19th Century*

Wolfgang Martin Stroh

Erfahrungsraum Musikpädagogik – Einsichten
eines Musikwissenschaftlers 305

*Music Education as an Area of Experience – Insights from
a Musicologist*

Vorbemerkung

Das Verstehen musikbezogener Lehr- und Lernprozesse zählt zu den Kernthemen unserer Disziplin. Fragen nach dem, wie und was gelernt wird bzw. welche Aspekte in diesem Zusammenhang Bedeutung erlangen u. v. m., spielen in der musikpädagogischen Kompetenzforschung ebenso eine Rolle wie in bildungsphilosophischen Überlegungen, in komparativen Zugängen oder in historisch orientierten Untersuchungen. Entsprechend vielfältig fallen die Antworten aus.

Für die Musikpädagogik verbindet sich mit dieser Feststellung ein Aufforderungscharakter in doppeltem Sinne: Zum einen liegt es nahe, fachspezifische Perspektiven zu entwickeln und musikalische Lehr-/Lernprozesse auf soziale Aspekte hin zu beschreiben, zum anderen stellt sich die Frage nach einem angemessenen Umgang mit damit einhergehenden normativen Implikationen. Hieraus ließen sich nämlich konkrete Aufgabenstellungen für die musikpädagogische Forschung ableiten, z. B. mit Blick auf die Frage, was gelungene Teilhabe an Musikkultur auszeichnet oder wie sie pädagogisch zu befördern sei.

Mit dem Thema „Soziale Aspekte des Musikkernens“ knüpfte der AMPF auf seiner Jahrestagung 2017 in Bad Wildbad auch an Vorgängerveranstaltungen aus den Jahren 1994 bis 1996 an, bei denen Musikkern als Aneignung des Unbekannten, in Verbindung mit neuen (Unterrichts-)Technologien und auf geschlechtsspezifische Aspekte hin untersucht wurde. Auch die Fortsetzung der Absicht, allgemeingesellschaftliche Entwicklungen auf ihre Bedeutungen für musikpädagogisches Handeln in den Blick zu nehmen, wie das etwa im Jahr 1999 mit dem Thema „Kultureller Wandel und Musikpädagogik“ und 2013 mit „Teilhabe und Gerechtigkeit“ der Fall war, stand im Fokus der Planungen. Bei einem solch vielschichtigen Gegenstand war es naheliegend, einen internationalen Blick über Ruth Wright hinein zu holen. Ihre Keynote eröffnet auch diesen Band und setzt Akzente, die zum Teil schon im Laufe der Tagung von den Vortragenden aufgegriffen wurden, wohl aber erst mit der Veröffentlichung dieses Bandes Wirkungen entfalten werden.

Bei all diesen Überlegungen, themenorientiert musikpädagogische Forschungsarbeiten gebündelt vorzustellen und zu diskutieren, stellen der Vorstand und insbesondere die Herausgeber, die am Ende einen Tagungsband gestalten, seit mehreren Jahren fest, dass dies eine schwer einzuhaltende Zielsetzung ist. Zwar suggeriert dieser Buchtitel eine bestimmte Akzentsetzung der Jahres-

tagung 2017, doch wird spätestens in der Tagungsplanung offenbar, dass eine thematische Fokussierung darauf kaum möglich ist. So verweisen auch die hier aufgeführten Beiträge seltener auf umfassende soziale Lernprozesse, sondern geben vielmehr Einblick in ausgewählte Detailspekte, u.a. gehen sie etwa der Erfassung und Beschreibung des musikalischen Selbstkonzepts, der Lehrendenkompetenz oder der Entwicklung der Kreativität nach. Sie erfassen soziale Interaktionszusammenhänge in Gruppenprozessen sowie solche zwischen Lernenden und Materialien, und es werden Fragestellungen zu inklusiven Lernprozessen bearbeitet, die wissenschaftstheoretisch kontextualisiert sowie mit Möglichkeiten der schulischen Musizierpraxis konfrontiert werden. Einige Beiträge beschreiben Differenzlinien und Überschneidungsbereiche in sozialer Perspektive, beispielsweise Möglichkeiten der Kooperation unterschiedlicher Professionen oder Perspektiven auf fachübergreifenden Unterricht mit Musik.

Wie auch in den vergangenen Jahren fanden zusätzlich zum Vortragsformat drei unterschiedliche Foren statt. Diese Form der wissenschaftlichen Begegnung hat sich bewährt, denn die Foren brechen die frontale Vortragssituation auf und geben den Teilnehmenden die Möglichkeit, verschiedenen Fragestellungen oder forschungsmethodologischen Spezifika in interaktiven Settings nachzugehen. Seit einigen Jahren etabliert sind die Angebote der Arbeitsgruppe „Qualitative Forschung Musikpädagogik“, die sich mit theoretischen Grundlagen oder mit forschungspraktischen Themen befassen. In Ergänzung dazu kommen im Arbeitskreis „Quantitative Forschung Musikpädagogik“ Interessierte jener Forschungsmethodologie zusammen, um gleichermaßen Grundlagen wie Praxisfragestellungen zu thematisieren. Während diese beiden Foren jenseits des Tagungsthemas agierten bzw. soziale Aspekte in der Erörterung sowie Durchführung der jeweiligen Forschungspraxis verhandelten, erwuchs das dritte angebotene Forum aus der Tagungsthematik selbst: Die zur Sprache gebrachte Verbindung „Soziale Arbeit mit Musik und Musikpädagogik“ betrachtete ein seit einigen Jahren zunehmend relevantes Berufs- und Forschungsfeld. Im Folgenden werden die inhaltlichen Schwerpunkte der drei Foren im Einzelnen rekapituliert:

Das Forum „Soziale Arbeit mit Musik und Musikpädagogik. Forschende Annäherungen“ galt der Beschäftigung mit einem virulenten, jedoch im AMPF deutlich unterrepräsentierten Thema. Die Leiterinnen und Leiter vermochten mit Impulsen die Schnittstellen zur wissenschaftlichen Musikpädagogik, die sich vorwiegend mit formal organisierten Lehr-/Lernprozessen in (musik-)schulischen Zusammenhängen befasst, aufzuzeigen. Zugleich wurde aber deutlich, dass beide Diskurse voneinander noch zu wenig wissen, sich in ihren Erkenntnisinteressen und Zugängen bisher kaum wahrgenommen haben.

Die Teilnehmenden des Forums „Quantitative Forschung Musikpädagogik (QuantFM)“ setzten sich mit Möglichkeiten, Notwendigkeiten und Herausforderungen der Forschungsk Kooperation zwischen Vertreterinnen und Vertretern aus Musikpädagogik und anderen Disziplinen auseinander. Unter der übergreifenden Zielstellung der Qualitätssteigerung quantitativer musikpädagogischer

Forschung wurde die Wichtigkeit von Kooperationen in Hinblick auf ein dem Forschungsgegenstand angemessenes Studiendesign sowie bzgl. der Auswertung und Interpretation von Datenmaterial diskutiert. Zudem wurden Chancen und Grenzen zu Verfahren des kooperativen Wissensmanagements erörtert. Im Zuge einer Peer-Beratung wurden überdies konkrete Kooperationsformen anhand von zwei Beispielen reflektiert.

Das Forum „Qualitative Forschung Musikpädagogik (QFM)“ gestaltete seine für alle Interessierten offene Veranstaltung als strukturierte Interpretationswerkstatt. Für qualitativ Forschende sind Interpretationswerkstätten essentieller Bestandteil des Forschungsprozesses und somit eine wichtige Hilfe bei der Reflexion des eigenen Standpunkts. Häufig nimmt das eher unstrukturierte, assoziative offene Kodieren zwar den größten Raum ein, bietet jedoch wertvolle Impulse, die die Forschenden meist erst im Nachgang der Werkstatt systematischer in ihre Analysen einbeziehen. Für außenstehende Beobachterinnen und Beobachter können solche Gespräche daher wenig zielgerichtet wirken. Das Forum machte genau diese Spannung zum Thema und versuchte auf eine neue Weise die intime Form der Interpretationswerkstatt für die Teilnehmenden zugänglich zu machen. Nach einem theoretischen Input zur qualitativen Datenauswertung erfolgte die Einführung in einen Interviewausschnitt, welcher dann in drei Gruppen bearbeitet wurde. Im Anschluss an eine Phase des individuellen offenen Kodierens sollten zentrale Begriffe bzw. Kodes auf Karten notiert und schließlich in den Kleingruppen in Clustern sortiert werden. Diese Prozesse wurden jeweils methodologisch von einem Team moderiert und kommentiert. Nach einem Vergleich der Gruppenergebnisse erfolgte der Bezug auf zugrunde liegende theoretische Annahmen sowie eine Kontextualisierung zum Ursprungsprojekt. Eine Reflexion zum gewählten Vorgehen beschloss die gemeinsame Arbeit.

Die seit einigen Jahren bewährten AMPF-Lectures finden ihre Fortsetzung mit einem Beitrag von Wolfgang Martin Stroh zum „Erfahrungsraum Musikpädagogik“. Es sei an die seinerzeit verfolgte Intention erinnert, die Perspektiven emeritierter Kolleginnen und Kollegen auf die Entwicklung musikpädagogischer Forschung als eine die Tagung bereichernde Facette einzuholen. Stroh erörtert in seinem Beitrag die Entwicklung der wissenschaftlichen Musikpädagogik vor dem Hintergrund von politischen Ereignissen und wissenschaftstheoretischen Strömungen. Er plädiert für eine erfahrungsbasierte Forschungsstrategie, die die Perspektiven der Beteiligten möglichst ganzheitlich und vielfältig einbezieht.

Vor dem Hintergrund der oben gemachten Feststellung, dass die Setzung eines Tagungsthemas zugleich mit Erwartungen von Seiten der Verantwortlichen verbunden war, mag der Blick darauf, was im Rahmen einer Tagung gerade *nicht* erörtert wurde, diese nachfolgend deutlich machen: So fehlen z. B. Beiträge, die sich mit einer vergleichenden Sicht auf das Musikklernen in sozialer Perspektive befassen oder solche, die sich aus historischer Perspektive musikpädagogischen Praxen in sozialer Hinsicht zuwenden. Vermisst werden auch Beiträge, die sich

etwa mit der Rolle von Musiklehrenden, ihren Macht- oder Ohnmachtspositionen befassen und Themenkreise, die Unterschiede in musikalischen Lernprozessen mit Blick auf (musik-)kulturelle oder geschlechtsspezifische Identitäten diskutieren. Dieser Hinweis soll weniger als Kritik, sondern als Aufforderung an die Mitglieder des AMPF verstanden werden, einen diversen wissenschaftlichen Dialog zu führen, der den Gesamtblick einer wissenschaftlichen Musikpädagogik, die nach wie vor droht höchst selbstreferentiell zu werden, im Auge behält. Eine Disziplin, die sich in Ausschnitten und Mikrostudien verliert, setzt sich der Gefahr aus, unverständlich und bisweilen sogar irrelevant zu werden. Zugleich verpasst sie die Gelegenheit, hin und wieder einen Schritt zurückzutreten, um sich einerseits ihres genuin musikpädagogischen Selbstverständnisses und andererseits ihrer notwendigen Einbettung in gesellschaftliche und politische Großthemen zu vergewissern. Dieser Eindruck sollte nicht entstehen, denn er bildet nicht die diversifizierten Forschungstätigkeiten der Musikpädagogik in der BRD ab.

Aus den dargelegten Gründen resultiert nun die Entscheidung, dass mit dem vorliegenden Band die themengesteuerten Tagungen vorerst enden. Für die Gestaltung der Jahrestagung 2018 wird der Vorstand auf der Basis der eingegangenen Exposé über Möglichkeiten *thematischer* Bündelungen beraten, die der Vielfalt der Forschungstätigkeiten sowie einer Fokussierung auf musikpädagogisch relevante Themenkreise gerecht werden können. Konkrete Entscheidungen standen bei der Drucklegung dieses Bandes noch aus. Den Leserinnen und Lesern wünschen wir eine erkenntnisreiche Lektüre.

Die Herausgeber danken allen Autorinnen und Autoren sowie den Gutachterinnen und Gutachtern für ihre Mitarbeit an diesem 39. Tagungsband.

Würzburg und Flensburg, im Juni 2018
Bernd Clausen, Susanne Dreßler

Ruth Wright

Is Gramsci Dead: Revisiting Hegemony in 21st Century Music Education

This paper considers three of the questions posed by the AMPF conference this year: whether (and if so, how, my insertion) music education as a discipline has adapted to social changes? what forms of resistance it has produced and might yet produce? and what innovations it might yield? They are considered in the light of Gramsci's concept of hegemony, the ideas presented in Small's (1977) work Music, Society, Education and Day's refutation of Gramsci and the 'hegemony of hegemony'. It is suggested that anarchist social theory may offer some useful routes of resistance to the hegemonic effects of neoliberal educational policy on music education and offer some slight potential for Small's ideas still to become a reality at a future date.

Introduction

The topic of the German Association for Research in Music Education (*Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung e.V.*) conference this year – Social Aspects of Music Learning – was one very close to this author's heart, as my own work is in the field of the sociology of music education. The following questions play central roles in research in music education and particularly in research in the sociology of music education: How can one characterize successful participation in musical culture? How can we encourage this pedagogically? and Can music education compensate for social disadvantage? One might venture to say that they are key questions for the future of music education in general, if there is to be such a future in compulsory schooling, something that is a matter of some doubt in a number of countries on both sides of the Atlantic Ocean at the time of writing.

This paper addresses another of the elements of the social aspects of music learning discussed in the conference overview – that is whether (and if so, how, my insertion) music education as a discipline has adapted to social changes, what forms of resistance it has produced and might yet produce and what innovations it might yield.

The paper is based on my experiences as a music educator and researcher for more than 25 years in compulsory, post-compulsory and studio music education

in Canada and the UK. It draws on discussions with colleagues resulting from papers given and heard at national and international music education conferences, and communications with colleagues through music education professional networks. It is always of great interest to present one's ideas at conferences in other countries and to discuss whether one's perspectives are relevant to music education in that location and if not, how, and why. I was delighted to discuss my work with colleagues in Germany therefore but, of course, time is always our enemy in these situations and I would be delighted to continue these discussions by email subsequently.

Revisiting Music, Society, Education

In essence, the AMPF conference in 2017 considered the fields of music, society and education and their interrelationships, as did the book *Music Society Education* authored by Christopher Small (1977) at forty years distance from 2017. This book has become one of the seminal texts in the field of sociology and music education and has also been very influential in the fields of musicology and music education. It seems appropriate therefore to revisit Small's ideas at such a juncture, to consider whether they still hold any resonance for us after the passage of forty years, and to assess whether, in terms of the conference description, music education as a discipline has adapted to social changes since the time of Small's writing, and if so, how? what forms of resistance it has produced and might yet produce? and what innovations it might have yielded?

First, it would be helpful to remind ourselves of the key ideas from Small's work. He opens by stating that the generally held assumption in Europe and the Americas at the time of writing is that "the musical tradition of post Renaissance Europe and her offshoots is one of the most brilliant and astonishing cultural phenomena of human history." (Small, 1977, p. 1) This, Small suggests, is matched only by one other intellectual achievement – the science of the same era. He suggests that it is unsurprising therefore that for many who have inherited these twin traditions they are seen as the norms and ideals – the first for music and the second for knowledge acquisition.

He attributes to this confidence in the innate superiority of both culture and epistemology the conviction underlying European colonialism with its attendant imposition of European culture, customs and values on much of the rest of the world.

He suggests that education, or rather schooling as, after Illich he prefers it to be termed, has worked to perpetuate a state of mind in which nature exists as an object of use. In this model, products are regarded as all important, regardless of the process of obtaining them, and knowledge is something 'out there', abstract and independent of the knower.

Importantly, Small sees music, society, and education as enmeshed and inter-linked in a relationship where change in one field necessitates change in the others. He states however that other musics show that different musical aesthetics are possible and that such different aesthetics suggest different societal patterns and relationships with nature and with one another. North American music, for instance, he considers, contains within it a "vision of a potential society [...] stronger and more radical than anything in European culture." (Small, 1977, p. 3) Such a new vision of art, he suggests, could serve as a model for a new vision of education and possibly of society.

Small's work rests on two postulates: first that art is more than the production of objects of beauty, it is a process through which we explore environments – inner and outer – and learn to live in them. We make a model of reality, present and potential. Moreover, Small suggests that art can help others to do the same and that therefore despite its societal devaluation since the Renaissance, art is still as vital an activity as science because it can reach further into areas that remain barred to science.

The second postulate is that the techniques and attitudes of art reveal the nature of the society that gave rise to the artwork. Small claimed that art can help us live in the world, science to master it. He therefore insisted on the supreme importance of the art process over the art product, despite the fact that the enthronement of the scientific paradigm as the dominant form of knowledge acquisition places societal emphasis upon product at all costs with scant regard to process.

For this reason, Small (1977) suggested that schools impart almost entirely abstract knowledge completely divorced from the circumstances of its production. Students are trained to learn that they can become knowledge consumers but not producers and that only knowledge consumed in school is valid. He suggested "We know more about the world, and experience it less, than perhaps any previous generation in history." (Small, 1977, p. 5) Similarly, he suggested, musicology has made more knowledge about music available to us but our experience of music is diluted by being mediated through experts.

He suggested at the end of the book however that there were alternatives to this scientific mode of education based on artistic modes that placed children in the roles of knowledge creators:

"By allowing our pupils the opportunity to make music in the present tense, we can introduce into the school, through this largely unregarded (because for most people it is not directly related to the needs of earning a living) area of activity, a concept that can overthrow the future-oriented, instrumental ethos of the school, and the preoccupation with producing a product. For if we acknowledge the creative power of children in art, we must also recognize their ability to create other forms of knowledge (since art is a form of knowledge, but knowledge that is directly experienced rather than absorbed in the abstract), and to ask their own questions, which

often cross the boundaries of our own treasured subjects and specialities.” (Small, 1977, p. 216)

Small suggested that artistic activity could serve as a model for what work could be – enthusiastically entered into with love not force, using the whole self, reason, intuition, ruthless self-criticism, and realistic assessment. Not forced, monotonous, boring, as he claimed much work was in his day.

He suggested that changes in western art in the twentieth century show that

“there are in fact forces within the matrix of society that are favourable to these changes, which could bring about our liberation from the scientific and technocratic domination of our lives, from the pointless and repetitious labour that passes for work for most people, and, for our children, from the scars inflicted by our present schools, well-intentioned though they may be, on all those, successful and unsuccessful alike, that passed through them.” (Small, 1977, p. 5)

Small’s analysis of the situation concerning the relationships between music, society and education appears to present a reasonably fair starting point from which to analyse the first of the AMPF questions to which I shall address myself in this paper, that is has music education adapted to social change? as we can use this intervening period of forty years to consider whether social changes have occurred relative to the issues Small identified, whether music education has adapted in relation to them, and if not why not. To do so, however, we need a conceptual framework capable of the task.

Small, Gramsci and Hegemony

The work of Italian Marxist writer Antonio Gramsci is particularly informative when read in conjunction with that of Small in this respect, as we find in Gramsci’s writing on culture and power an understanding of the relationships between these two bridging societal constructs. The concept of hegemony was described by Gramsci as “[A] *condition in process* in which a dominant class (in alliance with other classes or class fractions) does not merely *rule* a society but *leads* it through the exercise of ‘moral and intellectual leadership’” (Gramsci in Storey, 1998, p. 210, italics in original).

Gramsci therefore developed the term hegemony to describe the way in which the leading and dominating functions of the dominant political force in a society are achieved through the manufacture of consensus. Ideology, and crucially culture, are key to this process. As Strinati states:

“Dominant groups in society, including fundamentally but not exclusively the ruling class, maintain their dominance by securing the ‘spontaneous consent’ of subordinate groups, including the working class, through the negotiated construction of a

political and ideological consensus which incorporates both dominant and dominated groups." (Strinati, 1995, p. 165)

In other words, hegemony works by obtaining general societal 'buy-in' to the idea of the innate superiority and 'rightness' of the ideas and cultural tastes of the most powerful social group. This involves a process whereby the perception of the views and tastes of the powerful as inarguably superior becomes so ingrained that it is accepted as common sense. The group that holds most of the capital in these particular spheres therefore becomes viewed by society as rightly superior and therefore justly dominant.

For Raymond Williams, founding father of cultural studies, this moved the game forward considerably in thinking about culture. As Williams states "Hegemony goes beyond 'culture', as previously defined in its insistence on relating the 'whole' social process to specific distributions of power and influence" (1973, p. 108).

The concept of hegemony therefore has remained a powerful notion in sociological analysis of the interrelationships of culture, society, and politics and the ways in which they may dominate, exclude and oppress. It may be used to clarify and explain the mechanisms by which adaptation may or may not have occurred in music education in response to social change.

I shall come back to this again shortly. Much subsequent work has been carried out by sociologists such as Pierre Bourdieu in further analysing the intricacies of the relationships between culture, society and education in enacting hegemony through acts Bourdieu describes as symbolic violence thus: "Every power to exert symbolic violence, i.e. every power which manages to impose meanings and to impose them as legitimate by concealing the power relations which are the basis of its force, adds its own specifically symbolic force to those power relations" (Bourdieu & Passeron, 1990, p. 4). This complex statement describes as symbolic violence the way in which society disguises under the pretence of equal education for all, the distributive injustices and outcomes determined by unequal distribution of social advantage. This will be of importance in the sections to follow.

Hegemony and Social Change with Respect to Music Education

It is therefore, as I stated above, an interesting juncture at which to return to these concepts in consideration of the ideas of Christopher Small, and to ask whether society has changed in the respects Small discussed in the intervening years and if so, how music education as a discipline has adapted to social changes, what forms of resistance it has produced and might yet produce, and what innovations it might have yielded.

Firstly, Small discusses the power of the post-Renaissance European musical/cultural traditions. He detected in these the cultural confidence required for European colonialism and suggested that this had also affected the pedagogical approach to music where those with power in determining official pedagogy in the subject assumed the superiority of the western classical canon and approached music education as a process of transmitting mastery of this tradition to novice apprentices. For a number of reasons, I have diagnosed a disturbing lack of progress in higher music education in this area since Small's work was published. This is despite the fact that patterns of general societal cultural consumption have changed considerably since the 1970s, as identified in Peterson's (1992) and Peterson and Kern's (1996) extension of Bourdieu's theory of cultural stratification in the concept of 'cultural omnivorousness'. Whereas in the past high status was marked by informed consumption of elite cultural capital, these researchers have detected a shift from the highbrow snob interested only in consuming elite culture to the cultural omnivore interested in widely sampling culture both high and that formerly designated as popular or lowbrow to demonstrate breadth and discernment of taste.

If higher music education were to have adapted to social change therefore, one might expect corresponding changes to appear in the form of broader repertoires and forms of pedagogy to reflect a general societal expansion of cultural taste. In compulsory education in many countries, other than the Nordic countries, however one sees a higher music education that still reflects an uncritical assumption of the superiority of western art music and reifies musics and musicians, languages and literatures, to reproduce an outdated cultural hegemony.

As a result of the situation above, the social composition of the cohorts of students entering higher education in music education changes very little if at all from year to year, or indeed decade to decade in many institutions. This is especially so in the case of the composition of the cohorts of students entering music education programs in North America. Therefore, unexamined hegemonic values continue to be transmitted from generation to generation of music educators resulting in the exclusion of many young people from music education.

A similar confidence in the post-Renaissance positivist epistemology had, according to Small, perpetuated a state of mind in which knowledge was an abstract entity existing independently of the knower and in which the knowledge product was far more important than the process by which the product was arrived at. Small claimed that students were trained in schools to become consumers of knowledge not producers and to value only their school knowledge.

Small saw the contemporary education system as 'future-oriented' governed by an 'instrumental ethos' and preoccupied with product over process (see Small, 1977, p. 216). Children were passive recipients of abstract knowledge about music education (governed by an implicit belief in the superiority of the western art music canon and the authority of the master over the student apprentice). They received knowledge about music and its literacies before they were per-

mitted to engage in its re-creation. Learning about music was valued over experience of actually making music, creation of music was reserved for the few designated by society as composers.

How does the current music education system in schools compare to Small's analysis now? Sadly, despite a flowering of student centred, creative and culturally broader music education in the 1980s, 1990s, and early 2000s in some countries (in composing e.g. Swanwick, Paynter, Schaeffer; music of other cultures e.g. Farrell, Kwame, Shehan-Campbell; popular music and informal pedagogy e.g. Folkestad, Green to name but a few) the neo-liberal global education policy has asserted an even firmer future orientation on education in most countries in present times. Education has become even more strongly instrumentalised, its only purpose now as training for a career, to the extent that even the pretense of a place for the arts and humanities is now disappearing from compulsory education and university campuses alike.

Where music is permitted to remain as a school subject, the hegemonic re-imposition of a curriculum firmly underpinned by western art music cultural domination is becoming steadily more apparent. One example of this is the growing number of programs inspired by Venezuela's *El Sistema* model that is appearing in countries around the globe. Focusing strongly on the western art music canon, the appearance in the early 21st century of 'new' music education models dedicated to transmitting the musical practices of a body of music found in a geographically limited area of the European subcontinent for a reasonably limited amount of time and utilising a pedagogy firmly centred in a reproductive master-apprentice model seems somewhat bizarre. These appear to represent typical examples of the neo liberal pedagogical process Adams (2013, p. 243) speaks of when he states that it "operates by reducing creative practices to passively reproductive activities, usually in the form of replicating canonical works, irrespective of their relevance or appropriateness". One of the many concerns such programs raise relates to the cultural relevance of their repertoire to the children and young people with whom they engage and the extent to which these students have agency or voice in their education (Wright, submitted) as Adams (2013) proceeds to state "Such reductive practices, which may nonetheless be attractive or sumptuously decorative, effectively exclude the learners' voices, or learners as directors of their own learning" (Adams, 2013, p. 243).

In a similar way, neo liberal states have also subtly directed pedagogies in compulsory schooling in music away from those allowing students more voice in their learning and towards those that reassert the authority of the teacher. For example, as Spruce (2013) observed of the UK's National Music Plan, it was characterised by "promotion of particular types of pedagogies, models, and sites of musical learning that encourage uniformity and homogeneity while at the same time downplaying those pedagogies that encourage individuality, diversity, and pupil agency" (Spruce, 2013, p. 113). As high stakes testing assumes an ever-larger role in the educational lives of our children, it appears that pedagogies of uni-

formity and homogeneity as Spruce terms them, quick, efficient routes to acquisition of the knowledge product, are replacing any previous time for educational curiosity or exploration.

Research appearing from the Nordic countries, apparently former bastions of forward thinking practice in popular music education, also identifies a hegemonic process termed 'musical gentrification' at work here (Dyndahl 2013, 2015; Dyndahl, Karlsen, Skårberg & Nielsen 2014; Dyndahl, Karlsen, Nielsen & Skårberg, 2016). These researchers have discovered that even as "people and groups [...] may appear to be consistently open-minded, change-oriented and inclusive of diverse voices and perspectives, [they may also] classify, marginalise and ultimately [to] exclude" (Dyndahl 2015, p. 20; see also the contribution in this book) new musics as they become 'gentrified' as part of a new canon of popular music. Nor does this process apply only as popular musics are sorted and classified by strata within the populace at large. Of key interest to music education as a field is Dyndahl et al.'s finding that this process operates equally as popular musics enter academia. Genres of popular music and the scholars who study them are subject to hegemonic forces derived from a new hierarchy of class and taste produced by forces of scholarly power and control. Neither are society's other webs of intersecting discriminatory factors absent from this complex situation, with matters such as gender also at play here.

So, it appears that where music education has attempted to adapt to social change, it has been unable to escape the power of hegemony, what Small (1977) termed its 'power sickness' and 'need to dominate'. Even where Small saw hope, in for example the musics of North America such as popular music, hegemony has found ways to enter societal institutions and impose means of domination.

Prospects for Change

This brings us then to the other AMPF conference questions which I will address in this paper: what forms of resistance has music education produced, might yet produce, and what innovations might it have yielded? Looking more broadly at relationships between music, society and education, Small suggested that they are interrelated and that change in any one necessitates change in the others. Small saw in an art form a reflection of the nature of the society that gave rise to that art, and suggested that other musics show different aesthetics are possible. He suggested that they foreshadow different societal patterns and relationships. He saw great promise in this respect in models of education based on an artistic experiential mode that permitted children to become knowledge creators and placed them in agentic roles within their education. He saw this as implying a model of a better society and indicated that changes in art that had occurred in the twentieth century indicated there was societal potential for such a future.

Former attempts within the educational community to reform education to such ends, such as the progressive education movement of the 1960s and subsequent feminist and queer educational research have often tended to follow in Gramsci's vein in attempting to redefine the nature of high status knowledge to make it serve progressive social needs. To this end, Apple (2013) has advocated for researchers to act as critical secretaries to groups engaged in counter hegemonic social reform; to use and give back to communities the intellectual and pedagogic skills necessary to engage in debate concerning the nature of important knowledge and a socially just education.

Unfortunately, as my writings above have attempted to illustrate, the effects of these engagements seem to have been minimal in mitigating against the inroads of hegemony, particularly so in the control of elite culture (old and new) over the hierarchies within music education. For these reasons, the thought of Day (2004, 2005) has been of interest to me of late (Wright, 2017a, 2017b).

A Canadian political scientist, Richard Day's book (2005) *Gramsci is Dead* challenges "the hegemony of hegemony" (p. 19) suggesting that "hegemony must therefore be approached genealogically, as a discourse with a history that deeply conditions our present understandings and possibilities (Foucault 1985, p. 19)." Day's work proceeds to trace this genealogy, demonstrating how:

"despite their many historical and theoretical differences, classical Marxism and liberalism share a belief that there can be no 'freedom' without the state form (Leviathan or dictatorship of the proletariat), and therefore also share a commitment to political (state-based) rather than social (community-based) modes of social change. The paradoxical belief that state domination is necessary to achieve 'freedom' is perhaps the defining characteristic of the hegemony of hegemony, in both its Marxist and liberal variants" (Day, 2005, p. 20)

Day suggests that it is this limiting effect, which he terms "the logic of hegemony" (Day, 2005, p. 20) which has imposed boundaries upon the reformative power of both Marxist revolution and liberal/post Marxist reformism. He suggests those limits have now been reached. He holds up however a different route to achieving radical social change, and it is such that I suggest is required perhaps for Small's alternative pedagogical and social vision to become a reality. Day's work draws on 'newer' social movements in the early 21st century that abandoned the "universalizing conception of social change" (Day, 2004, p. 1) and instead directs us to a tradition of affinity-based direct action that he suggests through "the construction of alternatives to state and corporate forms opens up new possibilities for radical social change that cannot be imagined from within existing paradigms" (2005, p. 24). As Day observes "It's time to forget the 'new' social movements of the 1960s-1980s. There's something even newer afoot, and it offers the best chance we have to defend ourselves against, and ultimately render redundant, the neoliberal societies of control." (Day, 2004, p. 24)

Embracing rather a logic of affinity drawn from anarchist movements, these forms of change adopt a focus on direct action. This is conceptualized as a break from what Day (2004) terms a 'politics of demand' (p. 86) to a 'politics of the act' (p. 94). In other words, instead of representing injustice to power and expecting change, efforts are diverted into providing more socially just alternatives to the unjust practices identified. As Day opines: "what we think can only be done via the state and corporate forms, through the politics of recognition and integration, can in fact be done, and done more effectively, without passing through these mediating institutions." (Day, 2004, p. 24)

Referring to Agamben's (1993) concept of the coming community as foreshadowing the alternative to "state-based conceptions of group identity" (Day, 2005, p. 23), Day suggests that we need to think rather in the plural, the coming communities – not in the sense of liberal pluralism however, but in terms of interconnected 'ethico-political commitments of groundless solidarity and infinite responsibility.' (Day, 2005, p. 24) He defines these concepts as follows:

"In the simplest terms, groundless solidarity means seeing one's own privilege and oppression in the context of other privileges and oppressions, as so interlinked that no particular form of inequality – be it class, race, gender, sexuality or ability – can be postulated as the central axis of struggle. [...]. Infinite responsibility, means always being open to the invitation and challenge of another Other." (Day, 2005, p. 25)

Plurality and openness are also the traits of Utopian pedagogy as discussed by Coté, Day and de Peuter (2007) and this, I think may be a helpful series of directions in which music education may perhaps proceed to offer resistance to the workings of neo-liberalism and to avoid the effects of hegemony. Utopian pedagogy here refers not to Joyce's future, perfect society but to "an ethos of experimentation that is oriented toward carving out spaces for resistance and reconstruction here and now" (Coté et al., 2007, p. 317). In this way, Coté, Day and de Peuter suggest, "Utopian theory and practice acquire a new relevance as something other than and outside of the hyper-inclusive logic of neoliberalism" (p. 317).

It is perhaps in such plural, local, open, creative approaches to music education that we may find non-hegemonic musical alternatives after which music education might shape itself. Indeed, such alternatives are perhaps already there. Baker (2014, n.p.) has stated that "the political ideology that most closely approximates to music making in a British town-varied, fluid, creative, pluralist-is anarchism" (Baker, 2014, n.p.). I wonder whether the same is also true of Germany? We music makers might perhaps always have been anarchic at heart and maybe our mistake has been to try to systematize these practices within education.

If that is so, then our task is, according to Coté, Day and de Peuter, to "circulate struggles that show other educational worlds are not only possible but are already living in our present." (2007, p. 317). I have suggested that 'Perhaps this is

one area in which we too in music education can rekindle some light in the neo-liberal darkness.’ (Wright, submitted) Examples could be programs such as the Arts Equal program in Finland run by Westerlund and colleagues, based upon the presumption of equality and entitlement to the arts for all, Green’s (2001, 2008) Musical Futures and Hear Listen Play pedagogy extending entitlement and autonomy to students in their music learning, Little Kids Rock and hip hop pedagogies offering culturally relevant 21st century music education, free improvisation work with students affording them autonomy and creativity in relational, dialogic learning spaces, let us keep adding to the list to show that there are still spaces for experimentation and non-hegemonic resistance and reconstruction in music education.

Those of us teaching and researching in universities have work to do as well. Described by Tomlinson and Lipsitz (2013) as a set of “insubordinate spaces” (p. 4), universities can offer “opportunity for critique and argument that can counter neoliberalism” (Tomlinson & Lipsitz, 2013, p. 4) These authors suggest that such spaces are also to be found in ‘popular education projects’ in the community such as community gardens, community organised youth programs, art projects and economic co-ops. They suggest that by using what they term our ‘counter-pedagogic imagination’ (Tomlinson & Lipsitz, p. 4–5) we can also find such spaces for pedagogic activism in the community. All these, they claim point to a new ‘social imaginary’ growing in the margins of society that indicates, perhaps as Small hoped, a new more democratic way of co-existing.

Music education models such as Musical Futures, free improvisation, and hip-hop pedagogies, among others embody alternative models of reality to juxtapose against the globalising, spirit-crushing, technical rationalist logic of neo liberalism. They present collaborative, creative, relational models of education that might foreshadow new societal models permitting collective capacity for democratic deliberation, collective decision making, and public engagement and accountability. They offer perhaps examples of affinity-based, non-hegemonic struggles, already taking place in insubordinate pedagogic spaces that permit direct musical action that always already undermines hegemony. In other words, they offer hope.

Conclusion

And so, to return to the title of my paper – is Gramsci dead in 21st century music education? Empirically speaking, Gramsci, it appears, is not dead but very much alive and kicking, in the sense that his concept of hegemony is still a powerful social force in our field at many educational stages and across many genres. What may not be so healthy however may be Gramsci’s theoretical notion of the power of counter hegemonic action to change social injustice. I tend to agree with Day that our previous belief in the power of counter-hegemony to effect

long term social change, in other words a belief in the power of the politics of demand, has been proven to be largely misplaced. I believe however that we have within the history of this planet's complex and rather anarchic musical heritage, patterns for diverse, creative, relational, culturally responsive, non-hegemonic forms of music education that could be conceived of as musical *direct* action. Developed and circulated, such forms might grow and generate more such forms, enabling more people to access and benefit from music educations that enable them to live flourishing musical lives.

Christopher Small's ideas have not yet been realised, the most likely prognosis sociologically speaking, is that they never will be but just perhaps there is a possibility that their time is yet to come.

References

- Adams, J. (2013). The Artful Dodger: Creative Resistance to Neoliberalism in Education. *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 35, 242–255.
- Agamben, G. (1993). *The Coming Community*. Minneapolis and London: University of Minnesota Press.
- Apple, M. W. (2013). *Can education change society?* New York: Routledge.
- Baker, G. (2014). *Orchestrating Venezuela's Youth*. Oxford: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in Education Society and Culture*. (R. Nice, Trans.) London, New York: Sage.
- Coté, M., Day, R. & de Peuter, G. (2007). Utopian Pedagogy: Creating Radical Alternatives in the Neoliberal Age. *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 29, 317–336.
- Day, R. (2004). From Hegemony to affinity: The political logic of the newest social movements. *Cultural Studies*, 18(5), 716–748.
- Day, R. J. (2005). *Gramsci is Dead: Anarchist Currents in the Newest Social Movements*. Toronto: Between the Lines.
- Dyndahl P. (2013). Musical gentrification, socio-cultural diversities, and the accountability of academics. In P. Dyndahl (Ed.), *Intersection and Interplay: Contributions to the cultural study of music in performance, education, and society* (pp. 173–189). Malmö: Malmö Academy of Music.
- Dyndahl, P. (2015). Academisation as activism? Some paradoxes. *Finnish Journal of Music Education*, 18(2), 20–32.
- Dyndahl, P., Karlsen, S., Skårberg, O. & Nielsen, S. G. (2014). Cultural omnivorousness and musical gentrification: An outline of a sociological framework and its applications for music education research. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 13(1), 40–69.
- Dyndahl, P., Karlsen, S., Skårberg, O. & Nielsen, S. G. (2016). The academisation of popular music in higher music education: the case of Norway. *Music Education Research*, 19(4), 438–454.
- Foucault, M. (1985). 'Nietzsche, Genealogy, History'. In P. Rabinow (Ed.), *The Foucault Reader*. New York: Pantheon.

- Green, L. (2001). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Farnham: Ashgate.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Farnham: Ashgate.
- Peterson, R. (1992). Understanding audience segmentation: From elite and mass to omnivore and univore. *Poetics*, 21(4) 243–58.
- Peterson, R. & Kern, R. (1996). Changing highbrow taste: From snob to omnivore. *American Sociological Review*, 61(5), 900–907.
- Small, C. (1977). *Music, Society, Education*. Hanover, New England: Wesleyan University Press.
- Spruce, G. (2013). “The National Music Plan” and the Taming of English Music Education. *Arts Education Policy Review*, 114, 112–118.
- Storey, J. (1998). Antonio Gramsci Hegemony, Intellectuals and the State. In J. Storey (Ed.), *Cultural Theory and Popular Culture, a Reader* (pp. 210–216). London: Prentice-Hall.
- Strinati, D. (1995). *An Introduction to Theories of Popular Culture*. London: Routledge.
- Tomlinson, B. & Lipsitz, G. (2013). Insubordinate Spaces for Intemperate Times: Countering the Pedagogies of Neoliberalism. *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 35, 3–26.
- Williams, R. (1973). *The Country and the City*. Oxford: Oxford University Press.
- Wright, R. (2017a). The long revolution and music education or can popular music education change society? In C. A. Rodriguez (Ed.), *Coming of age: Teaching and learning popular music in academia*. Michigan: Maize Press.
- Wright, R. (2017b). The longer revolution: The rise of vernacular musics as ‘New Channels of General Learning’. *The Journal of Popular Music Education*, 1(1), 9–24.
- Wright, R. (submitted). *Envisioning Real Utopias in Music Education: Prospects, Possibilities and Impediments*. Keynote Address delivered at Research in Music Education Biennial Conference, Bath Spa University, UK. 4–8 April 2017.

Ruth Wright
Don Wright Faculty of Music
Western University
1155 Richmond Street
London, ON N6A 3K7
Canada
ruthwright40@gmail.com

Petter Dyndahl, Sidsel Karlsen, Siw Graabræk Nielsen
& Odd S. Skårberg¹

Was kann als legitime Forschung gelten? Sozialisationsmuster und ihre Bedeutung für die norwegische höhere Musikbildung²

*What Can Be Considered Legitimate Research? Patterns of
Socialization and Their Significance for Norwegian Higher Music
Education*

In this article, the authors present and discuss results from an extensive study on the academization of popular music in higher music education and research in Norway based on analyzes of all master's theses and doctoral dissertations that were approved in all music disciplines from 1912 to 2012 – a total of 1,695 works. In particular, the variation of musical styles and genres as well as the emergence of new ones were focused on. The overall research question to be answered in this particular context is what can be considered legitimate research? The theory at the basis of the study builds on the sociology of culture and education in the tradition of Bourdieu and some of his successors. Specifically, the concepts of social fields and cultural capital have been reconceptualized and complemented with the notions of cultural omnivorousness and musical gentrification. The results of the study indicate that, on the one hand, popular music has been successfully academized to a large extent. On the other hand, it can be argued that this process has also led to some limitations of academic openness as well as the emergence of new power hierarchies within music academia in Norway.

Einleitung

Der vorliegende Beitrag wirft einen kritischen Blick auf den offenbar immer weiter fortschreitenden Prozess der Einbindung populärer Musik in die höhere Musikbildung in Norwegen. Der Beitrag basiert auf einer Untersuchung, die im

1 Übersetzung von Stefan Gies.

2 Teile dieses Textes wurden auf Englisch in Dyndahl, Karlsen, Nielsen und Skårberg (2017) veröffentlicht.

Rahmen des Projektes *Musikalische Gentrifizierung und soziokulturelle Diversität*³ durchgeführt wurde. Ausgangspunkt dieser Studie war die Hypothese, dass dem Thema populäre Musik zwar grundsätzlich große Offenheit entgegengebracht wird, die sich in einer scheinbar grenzenlosen Wahlfreiheit zum Umgang mit dem Thema niederschlägt, dass aber bei der Integration populärer Musik in formale Bildungsangebote offensichtlich nach wie vor Kräfte am Werk sind, die bestimmte Stile und Erscheinungsformen oder ein bestimmtes Repertoire seriöser und zulässiger – in der Wortwahl Bourdieus: ‚legitimer‘ – erscheinen lassen als andere.

Um Antworten auf die übergeordnete Frage zu finden, was als ein in diesem Sinne ‚legitimer‘ Forschungsgegenstand gilt und was nicht, wollen wir uns der Thematik im Folgenden anhand von drei Fragen nähern:

1. Welche Erscheinungsformen populärer Musik finden Eingang in das Repertoire höherer akademischer Musikbildung in Norwegen, und welche bleiben dabei ausgeschlossen?
2. Welche Spuren hinterlassen die Thesen vom musikalischen Allesfresser und der musikalischen Gentrifizierung in der norwegischen akademischen Fachdiskussion?
3. Von welchen strukturellen Kräften kann angenommen werden, dass sie lenkend auf den Prozess der musikalischen Gentrifizierung im Kontext der höheren Musikbildung in Norwegen einwirken?

Um diese Fragen zu beantworten, haben wir die Gesamtzahl der Dissertationen auf dem Master- und Ph.D.-Niveau im akademischen Musikbereich in Norwegen untersucht. Die Gesamtzahl der Werke beträgt 1695, von denen 404 auf die eine oder andere Weise mit populärer Musik verwandt sind. Darüber hinaus ermitteln wir, welche Rollen Betreuerinnen und Betreuer spielen können.

Der nachfolgende Text ist so strukturiert, dass zunächst ein allgemeiner Abschnitt erstellt wird, der den theoretischen Rahmen des Forschungsprojekts beschreibt. Dies wurde in einer kultur- und bildungssoziologischen Tradition von Bourdieu über Peterson entwickelt, bevor wir mit unserem eigenen Konzept der musikalischen Gentrifizierung enden. Musikpädagogische Reflexionen und Implikationen werden ebenfalls gezogen. Als nächstes beschreiben wir, wie wir unsere Daten zur Untersuchung erhalten haben; dann folgt eine Darstellung der Ergebnisse der Umfrage. Mit Bezug auf die oben genannten Forschungsfragen wird abschließend eine Zusammenfassung unternommen.

3 Die Projektfinanzierung erfolgte aus Mitteln, die vom Norwegischen Forschungsrat (Förderlinie für unabhängige Projekte, FRIPRO), der Inländischen Fachhochschule (Høgskolen i Innlandet) sowie der Norwegischen Musikhochschule Oslo im Förderzeitraum 2013 bis 2017 bereitgestellt wurden. Siehe: inn.no/MG.

Theoriebezogene Ausgangsbedingungen

Legitime Kultur, kulturelles Kapital und kulturelle Allesfresser

Folgt man Bourdieu (1982), so teilen diejenigen, die aktiv an Kulturproduktion teilhaben, die Überzeugung, dass die in ihrem Bereich entstehenden Kulturprodukte von herausgehobenem Wert sind. Die Kulturproduzierenden stehen in Konkurrenz zueinander, und jeder von ihnen strebt danach seine Kolleginnen und Kollegen davon zu überzeugen, dass bestimmte Werke wertvoller seien als andere. Derjenige, der in diesem Wettkampf den Sieg davonträgt, erhält als Trophäe die Definitionshoheit darüber, was als ‚legitime Kultur‘ gelten kann und was nicht. Wirksamkeit entfaltet dieser Mechanismus nicht zuletzt mit Hilfe eines institutionellen Apparats zur Vermittlung von Werten, zu dem auch unser Bildungssystem zählt. Man könnte freilich argumentieren, dass Bourdieus eigene Arbeit auf eine mittlerweile überholte Vorstellung vom Charakter des kulturellen Kapitals Bezug nimmt, die auf der Unterscheidung zwischen einer tradierten Hochkultur und ihren Institutionen einerseits, sowie der Vorstellung von einer von kommerziellen Interessen und den Medien gesteuerten Populärkultur andererseits basiert. Offensichtlich hat sich die Vorstellung davon, was legitime Kultur ist und somit als kulturelles Kapital angesehen werden kann, seit der nunmehr ein halbes Jahrhundert zurückliegenden Zeit weiterentwickelt, in der Bourdieu in seinen Untersuchungen die tiefe Spaltung der französischen Gesellschaft konstatierte. Für die 1990er Jahre berichten Peterson und seine Forschergruppe, dass Offenheit gegenüber Vielfalt als Distinktionsparameter an die Stelle der exklusiven Bevorzugung von Hochkultur zu treten beginnt. Sie stützen sich dabei auf zwei soziologische Studien, die 1982 bzw. 1992 in den USA durchgeführt wurden und das Kulturverhalten sowie die Veränderungen von Präferenzen unter die Lupe nehmen (Peterson, 1992; Peterson & Simkus, 1992; Peterson & Kern, 1996). Die aus den Ergebnissen dieser Untersuchungen abgeleitete Vorstellung vom *kulturellen Allesfresser* legt nahe, dass der Geschmack der Mittel- und Oberschicht nicht mehr notwendigerweise als elitärer Geschmack in Erscheinung treten muss. Vielmehr geht hoher gesellschaftlicher Status inzwischen eher mit der Offenheit für ein breites Spektrum vielfältiger kultureller Genres und Praktiken einher. Peterson argumentiert, dass der Allesfressergeschmack an die Stelle des intellektuellen Geschmacks als entscheidendes Kriterium für die Klassifizierung elitärer kultureller Gewohnheiten und Konsumstile getreten ist. Vor diesem Hintergrund könnte der Eindruck entstehen, als habe sich in den westlichen Gesellschaften eine offene und integrativ-inklusive Haltung in der Einschätzung unterschiedlicher Erscheinungsformen des kulturellen Konsumverhaltens gegenüber sozial hierarchisierenden Deutungsmodellen durchgesetzt und in diesem Sinne auch die Kultur- und Bildungseinrichtungen durchdrungen. Für diese Annahme spricht die hervorgehobene Stellung, die populärer Musik heute in Skandinavien

sowohl im Rahmen der Musikbildung, und zwar auf allen Ebenen, als auch in den kulturellen Institutionen und in der Öffentlichkeit insgesamt zukommt.

Daraus folgt, dass diejenigen, die im Sinne Bourdieus – so wie er es in *Die feinen Unterschiede* (1982) beschrieben hat – über ein hohes kulturelles Kapital verfügen, ihre Teilhabe an Kultur und ihren Kulturkonsum nach wie vor durch das Bekenntnis zu bestimmten, als besonders wertvoll und herausragend eingeschätzten Kunstwerken und kulturellen Praktiken zum Ausdruck bringen. Daneben ist aber nach Auffassung von Peterson und anderen post-Bourdieschen Soziologen eine andere Art ‚legitimer‘ kultureller Praxis getreten, deren Horizont deutlich ausgeweitet ist. Das ändert gleichwohl nichts daran, dass nach wie vor zwischen den Genres Grenzen existieren, die nur schwer überschritten werden können. So ist Klassische Musik immer noch die Domäne der gesellschaftlich tonangebenden Schichten, während einige Erscheinungsformen populärer Musik – insbesondere jene Stile und Genres, die allgemein als wenig anspruchsvoll gelten – selbst für den kulturellen Allesfresser mit einem Stigma belegt sind. Und so konstatiert Peterson in einer späteren Publikation auch, dass der Begriff des Allesfressers nicht allzu wörtlich genommen werden sollte.

„In its earliest formulation, omnivorousness was contrasted with highbrow snobbery and to the omnivorousness of tastes with the taste for highbrow forms, and [...] it seems wisest not to bind breadth and brow-level together by definition, but to see omnivorousness as a measure of the breadth of taste and cultural consumption, allowing its link to status to be definitionally open“ (Peterson, 2005, S. 263–264).

Obwohl musikalische Allesfresser, insbesondere unter den Angehörigen der jüngeren Generation, quer durch alle soziale Schichten zu finden sind, unterscheiden sich die Mitglieder einer sich als Elite begreifenden Gruppe von anderen gesellschaftlichen Gruppen durch die Art und Weise, *wie* sie ihren musikalischen Konsum zelebrieren und inszenieren: indem sie etwa ihre musikalischen Vorlieben und Interessen mit Wissen untersetzt und allenfalls gezügelter Begeisterung zum Ausdruck bringen, aber nicht etwa durch leidenschaftliche Bekenntnisse.

Wie von Peterson (2005) angedeutet und durch die oben erwähnten, von Bourdieu inspirierten Studien von Bennett et al. (2009) sowie Faber, Prieur, Rosenlund und Skjøtt-Larsen (2012) zum veränderten kulturellen Verhalten untermauert wird, ist es offenbar inzwischen nicht mehr ausschlaggebend, *welche* kulturellen Angebote man wahrnimmt, sondern *wie* man das tut. Damit erfährt das Konzept vom kulturellen Allesfresser eine entscheidende Präzisierung: Zwar gilt nach wie vor der von Bourdieu (1982) beschriebene intellektuell-ästhetisierende und durch distanzierte Intertextualität gekennzeichnete Zugang zu den Werken und Praktiken der Kunst als Ausweis einer distinguierten Haltung, die Bourdieu im Habitus der herrschenden Klassen verkörpert sieht, und die letztlich zur Akkumulation kulturellen Kapitals beiträgt; da jedoch das Kulturverhalten dieser Elite heute eine sehr viel breitere Palette von Stilen und Genres umfasst als frü-

her, muss die Unterscheidung zwischen dem, was zur Anhäufung von kulturellem Kapital beiträgt, und was nicht, auf andere, subtilere Weise zum Ausdruck gebracht werden. Der Einzelne sieht sich vor die schwierige Aufgabe gestellt, gleichzeitig inklusiv und exklusiv zu erscheinen (Dyndahl, 2015).

Musikalische Gentrifizierung

Obwohl das Konzept des kulturellen Allesfressers die tradierte Vorstellung vom hierarchischen Gefälle zwischen Hochkultur und Popularkultur gehörig durcheinandergeschüttelt und der populären Musik so zu einem neuen Status verholfen hat, kann man mit Autoren wie Frith (1996) und Thornton (1995), die sich als Forscher dem Thema Populärmusik verschrieben haben, argumentieren, dass diese Umwälzungen nichts zum besseren analytischen Verständnis der Hierarchien, die innerhalb der populären Musik bestehen, beigetragen haben. Das von unserer Forschungsgruppe vorgelegte Konzept der *musikalischen Gentrifizierung* (Dyndahl, Karlsen, Skårberg & Nielsen, 2014; Dyndahl, Karlsen, Nielsen & Skårberg, 2017) versteht sich als Versuch, dieses Desiderat zu füllen. Hinter unserem Konzept steht der Gedanke, dass die zunehmende inhaltliche Ausweitung kultureller Angebote in den Medien, im öffentlichen Leben sowie der Kultur- und Bildungspolitik einschließlich der Musikpädagogik in Analogie zur Gentrifizierung im urbanen Raum betrachtet werden kann, die durch die allmähliche Verdrängung der angestammten Bewohnerschaft aus Niedriglohn- und Arbeiterquartieren durch Künstlerinnen und Künstler, Akademikerinnen und Akademiker und Angehörige der Bildungselite gekennzeichnet ist. Typisch für diesen Gentrifizierungsprozess ist der steigende Wohnstandard und mit ihm steigende Immobilienpreise, in deren Folge sich viele der angestammten Bewohnerinnen und Bewohner gezwungen sehen wegzuziehen. Sie tun das aber nicht nur aus den offensichtlichen wirtschaftlichen Gründen, sondern auch, weil sie sich der veränderten Wohnumgebung entfremdet fühlen. In Anlehnung an die genannten gesellschaftlichen Entwicklungen und vor dem Hintergrund des theoretischen Kontextes der aktuellen musikpädagogischen und kultursoziologischen Fachdebatten verstehen wir musikalische Gentrifizierung als ein Bündel komplexer Prozesse, das sowohl Merkmale der Inklusion als auch der Exklusion in sich vereint, bei dem sich Angehörige der höheren, gebildeten und machthabenden Schichten Musiken, musikalische Praktiken und Musikkulturen zu eigen machen, denen ein eher niedriger Status anhaftet. Wie bei der Stadtraumentwicklung tragen diese Prozesse erheblich dazu bei, die charakteristischen Eigenschaften bestimmter musikalischer Communities sowie die der Gentrifizierung unterworfenen Musiken, musikalischen Praktiken und Kulturen zu verändern (Dyndahl et al., 2014, S. 54).

Bourdieu (2011) weist darauf hin, dass es sich sowohl beim ökonomischen als auch beim kulturellen Kapital um knappe Ressourcen handelt, die in der

Auseinandersetzung zwischen Individuen, gesellschaftlichen Gruppen und Klassen hart umkämpft sind und so zum eigentlichen Motor gesellschaftlicher Veränderungen werden. Die diesen Kräfteverhältnissen innewohnende Dynamik bezeichnet Bourdieu als relational organisiert, das heißt: was eine hohe oder niedrige gesellschaftliche Stellung ausmacht, ergibt sich immer nur aus der Spannung, in der beide zueinander stehen; um einen hohen gesellschaftlichen Status einnehmen zu können, braucht es ein Gegenüber mit einem niedrigen Status; der eigene Lebensstil kann nur in Abgrenzung von einem als gewöhnlich oder anspruchslos charakterisierten Lebensstil als vornehm oder anspruchsvoll interpretiert werden. Grundlage für solchermaßen distinktive Bewertungen sind Klassifikationssysteme, über deren Gültigkeit innerhalb der verschiedenen sozialen Klassen Konsens besteht (Bourdieu & Wacquant, 1992, S. 7), und die im Habitus der jeweiligen Klasse verkörpert sind. Die Idee des Habitus drückt die jeweils spezifische Zusammensetzung individueller Lebensstile, Werthaltungen, kultureller Dispositionen und Erwartungen aus, die mit bestimmten sozialen Gruppen verbunden sind und von diesen Gruppen selbst bestimmt werden. Die auf diese Weise verkörperten Strukturen sozialer Identität schlagen sich in Gewohnheiten, Vorlieben und Geschmäckern nieder, die sich durch Reproduktion verfestigen und die in einer bestimmten Lebensphase durch äußere Faktoren geprägt werden, etwa durch die Umgebung, in der ein Mensch aufwächst. Der Habitus wird somit von den strukturellen Bedingungen gesteuert, unter denen er sich ausbildet. Gleichwohl beinhaltet Habitus auch eine befähigende und handlungsleitende Komponente, die Möglichkeiten und Wege für ein Konzept strategischen Handelns eröffnet. Im Sinne Bourdieus (1976) könnte diese Komponente als das aktive Handlungspotenzial des Individuums verstanden werden.

Wenn wir uns aber nun wieder der musikalischen Gentrifizierung zuwenden, so führt diese offensichtlich in gewissem Umfang auch zu Veränderungen der Klassifizierungssysteme. Das heißt, dass die überlieferten Deutungsmuster ihre Bedeutung verlieren und neue, subtilere Unterscheidungen an ihre Stelle treten, welche allerdings das althergebrachte Gleichgewicht zwischen Hochkultur und niederer Kultur ins Wanken bringen könnten. Anders als beim Konzept des kulturellen Allesfressers steht beim Konzept der musikalischen Gentrifizierung der Prozess der Veränderung im Mittelpunkt der Betrachtung: Welche Haltungen stehen hinter der Suche nach neuen Musiken, welche die Anhäufung neues kulturelles Kapital versprechen? Wie vollzieht sich diese Suche ganz praktisch, und wie wird sie strategisch umgesetzt? Die damit zusammenhängenden Fragen beziehen sich auf die Akteure, die die Rolle der Gentrifizierer übernehmen – als Einzelpersonen oder Institutionen – und die symbolische Kraft, die von ihnen ausgeht.

Obwohl es also enge Verbindungen zwischen musikalischer Gentrifizierung und der Haltung des kulturellen Allesfressers gibt, macht erst die theoretische Unterscheidung zwischen beiden Kategorien es möglich, auch eine Art Aufgabenteilung präziser zu beschreiben. Während nämlich mit der Kategorie des kultu-

rellen Allesfressers vornehmlich Phänomene beschrieben und gedeutet werden, die sich in der Konstitution und im Miteinander der Individuen und informeller sozialer Gruppen vollziehen, kommen die besonderen Stärken des Konzepts der musikalischen Gentrifizierung vor allem dort zum Tragen, wo institutionelle und strukturelle Aspekte sozialer und kultureller Prozesse untersucht werden, die auf musikpädagogische Praxis einwirken (Dyndahl et al., 2014, S. 53–54). Bourdieu (1982) unterscheidet zwischen jeweils zwei Dimensionen des Kapitalvolumens (hoch/niedrig) und der Kapitalformen (wirtschaftlich/kulturell), um die Verbindungen zwischen sozialer Stellung und Lebensstilen zu verdeutlichen. Darüber hinaus ist anzumerken, dass er eine Zeitachse als dritte Achse mitdenkt, die auch die Geschichtlichkeit der sozialen Akteure und die Mobilität und Veränderbarkeit sozialer Stellungen in Erwägung zieht (Prieur & Savage, 2011, S. 572). Vor diesem Hintergrund erscheint der Begriff der musikalischen Gentrifizierung – mit der ihm inhärenten Würdigung prozessualer Dispositionen in Bezug auf Faktoren wie Geschichtlichkeit und Veränderbarkeit – insbesondere für solche Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler geeignet, die die historischen Dimensionen der sozialen Differenzierung erforschen und herausarbeiten möchten. Das Konzept der Gentrifizierung eignet sich daher vor allem zur Untersuchung von Prozessen, bei denen einerseits die institutionelle Ebene im Mittelpunkt steht und es andererseits um Themen geht wie soziale (Im-)Mobilität, Integration, Demokratisierung, Populismus etc. sowie die Mehrdeutigkeiten der sozialen Beziehungen, die sich oftmals gerade im Zusammenhang mit den genannten Themen ergeben.

Musikpädagogische Reflexionen und Implikationen

Mit Blick auf Musikpädagogik ist es offensichtlich, dass eine allmähliche Ausweitung stattfindet oder schon stattgefunden hat, indem die ‚eigenen‘ Kulturen von Kindern und Jugendlichen – insbesondere die populäre Musik – Eingang in die Institutionen musikalischer Bildung gefunden haben. Dies kann als Maßnahme zur Demokratisierung dieses Bildungsbereichs verstanden werden. Befunde musikpädagogischer Forschung aus jüngerer Zeit und auch unsere eigene Studie (Dyndahl et al., 2017) zeigen jedoch, dass im Rahmen solcher Prozesse, die an sich vom Gedanken der Inklusion getragen sind, immer auch Musik ausgeschlossen wird und somit aus Schule und Bildung ausgegrenzt bleibt, marginalisiert wird und den Stempel des Illegitimen aufgedrückt bekommt. Darüber hinaus kann der Prozess der musikalischen Gentrifizierung auch zu einer Veränderung der ursprünglichen kulturellen Ausdrucksformen führen. Sobald Musik in musikpädagogischer Absicht neu interpretiert wird, entwickelt die nunmehr rekontextualisierte Version nicht selten neue Funktionen, die sie für den ursprünglichen Nutzer möglicherweise bis zur Unkenntlichkeit entstellt. Nicht nur die Musik verändert sich, sondern auch das Angebot zur Interaktion mit dieser Musik. So

können distanzierte und ästhetisierte Formen der Interaktion entstehen, die nurmehr wenig damit zu tun haben, wie mit der gleichen Musik außerhalb des Bildungskontexts umgegangen wird. Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass scheinbar integrative und demokratisierende Tendenzen auf subtile Weise zur Folge haben können, dass Inklusion nur in bestimmten Formen und unter bestimmten Bedingungen stattfindet. Dadurch aber werden bestimmte Gruppen und Schichten weiter marginalisiert oder ins gesellschaftliche Abseits gedrängt. Dieses Mal jedoch werden sie von der ursprünglich eigenen Kultur ausgeschlossen, die sich aufgrund der Prozesse im Gefolge der musikalischen Gentrifizierung in ihrem Charakter verändert hat und von einem neuen Publikum übernommen wurde. Das kann dazu führen, dass bestimmte gesellschaftliche Gruppen das staatliche Bildungsangebot im Rahmen der Schule oder anderswo als etwas erfahren, das für sie nicht relevant ist, was wiederum das Misstrauen gegenüber bestimmten sozialen Gruppen und gegenüber den kulturellen Institutionen schürt, weil sie sich des Zugangs zur eigenen Kultur beraubt sehen. Letztendlich trägt dies zur Schaffung eines Nährboden bei, auf dem Verachtung für die kulturellen Eliten und die mit ihren Institutionen verbundenen sozialen Gruppen gedeiht, was zu wachsenden Ressentiments bis hin zur grundlegenden Ablehnung von Bildung, Wissenschaft und Forschung führen und am Ende für die Wissensgesellschaft und den Sozialstaat selbst zur Bedrohung werden kann. Hinzu kommt, dass die komplexen Mechanismen, die hinter den Prozessen der musikalischen Gentrifizierung stehen, für Migranten und andere, die sich als Außenseiter der Gesellschaft fühlen, nur sehr schwer zu entschlüsseln sind.

Methodologische Ansätze: Vom Rohmaterial zu den Daten

Wie eingangs erwähnt, haben wir im Zuge des Forschungsprojektes zunächst eine detaillierte und umfassende Übersicht über den gesamten Korpus akademischer Arbeiten erstellt, die in den zurückliegenden 100 Jahren im Bereich der Musik in Norwegen geschrieben wurden, das heißt: die Gesamtheit aller Diplom- und Masterarbeiten sowie Dissertationen, die im Rahmen von Studiengängen in den Fächern Musikwissenschaft, Musikethnologie, Musikpädagogik, Musiktherapie und Musiktechnologie sowie im Rahmen künstlerischer Studiengänge und ihrer jeweiligen Ableger an insgesamt zehn Musikhochschulen, Universitäten und anderen Hochschulen entstanden sind. Da es kein nationales Archiv für Master- und Doktorarbeiten gibt, mussten wir sie in institutionellen Archiven und Universitätsbibliotheken im ganzen Land suchen. Außerdem mussten wir in den meisten Fällen physische oder Mikrofiche-Kopien erhalten oder ihren tatsächlichen Archivstandort durchsuchen, um sie zu lesen. Auf diese Weise dauerte die gesamte Sammlung mehr als ein Jahr und umfasste alle vier Forscher. Die Umfrage umfasst den Zeitraum von 1912, dem Jahr, in dem die erste derartige Arbeit verfasst wurde, bis 2012, dem Jahr, in dem wir aufgehört haben zu zählen. Alles

in allem konnten 1695 Arbeiten nachgewiesen werden. Im Rahmen der Projektarbeit wurden alle diese Arbeiten katalogisiert, kategorisiert und die Zuordnung kritisch diskutiert. Schließlich wurden die Daten zu statistischen Zwecken verschlüsselt.

Als besonders aufwändig erwies sich die Kategorisierung und Zuordnung musikalischer Genres und – in einem nächsten Schritt – die Identifizierung und Etikettierung der verschiedenen *Erscheinungsformen und Stile populärer Musik*. Aufgrund verschiedener Überlegungen haben wir uns schließlich entschieden, in unserer Analyse zwischen 23 Subgenre- und Stilkategorien zu unterscheiden.⁴

Die Ergebnisse der Untersuchung: zu Akademisierung, Allesfressern und Gentrifizierung in der höheren Musikbildungslandschaft Norwegens

Drei Muster der musikalischen Gentrifizierung

Indem unterschiedliche Formen der statistischen Analyse zur Anwendung gebracht wurden, konnten auf der Grundlage der zuvor erhobenen Daten drei verschiedene Muster der musikalischen Gentrifizierung identifiziert werden.

Zunächst haben wir eine Bestandsaufnahme zum Themenkreis der allmählichen Integration populärer Musik in den akademisch-musikalischen Betrieb in Norwegen vorgenommen und sind dabei auch der Frage nachgegangen, welche Musik in diesen sich über vier Jahrzehnte erstreckenden Prozess einbezogen war, und welche Musik ausgeschlossen blieb. Dabei haben wir auch untersucht

- wie verschiedene Musiken präsentiert werden;
- die Art und Weise, in der im Prozess der Akademisierung populärer Musik geschlechtsspezifische Aspekte zum Tragen kommen;
- welche Stimmen gehört und wer Einfluss genommen hat, zum Beispiel auf der Ebene der Betreuer von Arbeiten/der Trendsetter und Geschmackspolizisten.

Dann haben wir untersucht, wie das Phänomen der musikalischen Gentrifizierung sich im Besonderen in der norwegischen Musikwissenschaft niederschlägt und konnten zeigen, wie die Themen und Fragestellungen, die im Verlauf der zurückliegenden 100 Jahre in diesem Bereich für bedeutsam erachtet wurden, ein evolutionäres Muster einer ‚Gentrifizierung von Innen‘ erkennen lassen. In den Anfängen lag der Schwerpunkt auf Untersuchungsgegenständen, die der traditionellen historischen und systematischen Musikwissenschaft zugeordnet

4 Eine ausführliche Darstellung der methodologischen Erwägungen, die dieser Entscheidung zu Grunde lagen, findet sich in Dyndahl et al. (2017).

werden können, was sich auch in der allerersten Doktorarbeit aus dem Jahr 1912 widerspiegelt, die der Dokumentation der liturgischen Musik im frühen Mittelalter in den nordischen Ländern gewidmet ist. Ganz allmählich erweiterte sich das Spektrum dessen, was als ‚legitimes‘ musikwissenschaftliches Forschungsinteresse betrachtet wurde. Die Entwicklung erhielt einen deutlichen Schub in den frühen 1970er Jahren. Nun wurden zunehmend auch Themen bearbeitet, die eher in die Bereiche Musikpädagogik oder Musiktherapie fallen. Legt man die Tabellendarstellungen der Kategorien *Zugehörigkeit zu einem Studiengang* und *Wissenschaftsdisziplin* übereinander, so zeigt sich, dass von den insgesamt 1107 in Norwegen entstandenen musikwissenschaftlichen Dissertationen 18,5% auf Grund ihrer Thematik eigentlich der Musikpädagogik zugeordnet werden müssten und 2,3% der Musiktherapie. Wenn wir dann auch noch die erstmals im Jahre 1974 auftauchenden, auf populäre Musik bezogenen Arbeiten hinzuzählen sowie diejenigen Dissertationen, die musikethnologische Themen bearbeiten (6,9% der musikwissenschaftlichen Dissertationen), so ergibt sich ein klarer Trend zur Öffnung der norwegischen Musikwissenschaft gegenüber Musiken, Musikpraktiken und Musikkulturen, die nicht dem Bereich der europäisch-abendländischen Kunstmusiktradition entstammen.

Drittens haben wir schließlich untersucht, wie die musikalische Gentrifizierung an einer ausgewählten und besonders renommierten Bildungseinrichtung verlaufen ist, der Norwegischen Musikhochschule (NMH) Oslo. Erst 2002 richtete die NMH die ersten künstlerischen Hauptfachstudiengänge ein, die andere Musik zum Gegenstand hatten als europäisch-abendländische Kunstmusik, wenngleich die Möglichkeit zum Studium von Popmusik und Volksmusik bereits seit 1984 im Rahmen der musikpädagogischen Studiengänge möglich war. Als Thema und Untersuchungsgegenstand von Abschlussarbeiten und Dissertationen lässt sich populäre Musik sogar schon 1975 erstmals nachweisen und etablierte sich danach schnell als wissenschaftlich seriöser, ‚legitimer‘ Stil und legitimer Forschungsgegenstand, und zwar vor allem in Arbeiten, die in den Fächern Musikpädagogik und Musiktherapie entstanden. Von den insgesamt 296 Arbeiten, die über die Jahre hinweg an der NMH abgegeben wurden, befassen sich 70 auf die eine oder andere Weise mit populärer Musik. Von diesen stammen hinwiederum 54 (also 77,1%) aus der Feder von Studierenden, die entweder in Musikpädagogik oder Musiktherapie immatrikuliert waren. Damit kann der Prozess der Gentrifizierung populärer Musik, so wie er sich an der größten norwegischen Institution der höheren Musikbildung vollzog, vor allem in diesen beiden Studienrichtungen verortet werden.

In den folgenden drei Abschnitten wollen wir das erste der weiter oben beschriebenen Muster der musikalischen Gentrifizierung unter verschiedenen Aspekten näher beleuchten.

Welche Arten von Popmusik sind berücksichtigt, und welche bleiben ausgeschlossen?

Legt man den Gesamtbestand der 1695 im Rahmen der empirischen Datenerhebung erfassten Arbeiten zu Grunde, so wurde erstmals im Jahre 1974 eine Arbeit zu einem Thema aus der populären Musik verfasst, und zwar von einem an der Universität Oslo immatrikulierten Musikwissenschaftsstudenten zum Thema Modern Jazz/zeitgenössischer Jazz. Unsere Daten zeigen, dass über die Jahre hinweg, aber auch in Bezug auf die Gesamtzahl der zu diesem Thema verfassten Arbeiten, keiner anderen Erscheinungsform populärer Musik so viel akademische Anerkennung zuteil wurde wie dem modernen oder zeitgenössischen Jazz. Andere Stile, wie Countrymusik, Blues, Rock 'n' Roll, Punkrock, zeitgenössischer R&B oder skandinavische Tanzmusik scheinen hingegen als Gegenstand der akademischen Auseinandersetzung von nur geringem oder gar keinem Interesse zu sein. Skandinavische Tanzmusik erscheint sogar eindeutig negativ konnotiert und mit dem Etikett ‚illegitim‘ oder ‚akademisch unerwünscht‘ versehen (vgl. Dyndahl, Hara, Karlsen, Nielsen, Skårberg & Vestby, 2015). Denn keine einzige Arbeit befasst sich mit dieser Musik und das, obwohl sie durchaus das Interesse nicht musikbezogener wissenschaftlicher Disziplinen erweckt hat, wie der Soziologie, der Medien- und Kulturwissenschaften.

Wenn wir die verschiedenen musikalischen Erscheinungsformen und Stile zu größeren Gruppen zusammenfassen und die Zahl der zu diesen Bereichen jeweils verfassten Arbeiten als Indikator erfolgreicher Gentrifizierung deuten, so sind insbesondere Jazz (121), Rock (54) und Pop (40) tief in die norwegischen Institutionen der höheren Musikbildung eingedrungen. 69 Arbeiten fallen unter die Kategorie Verschiedenes, darunter hauptsächlich solche, die zwar populäre Musik thematisieren, ohne aber einem bestimmten Stil gewidmet zu sein. In diesen Arbeiten wird populäre Musik beispielsweise als Teil der Jugendkultur beschrieben oder in eher allgemeiner Form als Gegenstand des Musikunterrichts oder der musiktherapeutischen Praxis. Ähnliches gilt für die Kategorie der ‚rhythmischen Musik‘. Der Begriff ist in den skandinavischen Sprachen geläufig und umfasst eine breite Palette von Stilen und Erscheinungsformen einschließlich Rock, Jazz, Pop und Folk/World Music sowie improvisationsbasierte Musik. Da der Begriff vor allem in Bildungskontexten Verwendung findet, verwundert es nicht, dass auch in dieser Kategorie insgesamt 36 Arbeiten verzeichnet werden. So können die oben genannten fünf stilistischen Oberbegriffe in Bezug auf die Anzahl der zu diesen Gebieten verfassten wissenschaftlichen Arbeiten als diejenigen musikalischen Erscheinungsformen gelten, denen im Bereich der musikbezogenen akademischen Forschung in Norwegen am ehesten das Attribut des wissenschaftlich seriösen, ‚legitimen‘ Gegenstands zuerkannt wird. In der Summe belegen sie bis zu einem gewissen Grad – wenn nicht mehr – die These vom Vordringen des kulturellen Allesfressers.

Gentrifizierung, populäre Musik und Geschlecht

Unsere Analysen umfassen auch eine Untersuchung zur Bedeutung des Geschlechts der Forscherinnen und Forscher bzw. Betreuerinnen und Betreuer in einer durch musikalische Gentrifizierungsprozesse geprägten akademischen Landschaft. Auf einer übergeordneten Ebene scheint das Bild ausgeglichen, denn 51,1% der 1695 in die Untersuchung einbezogenen Arbeiten wurden von Männern geschrieben und 48,8% von Frauen. Das Muster ändert sich jedoch, wenn wir die 404 der populären Musik zuzuordnenden Arbeiten unter die Lupe nehmen. Nun zeigt sich eine männliche Dominanz, nicht nur prozentual (63,1% von Männern geschriebene Arbeiten gegenüber 36,9% von Frauen), sondern auch in Bezug auf die Frage, wer über welche Art von Musik schreibt. Nur für drei der insgesamt 23 kategorisierten Stile übersteigt die Zahl der Autorinnen die der Autoren, nämlich Tin Pan Alley/Musical, Folk/Singer-Songwriter und traditionelle Lieder/Kabarett-Songs. Es handelt sich dabei durchweg um Stile, die der weicheren Seite der populären Musik zugeordnet werden können. Mit anderen Worten: die meisten Stile gelten irgendwie als männlich; die Landschaft der populären Musik ist somit stark geschlechtsspezifisch geprägt, und das gilt auch für die akademische Beschäftigung mit dieser Musik in Norwegen.

Zur Erlangung zusätzlicher Erkenntnisse über geschlechtsspezifische Aspekte der Gentrifizierung haben wir auch untersucht, wer die Rolle von Stil-Pionieren eingenommen hat, das heißt: Wer hat als Autor oder Autorin einen bestimmten Stil oder eine bestimmte Erscheinungsform populärer Musik erstmals in die akademische Welt Norwegens eingeführt. Von allen 15 Stilen, die bis 2004 erstmalig auftauchen, wurden 13 von Männern und nur drei von Frauen eingeführt.⁵ Ab 2005 ändert sich das Bild. Von den sechs Stilen, die zwischen 2005 und 2012 erstmals auftauchen, wurden fünf von Frauen und nur eine von einem männlichen Autor eingebracht. Es ist nicht möglich, den Grund für diesen Wandel des akademischen Mutes aus den vorliegenden Daten abzuleiten oder mit Hilfe statistischer Analysen zu belegen. Dennoch betrachten wir dies als ein besonders interessantes Ergebnis, das auf mögliche Brüche und Veränderungen in den Strukturen musikalischer Gentrifizierung und geschlechtsspezifischer Hegemonie hinweisen könnte. Wir haben uns jedenfalls vorgenommen dieser Frage anhand qualitativer Daten vertiefend nachzugehen.

Trotz einiger Indizien, die auf einen allmählichen Wandel hinzuweisen scheinen, verfestigt sich der Eindruck eines erheblichen Ungleichgewichts zwischen den Geschlechtern, sobald man die Betreuerinnen und Betreuer von Arbeiten in den Blick nimmt. Von den 404 Arbeiten, die sich mit dem Thema populäre Musik befassen, wurden 81,9% von Professoren und nur 12,1% von Professorinnen

5 Rock wurde im Jahre 1983 gleichzeitig von einem männlichen Autor und einer weiblichen Autorin erstmals thematisiert und daher doppelt gezählt.

betreut,⁶ was eine deutliche Vormachtstellung von Männern in diesem Bereich der höheren Musikbildung in Norwegen vermuten lässt.⁷ Männliche Betreuer dominieren fast alle populären Musikstile, mit Ausnahme von zeitgenössischem R&B und elektronischer Tanzmusik, und mitunter tun sie das in einem extremen Ausmaß. Die meisten weiblichen Betreuerinnen findet man in der Kategorie Verschiedenes. Wir interpretieren das als Hinweis darauf, dass Frauen, wenn sie denn überhaupt als Betreuerinnen von Arbeiten im Bereich populäre Musik einbezogen werden, in der Regel in ihrer Rolle als Musikpädagoginnen und Musiktherapeutinnen gefragt sind (siehe oben).

Die Rolle der Hüter des guten Geschmacks im Wandel

Wenn sowohl die Rolle des Autors als auch die des Betreuers von Arbeiten zum Thema populäre Musik vor allem Männern zufällt, so multipliziert sich dieser geschlechterhierarchische Effekt, wenn wir die betreuenden Professoren unter dem Aspekt betrachten, ob und in welchem Maße sie als potentielle Hüter oder Veränderer des guten Geschmacks wirksam werden. Insgesamt waren 70 Professorinnen und Professoren als Betreuer der von uns untersuchten Arbeiten zu populärer Musik tätig. Allgemein gesprochen könnte dieses Ergebnis positiv gedeutet werden, nämlich als Indikator für die Offenheit, die an den norwegischen Institutionen der höheren Musikbildung gegenüber Erscheinungsformen der populären Musik herrscht. Rechnet man jedoch die Professorinnen und Professoren heraus, die zehn oder mehr Arbeiten zum Thema populäre Musik betreut haben, ergibt sich ein ganz anderes Bild, weil wir es auf einmal mit nur elf Personen zu tun haben, die insgesamt 57,1% der 404 Arbeiten betreut haben. Es überrascht nicht, dass nur eine dieser elf eine Frau ist. Mit anderen Worten: bis zum Jahr 2012 war der Kreis derjenigen, die Einfluss auf den Prozess der musikalischen Gentrifizierung in der norwegischen Landschaft der höheren Musikbildung genommen haben sehr klein und bestand zudem fast ausschließlich aus Männern. Es gibt auch Grund zu der Annahme, dass die einflussreichsten Betreuer aktiv als Geschmackspolizisten tätig waren, indem sie nicht nur steuernd Einfluss nahmen was, sondern auch wer Zugang erhielt zur Welt der akademischen Auseinandersetzung mit populärer Musik. Angesichts der Tatsache, dass auch diese Entscheidungshoheit überwiegend in männlichen Händen lag, dürfte

6 In 24 Fällen (6%) ließ sich die geschlechtliche Identität des Betreuers nicht ermitteln.

7 Im Gesamtüberblick über das Geschlecht der Betreuerinnen und Betreuer lässt sich ein ähnliches Muster erkennen: 1264 Männern (74.6%) stehen 192 Frauen gegenüber (11.3%); in 239 Fällen (14.1%) ließ sich das Geschlecht nicht ermitteln. Zieht man das Jahr der Veröffentlichung der Arbeiten aus der letzten Kategorie in Betracht, so muss angenommen werden, dass auch die meisten dieser Arbeiten von Männern betreut wurden.

es nicht überraschen, dass die männliche Deutungshoheit über diesen speziellen Bereich aufrechterhalten bleibt.

Fazit

Zusammenfassend kommen wir auf die eingangs formulierten Forschungsfragen zurück: Erstens ist festzustellen, dass es unter den zahlreichen Ausprägungen und Stilen populärer Musik vor allem den etablierten Erscheinungsformen von Jazz, Rock und Pop gelungen ist, sich in der Welt der höheren Musikkultur Norwegens zu etablieren. Countrymusik, Blues, Rock 'n' Roll, Punkrock, zeitgenössischer R&B sowie skandinavische Tanzmusik hingegen sind Außenseiter, die nahezu vollständig ausgeschlossen bleiben.

Zweitens können die Phänomene des kulturellen Allesfressers und der musikalischen Gentrifizierung im Kontext der norwegischen höheren Musikkultur unter mindestens drei verschiedenen Aspekten nachgewiesen werden: durch die rein quantitativ zunehmende Bedeutung populärer Musik; durch eine zunehmende Öffnung gegenüber Musiken, Musikpraktiken und Musikkulturen, die anderen Sphären entstammen als der der abendländisch-europäischen Kunstmusik; und durch musikpädagogische und musiktherapeutische Studienangebote, über die sich populäre Musik in jede noch so altherwürdige Musikhochschule hineingedrückt hat.

Drittens sieht es so aus als ob die strukturellen Kräfte, welche die Prozesse der musikalischen Gentrifizierung im akademischen Kontext in Norwegen steuern, in enger Verbindung zum Geschlecht und zum elitären akademischen Status stehen, der einzelnen Professoren zuerkannt wird. Aus Daten, die wir im Rahmen des Projekts erhoben haben, und die an anderer Stelle dargestellt sind (vgl. Dyndahl et al., 2017), lässt sich ablesen, auf welche Weise diese beiden Dimensionen mit dem Status der Institution verknüpft sind. Diese Kräfte arbeiten getrennt voneinander, entfalten aber möglicherweise in kombinierter Form ihre stärkste Wirkung.

Wenn wir auf Bourdieus (1982) Beobachtungen zurückkommen, auf welche Weise sich eine Kultur als ‚legitime Kultur‘ durchsetzt, und außerdem auch Bezug nehmen auf die Überschrift, unter welcher der vorliegende Text steht, so können wir zusammenfassend feststellen: Die Sozialisationsmuster, die implizit einwirken auf die anhaltende Debatte und den Wettstreit um die Frage, was im Bereich der norwegischen höheren Musikkultur als seriöse, ‚legitime‘ Forschung gelten kann, und was nicht, legen nahe, dass ein bestimmter akademischer Habitus am besten abschneidet, der sich durch eingegrenzte oder zurückhaltende Offenheit auszeichnet. Wenn es darüber hinaus darum geht, über populäre Musik zu schreiben, scheint es vorteilhaft, wenn nicht sogar notwendige Voraussetzung, ein Mann zu sein, um Zugang zu bekommen, akademischen Mut beweisen und Einfluss nehmen zu können. Die dahinter stehenden Muster

der strukturellen Exklusion verdienen besondere Aufmerksamkeit, wenn man bedenkt, dass die formalen Angebote musikalischer Bildung in den nordischen Ländern in der Regel gerade wegen ihrer auf allen Ebenen praktizierten Offenheit gegenüber populärer Musik besondere Wertschätzung erfahren. Wenn solche Öffnungsprozesse jedoch durch den selben institutionellen Apparat geformt wurden, dem auch die Wertevermittlung obliegt, kommt selbst eine scheinbare Inklusivität an ihre offensichtlichen Grenzen.

Literatur

- Bennett, T., Savage, M., Silva, E., Warde, A., Gayo-Cal, M. & Wright, D. (2009). *Culture, Class, Distinction*. New York: Routledge.
- Bourdieu, P. (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis. Auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft* (übersetzt von Cordula Pialoux und Bernd Schwibs). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (übersetzt von Bernd Schwibs und Achim Russer). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2011). The Forms of Capital. In I. Szeman & T. Kaposy (Hrsg.), *Cultural Theory: An Anthology* (S. 81–93). Malden: Wiley-Blackwell.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: Chicago University Press.
- Dyndahl, P. (2015). Academisation as Activism? Some Paradoxes. *Finnish Journal of Music Education*, 18(2), 20–32.
- Dyndahl, P., Hara, M., Karlsen, S., Nielsen, S. G., Skårberg, O. & Vestby, S. (2015). Om tilværelsens letthet og tyngde. Dansebandkultur som høgskolestudium. In S. Dobson, L. A. Kulbrandstad, S. Sand & T.-A. Skrefsrud (Hrsg.), *Dobbeltkvalifisering. Perspektiver på kultur, utdanning og identitet* (S. 131–150). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dyndahl, P., Karlsen, S., Nielsen, S. G. & Skårberg, O. (2017). The academisation of popular music in higher music education: The case of Norway. *Music Education Research*, 19(4), 438–454.
- Dyndahl, P., Karlsen, S., Skårberg, O. & Nielsen, S. G. (2014). Cultural Omnivorousness and Musical Gentrification: An Outline of a Sociological Framework and Its Applications for Music Education Research. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 13(1), 40–69.
- Faber, S. T., Prieur, A., Rosenlund, L. & Skjøtt-Larsen, J. (2012). *Det skjulte klassesamfund*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Frith, S. (1996). Music and identity. In S. Hall & P. du Gay (Hrsg.), *Questions of cultural identity* (S. 108–127). London: Sage.
- Peterson, R. A. (1992). Understanding audience segmentation: From elite and mass to omnivore and univore. *Poetics*, 21(4), 243–258.
- Peterson, R. A. (2005). Problems in comparative research: The example of omnivorousness. *Poetics*, 33(5), 257–282.
- Peterson, R. A. & Kern, P. M. (1996). Changing Highbrow Taste: From Snob to Omnivore. *American Sociological Review*, 61(5), 900–907.

- Peterson, R. A. & Simkus, A. (1992). How Musical Tastes Mark Occupational Status Groups. In M. Lamont & M. Fournier (Hrsg.), *Cultivating Differences* (S. 152–186). Chicago: University of Chicago Press.
- Prieur, A. & Savage, M. (2011). Updating Cultural Capital Theory: A Discussion Based on Studies in Denmark and in Britain. *Poetics*, 39(6), 566–580.
- Thornton, S. (1995). *Club cultures: Music, media, and subcultural capital*. Oxford: Blackwell.

Petter Dyndahl
Department of Arts and Cultural
Studies
Inland Norway University of Applied
Sciences
PO Box 400, NO-2418 Elverum, Norway
petter.dyndahl@inn.no

Sidsel Karlsen
Department of Arts and Cultural
Studies
Inland Norway University of Applied
Sciences
PO Box 400, NO-2418 Elverum, Norway
sidsel.karlsen@inn.no

Siw Graabræk Nielsen
Department of Music Education
and Music Therapy
Norwegian Academy of Music
PO Box 5190 Majorstuen, NO-0302 Oslo,
Norway
siw.g.nielsen@nmh.no

Odd S. Skårberg
Department of Arts and Cultural
Studies
Inland Norway University of Applied
Sciences
PO Box 400, NO-2418 Elverum, Norway
odd.skarberg@inn.no

Marc Godau

Wie kommen die *Dinge* in den Musikunterricht?

Zur Materialität musikpädagogischer Praxis am Beispiel
divergierender Orientierungen im Kontext unterrichtsbezogenen
Handelns angehender Lehrkräfte

*How Do “Things” Get into the Music Classroom? Research on the
Materiality of Music Pedagogical Practice Exemplified in Divergent
Orientations within Teaching-Related Practices of Trainee Teachers*

During the past decade, there has been an increase of pedagogical research under conditions of posthuman theories, such as the Actor Network Theory or post-phenomenology. Yet, there has not been much research on the materiality of music pedagogical practices. This article introduces an ongoing grounded-theory study on the role of things (e.g., music instruments, black board, or digital devices) within the music classroom. Results from the analysis of group discussions and interviews with student teachers show tensions between personal preferences, school conventions, and material conventions within the process of introducing things into the classroom.

Mit der (Wieder-)Entdeckung der *Dinge* in den Erziehungswissenschaften verbindet sich ein Verständnis pädagogischer Prozesse, das die Beteiligung derselben an der Konstitution des Sozialen zu berücksichtigen sucht (vgl. Jörissen, 2015; Nohl & Wulf, 2013). Prominent wurde eine solche Auffassung durch Einflüsse aus (Post-)Phänomenologie, Praxistheorie, den *Science and Technology Studies* sowie der Akteur-Netzwerk-Theorie (vgl. Rabenstein, 2018).

Dieser sogenannte *material turn* setzte in den letzten Jahren neue Impulse für die Erforschung unterrichtlicher Mensch-Ding-Verhältnisse in mehreren Fachdisziplinen. In der Musikpädagogik spielte die Soziomaterialität musikalischen Lernens bislang kaum eine Rolle. Der folgende Artikel steht im Kontext einer qualitativen Studie und fokussiert die Frage, wie Dinge in den Musikunterricht gelangen. Dazu sollen nach einführenden Bemerkungen zur Erforschung unterrichtlicher Dinge das Design der Studie sowie drei induktiv herausgearbeitete Orientierungslinien vorgestellt werden.

Zur Erforschung schulischer Dinge

Für unterrichtliche Handlungspraktiken wurde verschiedentlich beschrieben, wie ein Zeigen an den Dingen die Lehrkraft als Expertin bzw. Experten konstituiert, wohingegen Delegationen der Lehrendenautorität an Dinge eine unterstützende Lehrkraft und selbstständige Schülerinnen und Schüler konstituieren (vgl. Asbrand, Martens & Petersen, 2013; Jewitt, 2006; Röhl, 2013). Eine Untersuchung dazu, inwiefern das auf diverse Formen musikunterrichtlicher Vermittlungspraxis übertragbar ist, steht noch aus. Auch kann zweifelsohne nicht jedes Ding (z.B. Tafel vs. Gitarre) sogleich fachspezifisch gewendet werden. Ein damit in Verbindung stehendes Problem ist die Konzentration nur auf einzelne bis wenige Dinge. In der Erforschung von Innovationen (Belliger et al., 2013; Hillmann, 2011; Lange, 2017) oder regelmäßig genutzten Dingen (Breidenstein & Dorow, 2015; Röhl, 2013) wird kaum bedacht, dass sich Unterricht eher als Gemengelage unterschiedlicher, einander konkurrierender Dinge gestaltet; konkurrierend in Alter, Tradition und Gebrauch etc. (vgl. Sørensen, 2009, S. 189–190).

In musikpädagogischen Forschungsarbeiten dominieren menschbezogene, mithin ‚dinglose‘ Sichtweisen, gleichwohl einige Dinge zum Thema machen (z.B. Jünger, 2006; Wied, 2017) oder ‚entdecken‘. So stößt Hammel (2011) auf die partnerschaftliche Beziehung einer fachfremd unterrichtenden Lehrerin zum Klavier, das ihr hilft, im Musikunterricht trotz defekter Stimmbänder zu singen, diesen überhaupt in größerem Umfang durchzuführen. Lehrerin und Klavier agieren im Doppelpack: Die Lehrerin vermittelt den Text, das Klavier die Melodie und gibt durch Akkordbrechung Einsätze. Diese soziomaterielle Perspektive erscheint, als die Autorin mit einem „augenzwinkernden Interviewer-Kommentar“ bemerkt, „dass sie [die Lehrerin; M.G.] dann ja gar nicht allein unterrichtete“ (ebd., S. 267). Hammel führt also eine Unterscheidung im Interview ein, die sie durch Ironisierung doch sogleich zugunsten menschzentrierter Akteurschaft wieder ausschließt.

Ausnahme ist Schmid (2014), die in der Konsequenz aus den eigenen Ergebnissen Materialität als visuell-haptische Erlebensdimension von Kindern in ihre Theorie einbezieht. Dies folgt der Beobachtung, dass die „Beschaffenheit oder bloße Anwesenheit von Instrumenten“ auf die Kinder eine Wirkung habe, „die so durch die anderen Dimensionen Beziehungshaftigkeit, Leiblichkeit und Narrativität nicht zu erklären ist“ (Schmidt, 2014, S. 222). Außerdem untersuchen Zimmermann Nilsson und Holmberg (2017), wie im Musiklernprozess der Gitarren-Lehrkraft-Hybrid als kraftvoller Vermittlungsagent und der CD-Lehrkraft-Hybrid als schwacher Vermittlungsagent in der Vorschule in Erscheinung tritt. Matsunobu (2013) fragt in seiner Studie, wie Studierende im Bau von Musikinstrumenten die damit verbundene Musikkultur lernen. Und Godau (2018) erforscht Relationierungen von iPads und anderen (Digital-)Technologien in Musik-AGs.

Diese spärliche Forschungslage verwundert auch, weil das Erlernen eines Instrumentes immer auch das Meistern eines zunächst widerständigen Dings ein-

schließt. Dieses wird zunehmend transparent und die Spielerin bzw. der Spieler erlangt allmählich Kontrolle, Herrschaft darüber (vgl. Ihde, 2010, S. 124). Lernen hieße hierbei (Neu-)Relationierung zwischen Mensch und Ding im Umgang mit einer Kontingenz der Dinge (vgl. Röhl, 2013, S. 20). Und nicht zuletzt ist eine Folge zunehmender handlungs- bzw. praxisorientierter Ansätze in der Musikpädagogik und des wachsenden Einflusses wirtschaftlicher Akteurinnen und Akteure¹ (vgl. Bell, 2015), dass die schulische Ausstattung mit allen möglichen Musiktechnologien extrem zugenommen hat. Diese beiden Punkte verdeutlichen die Relevanz einer umfangreichen Auseinandersetzung mit soziomateriellen Praxen für die Musikpädagogik.

Allgemein herrscht in der Forschung zur Materialität unterrichtlicher Praxen Uneinigkeit darüber, wer wie Dinggebrauch und Dingbedeutung, die wechselseitige Konstitution von Mensch und Ding (Jörissen, 2015, S. 218), angemessen zu beschreiben vermag: Das meint den epistemologischen Status der als pädagogisch identifizierten Dinge (vgl. Rabenstein, 2018, S. 18–20) und zeigt sich in der methodischen Spannung zwischen Interview, Beobachtung und Artefaktanalyse (vgl. Rabenstein, 2018; Fenwick & Edwards, 2010, S. 147–151; Lueger & Froschauer, 2018; Nohl, 2018). So liegt in der Dominanz ethnomethodologischer und praxistheoretischer Ansätze eine tendenzielle Abkehr von Interviews hin zu teilnehmender Beobachtung, Videoanalysen und Dingbeschreibung. Nicht selten wird darin die Forschendenperspektive der des Feldes vorgezogen. Demgemäß lehnt Nohl (2018) Interviews ab, da Teilnehmende dort zu stark „als die zentralen Akteure“ (ebd., S. 39) in Erscheinung treten. M. E. stellt das jedoch eine empirische Frage dar, die mitunter nach den Bedingungen kommunizierter Mensch-Ding-Verhältnisse sucht als diese *per se* abzulehnen. Für Interviewforschung besteht eine andere Schwierigkeit aber darin, dass viele Dinge im Unterricht verdunkelt, implizit sind, sich selten zeigen (vgl. Kraus, Buhl & Carlsburg, 2014). Grenzen des Interviews bestehen in der schwierigen bis unmöglichen Differenzierung zwischen nicht kommunizierten, aber explizierbaren, und nicht kommunizierbaren Alltäglichkeiten. Zu sagen, dass etwa ‚ein Song vorgespielt werde‘, impliziert verschiedene darauf bezogene Praktiken. Dazu zählen vielleicht körperliches Abwenden von der Klasse, Drücken von Knöpfen, Einlegen einer CD, Bücken nach und Stecken von Kabeln, Drehen von Reglern usw. Diese scheinen einer direkten Beobachtung leichter zugänglich. Damit kehren wir zum Ausgangsproblem des Ortes der Entscheidung über eine angemessene Praxisbeschreibung zurück.

Eine Lösung sehe ich derzeit in multimethodischen und explorativen Zugängen sowie in einer Konzentration auf Instabilitäten. In diesem Zusammenhang haben Adams und Thompson (2016) eine Heuristik vorgeschlagen, die für qualitative Forschung praktische Konsequenzen aus der angeführten methodologischen Diskussion zieht. Dazu zählen vor allem das Sammeln von Anekdoten über

1 Genannt seien etwa Education-Programme von Apple oder Ableton samt damit zusammenhängender Technologien (GarageBand oder Push) und Semantiken.

die Dinge inklusive der Thematisierung von Zusammenbrüchen, Unfällen und Anomalien, die Prämisse der ANT ‚following the actors‘ (Latour) als Nachzeichnen der Position, Relationierung der Dinge im Netzwerk bzw. in der vorgefundenen Situation (Clarke, 2012) sowie Analysen der Technologie-Welt-Beziehung (Ihde, 2010).

Fragestellung und Studiendesign

Wie gezeigt, ist die Rolle der Dinge im Musikunterricht ungeklärt. Im weiteren Sinn ist damit offen, wie sich Musikunterricht als soziomaterielle Praxis von anderen schulischen Lehr-Lern-Settings unterscheidet. Im engeren Sinn sind einzelne, sich in einer solchen Situation bewegend Akteurinnen und Akteure wie Lehrende, Lernende oder Dinge zu thematisieren.

Im Folgenden möchte ich zeigen, wie in einem explorativen Design Zugang zu den Dingen im Musikunterricht gewonnen wird. Ein Schwerpunkt liegt darauf, wie sich Musiklehrende in diesem Gefüge (zu) bewegen (lernen). Das begründet sich darin, dass Lehrkräfte als „Hüter der Dinge“ (Röhl, 2013) eine Machtposition besitzen, wenn es um Entscheidungen des Einsatzes von Dingen im Musikunterricht geht. Gedacht sei an den abgeschlossenen Flügel, die Auswahl von Musikapps, Kauf oder Herstellung von Unterrichtsmaterialien. Dinge werden exponiert oder exkludiert und Unterricht wird bereits vor Beginn der Interaktion mit Schülerinnen und Schülern präkonfiguriert. Kern des Artikels bildet die Frage danach, wie Dinge in den Musikunterricht von angehenden Lehrkräften gelangen. Sie grenzt sich einerseits von Fragen der ‚Einschulung der Dinge‘ durch industrielle Akteurinnen und Akteure (Wiesemann & Lange, 2015), andererseits der innerunterrichtlichen Verwicklungen von Menschen und Dingen ab.

Die Teilfrage steht im Rahmen eines qualitativen Forschungsprojekts im Stil von Grounded Theory (Charmaz, 2006), in dem eine Theorie zur Rolle der Dinge im Musikunterricht ausgearbeitet werden soll. Ziel ist eine Rekonstruktion von Veränderungen soziomaterieller Praxis im Musikunterricht über mehrere Jahre hinweg.

Die Datenbasis der folgenden Ergebnisse bilden teilstrukturiert-leitfadengestützte Gruppen- und Einzelinterviews mit Referendarinnen und Referendaren und jungen Lehrerinnen und Lehrern (n = 19). Anwärterinnen und Anwärter scheinen in ihrer Stellung zwischen Nicht-mehr-Studentin bzw. Nicht-mehr-Student und Noch-nicht-Lehrkraft für eine solche Untersuchung geeignet, da sie vermutlich besonders konfrontiert sind mit je individuellen kleinen und großen Krisen des Unterrichtsalltags. Hierin liegt ein Potential der Sichtbarmachung impliziter Praktiken.

In Gruppeninterviews versammelten die Teilnehmenden für sie typische Dinge in der Mitte des Gesprächskreises, die berührt, besprochen und verglichen bzw. kontrastiert wurden. Für Einzelinterviews fotografierten sie ‚Lieblings- und

Krisendinge' ihres Musikunterrichts. Neben der Funktion als Gesprächsstimulus bilden diese die Grundlage einer im Rahmen dieses Beitrags ausgeklammerten qualitativen Artefaktanalyse (vgl. Lueger & Froschauer, 2018, S. 103).

Bereits im initialen Kodieren zeichneten sich Spannungsfelder ab. Im fokussierten Kodieren wurden diese gesammelt und im Vergleich der transkribierten Daten zu abstrakteren Kategorien verdichtet. Dinge zeigen sich Referendarinnen und Referendaren nicht selten als *bereits da*. Sie verweisen somit auf *ex post* entschiedene Entscheidungen relevanter Akteurinnen und Akteure wie in verteilten Schuletats durch die Verwaltung, Listen benötigter Materialien durch den Musikfachbereich oder Geschenke und Gewinne in Form von Instrumenten sowie Gutscheinen usw. Dadurch drängte sich die Frage auf, wie Dinge aus Vorbereitungs-/Instrumentenräumen oder Schränken in die Hand der Lehrkraft und anschließend in den Unterricht gelangen.

Orientierungen des Einsatzes von Dingen im Musikunterricht

Woran ist die Integration oder Nichtintegration bzw. Inklusion oder Exklusion von Dingen orientiert? Aus den Daten ließen sich drei Richtungen herausarbeiten.

Orientierung an Präferenzen der Lehrperson meint das Verhältnis von persönlichen, mithin biografisch relevanten Erfahrungen und Vorlieben im Hinblick auf die Integration von Dingen.

REFERENDAR4: [...] bei uns ist es so ich hab eigentlich hab ich alles ich hab Boomwhackers ich hab in jedem Musikraum Bandinstrumentarium ich hab überall Orff-Instrumente () in der Gesamtschule sogar mit Tablet-Klassen und ich könnte eigentlich alles machen das erschlägt einen auch manchmal wieder und dann erwisch ich mich wie ich das mache () was mir entgegenkommt wo ich mich in meiner comfort zone bewege mal ganz ehrlich jetzt [...] das heißt dass ich wahrscheinlich (2) in der Fünften schneller die Orff-Instrumente raushole dass ich mich dass ich noch nicht einmal 'ne Keyboardklasse gemacht habe obwohl es bei uns gang und gäbe ist Keyboardklassen zu machen einfach weil ich's noch nicht gemacht habe ich mache lieber mal Gitarrenkurs oder mit Ukulelen befassen wir uns gerade ab und an such ich mir was Neues raus wo ich mich neu probiere aber jetzt gleich alles sofort anbieten zu können () kann ich noch nicht von mir behaupten.

REFERENDAR4 zeichnet in diesem Auszug das Spannungsverhältnis zwischen der Orientierung an den eigenen Vorlieben und schulischen Konventionen (siehe unten) innerhalb einer breit aufgestellten Ding-Situation (Boomwhackers, Band-, Orff-Instrumente & Tablets). Als ‚comfort zone‘ wird hier ein mitunter latent mitwirkender Raum bzw. eine Situation bezeichnet, in dem eigene Erfahrungen die Einbindung neuer Instrumente koordinieren; und neu ist, was als neu beobachtet wird. Das führt in diesem Beispiel dazu, dass nicht umfassend an die

vorfindliche schulische Praxis angeschlossen wird. Statt Keyboards werden die mit der ‚Komfortzone‘ kompatiblen Orff-Instrumente, Gitarre und Ukulele als Dinge genutzt. Interessant ist in diesem Auszug, dass REFERENDAR₄ zwar neue, aber eben nicht alle für ihn neuen Dinge, wie etwa das Keyboard, einbindet. Dies gibt einen Hinweis darauf, dass Keyboards für ihn keine präferierten, keine in Erfahrung gründenden Instrumente darstellen. Eine mögliche Erklärung dafür liegt in der Herstellung von Sicherheiten durch Dinge, was der genannten ‚Komfortzone‘ entspricht. Die interviewten Junglehrerinnen und Junglehrer sind im Musikunterricht mit neuen Situationen konfrontiert. Diese kennzeichnen sich für die Referendarinnen und Referendare in der Anforderung, musikunterrichtliche Inhalte für eine nicht selten unbekannte Lernendengruppe methodisch aufzubereiten und der Bewertung durch Fachseminarleiterinnen und -leiter und Betreuungslehrkräfte standzuhalten.

Auch das folgende Beispiel verdeutlicht die Beteiligung individuell bekannter und vertrauter Dinge an der Herstellung von Erwartungssicherheiten in einer eher verunsichernden Situation.

REFERENDARIN₆: Also [...] weil ich mich am wohlsten fühle nutze häufig das Klavier () Gitarre manchmal ein wenig natürlich die antiquierten Sachen Zettel und Stift ganz viel und scheue mich so ein bisschen vor den vor den ganz neuen Medien also ja () Beamer ab und zu aber wir stehen trotzdem immer noch so ein bisschen auf Kriegsfuß ...

In diesem Auszug stehen häufig genutzte Wohlfühl-Dinge wie das Klavier und sogenannte antiquierte Dinge wie Zettel und Stift den ‚ganz neuen Medien‘ gegenüber, denen die Referendarin mit Scheu begegnet. Die Beziehung zum Beamer kann durch ‚ein bisschen auf Kriegsfuß stehen‘ als ambivalent beschrieben werden, in dem der ‚Frieden‘ nicht wie bei den anderen Dingen gesichert ist. Dies verdeutlichen die Differenzen *Vertrauen* vs. *Misstrauen* in bzw. *Sicherheit* vs. *Unsicherheit* durch Dinge, die entscheidend, hier vor allem in Form zeitlicher Relationierung (*häufig* vs. *ab und zu*) an der Gestaltung von Musikunterricht mitwirken.

Und schließlich werden – mit Ausnahme des Klaviers (siehe unten) – Dinge präferiert, die die Lehrkraft ‚wireless‘, ungebunden, flexibel im Raum beweglich machen und die Möglichkeit aufrechterhalten, sich den Schülerinnen und Schülern zuzuwenden. Das disqualifiziert etwa den CD-Player, „weil da muss ich immer hinrennen stoppen vorspulen wenn wir noch mal ab der Stelle üben wollen“ (REFERENDARIN₆), oder das VGA-Kabel gegenüber dem via Apple-TV verbundenen iPad, also „wenn man jetzt die Latenz ein bisschen berücksichtigt bzw. mit einkalkuliert ist ganz cool ist wenn man mal rumläuft und die Möglichkeit hat trotzdem jemanden einzeln zu helfen“ (REFERENDAR₂). Und für die Referendarin gelingt Schulalltag dann, „wenn ich Musik auf meinem Handy () habe und mit meiner Bose-Box durch die Schule renne denn da bin ich raumunabhängig“ (REFERENDARIN₉).

Orientierungen an Konventionen schulischer Gemeinschaften meint eine Ausrichtung an Gewohnheiten des jeweiligen schulischen Kollegiums, der Schülerinnen und Schüler inklusive der schulisch vorhandenen Dinge und Räume. So schließt der Beginn des Arbeitens als Lehrkraft ein Hineinwachsen als Novizin und Novize in eine schulische Dingwelt ein, die u. a. aus Konventionen (*Man macht es eben so.*), Normen (*Es muss so und nicht anders gemacht werden!*), Dingen und Räumen besteht. Das ‚Lärmen‘ von Musikinstrumenten erfordert beispielsweise Räume, die zur Verfügung stehen müssen und als solches weder unterrichtlich Anwesende noch Abwesende (z. B. Personen in Nebenräumen) stören dürfen. Weiter ver- und bewahren Schränke und Instrumentenräume nicht bloß musikunterrichtliche Dinge, sondern zeigen auf historische und aktuelle Praktiken des Dinggebrauchs. Dinge sind angeschafft oder nicht, werden genutzt oder nicht usw. Genutzt wird, was vorhanden *und* legitim ist, auch wenn sich dies mitunter als inkompatibel mit eigenen Handlungspraktiken herausstellt.

REFERENDAR₁: Ich stelle fest dass ich mich jetzt erstmal zunächst nur orientiert hab an dem was so die gestandenen Kollegen haben und die teilen dann so für jeden 'ne kleine Übersicht aus die Klaviatur und Notensysteme Bassschlüssel was sich dann so in den Notenschlüssel entwickelt 'ne chromatische Uhr vielleicht noch aufgezeichnet solche Sachen das hab ich am Anfang auch dann erstmal nachgemacht mich dann so nach vier fünf Wochen gefragt warum die Schüler eigentlich seit vier fünf Wochen den Zettel mit den Sachen im Heft liegen haben und ich's noch nie benutzt hab so dann nehme ich's doch bewusst in meiner Klasse auch wieder bloß für 'ne Woche also so 'n richtiges wiederkehrendes Werkzeug was man so im Heft hat als Material um so Musiktheorie eben zu verdeutlichen () da bin ich mir noch sehr unschlüssig und springe da selber immer zwischen den Medien manchmal mach ich was mit Computer mal lass ich die mal irgendwelche learning-Apps ausprobieren aber so ein richtig feststehendes Konzept wo ich jetzt weiß das kann ich jetzt jedes Jahr auspacken hab ich noch nicht also man bastelt dann doch noch für jede Klasse was Neues.

REFERENDAR₁ spricht hier von einem Suchprozess mit dem Ziel der Routinisierung, durch die Erwartungssicherheit zugunsten von ‚Unschlüssigkeit‘ und dem ‚Springen zwischen den Medien‘ hergestellt werden soll. Exemplarisch für Musiktheorie wird als Ausgangspunkt die mimetische Orientierung an gestandenen Kolleginnen und Kollegen und die mit ihnen verbundenen nichtmenschlichen Akteurinnen und Akteure vorgestellt. Das Austeilen von Übersichtszetteln reproduziert konventionelle Praktiken, indem längerfristig zu nutzende Werkzeuge an die Schülerinnen und Schüler ausgegeben werden. Die Hefte der Schülerinnen und Schüler verwahren die Zettel bis zur Nutzung durch die Lehrkraft. Irritiert wird die Situation von REFERENDAR₁ durch die Beobachtung fehlender Regelmäßigkeit in der eigenen Praxis. Er nutzt die Zettel nicht mehrmalig, sondern einmalig. Die anvisierte Routine kennzeichnet sich also in ihrer Suchbewegung durch stete Erneuerungen und stete Anpassung an jede Klasse. Das antizipierte Konzept soll ermöglichen, jährlich Unterrichtsvorbereitungen inklusive Mate-

rialien ‚auszupacken‘, wiederholt zu nutzen. Damit stehen sich zwei Konflikte gegenüber: Zum einen einer zwischen beobachteter soziomaterieller Praxis im Kollegium und der eigenen Unterrichtspraxis. Zum anderen ein Konflikt zwischen Ansprüchen an das eigene Konzept, das hier Technologie im Sinne stabiler Erwartung ist, und den eigenen unterrichtsbezogenen Routinen. Auffällig ist dabei, dass die Funktion des Materials von einer steten Anpassung an jede individuelle Klasse im je aktuellen Unterricht hin zu einem etablierten Jahrgangs- und Themenbezug im zukünftigen und im Kollegium bereits beobachteten Unterricht verläuft.

An der jeweiligen Schule etablierte Dinge nehmen Einfluss auf neue Dinge. Beispielsweise werden vorhandene, alte Lehrbücher durch die Erfahrung gestärkt, dass neue Bücher auch nur „die Sachen von paar Jahrzehnten wieder aufgreifen, weil sie ja schon da sind und die wieder neu rausbringen“ (REFERENDAR2).

Orientierungen an Materialkonventionen bezieht sich auf historisch gewachsene, normative Nutzungsgewohnheiten und Affordanzen von Materialien für den Unterricht. Für eine Unterscheidung in den empirischen Daten geht es um Attribuierungen an das *Soziale* oder das *Dingliche*. Materialkonventionen werden zumeist durch weitere Akteurinnen und Akteure stabilisiert. So zum Beispiel der Vorrang der Klaviatur durch die Verkettung von Karten, Büchern, Lernmaterialien und schulisch vorhandenen Instrumenten: „wenn man sich jetzt mal die LERNkarte anguckt () dass das auch ein bisschen mit Musiktheorie zusammenhängt ne also dass man da immer guckt wie sind die Intervalle und hm typischerweise sieht man [...] Klaviaturen“ (REFERENDARIN1). Ferner gäbe es „ja auch viel weniger Material zu Musiktheorie mit anderen Instrumenten kombiniert ich hab gerade an den Ukulelen-Kurs gedacht“ (REFERENDAR4). Das Themenfeld Musiktheorie wird in diesen Auszügen verknüpft mit konventioneller Nutzung von Klaviaturen. Damit ist ein Denken in Musiktheorie (hier vor allem Akkordaufbau und Tonleitern) ein Denken in schwarz-weißen Klaviertastaturen. Angeführt werden verschiedene andere Möglichkeiten, etwa die Vermittlung von Musiktheorie mittels Violinen, Gitarren oder wie REFERENDAR4 mit Ukulelen. Die besondere Stabilität der Verbindung aus Musiktheorie und Tastatur wird durch andere Dinge bzw. Akteurinnen und Akteure aus Musikpädagogik und Wirtschaft unterstützt. Auf Lernkarten und in Büchern erscheinen ebenso Klaviaturen im Kontext musiktheoretischer Unterrichtsinhalte. Das kann einen Hinweis darauf geben, warum jene Materialkonvention kaum hinterfragt wird. Wenn also etablierte Dinge mehrfach stabilisiert sind (Keyboard + Lernkarte usw.), werden Alternativen eher ausgeschlossen. Es spielt an dieser Stelle keine Rolle, ob anderes potentiell zur Verfügung stünde. Die Erwartung bleibt stabil, stabilisiert auch ein Nichtsuchen nach Alternativen.

Das Klavier wird weiter in den Daten historisch mit der Lehramtsausbildung verkettet, in der es normativ als Haupt- oder Nebeninstrument sowie im schul-

praktischen Klavierspiel beteiligt ist. Darüber hinaus ist das reguläre im schulischen Musikraum anwesende Klavier² eingebunden in gängige unterrichtliche Praktiken wie frontal angeleitetem Singen im Klassenverband und zeigendem Erklären musiktheoretischer Inhalte durch die Lehrkraft. So nutzt REFERENDAR8 trotz eines erzeugten Konflikts zwischen einem an Schülerinnen und Schülern orientierten Unterrichten und eigener Expertise das Klavier. Er zwingt sich zu dessen Einplanung, „weil ich meine Klavierspielkompetenz nicht so hoch einschätze und ich versuch halt immer wieder mit den Schülern zu singen und immer wieder ans Klavier zu gehen [...] also es ist sehr ich glaube sehr lehrerzentriert [...] aber ich sehe grad so die Chance da meine Fähigkeiten zu verbessern und () die Schüler fallen vielleicht so ein bisschen also die Schülerorientierung fällt so ein bisschen hinten runter aber im Moment () also ich glaub die Schüler haben das selber noch nicht so als schlimm empfunden“ (REFERENDAR8).

Materialkonventionen gehen konform mit Affordanzen, den Gebrauchsgewährleistungen von Dingen (vgl. Bell, 2015; Gibson, 1979). Es wird gewusst oder erwartet, dass gewusst wird, was das Ding zu tun erlaubt. Das hat weniger mit kulturellen oder den beschriebenen schulischen Konventionen zu tun, wie Dinge für Schülerinnen und Schüler der Oberstufe, die wissen, „was läuft was erwartet wird die kennen die unausgesprochenen Erwartungen schon“ (REFERENDAR4). Vielmehr sollen damit als *an sich* attribuierte Dingqualitäten gemeint sein („Das Ding macht das“). In den Daten erscheint immer wieder die in der Tastatur materialisierte Übersichtlichkeit und Logik, die wie oben angeführt Verstehensprozesse ermöglicht. Die Gitarre hingegen ermöglicht ein musikpraktisches Tun, in dem die Schülerinnen und Schüler Gitarre (z.B. Powerchords) spielen, ohne Prinzipien hinter den Griffen zu verstehen. Das meint, „wenn da jetzt ’ne Gitarre liegt wird sich der Schüler irgendeine Form von () Gitarrenstück ausdenken und das in irgendeiner Form üben () also wenn er das auch möchte ist ja klar und dann sich nicht hinsetzt und oder wenn da jetzt ein Klavier drin steht das ist ja auch das Schöne an Instrumenten [...] dass die eben ’ne Symbolaufforderung haben durch ihre Erscheinung dass man irgendwie den Instrumenten ansieht wie sie gespielt werden“ (REFERENDAR3). Anders gesagt erwächst die Konkretion einer offenen und selbstständig zu erfüllenden Aufgabe aus dem Verhältnis zwischen der Motivation der jeweiligen Lernenden und dem Aufforderungscharakter des Musikinstrumentes.

Darüber hinaus stehen Dinge in mehreren Spannungsverhältnissen: Mit Schwerpunkt auf Dinggebrauch geht es darum, inwiefern sich Dinge in einer Unterrichtssituation als voraussetzungsvoll oder -los zeigen. Daran bemisst sich, inwiefern ein Instrument als Werkzeug, als ein ‚Um-zu-Ding‘ genutzt werden kann oder zur Auseinandersetzung mit sich als Ding erfordert. Die untersuchten Lehrkräfte integrieren vor allem voraussetzungslose Dinge wie Bodypercussion (= der Körper als Instrument), schülereigene Materialien (Federmappen usw.)

2 Mitunter in Form eines Flügels oder eines E-Pianos.

oder Bücher. Mit Schwerpunkt auf Dingbedeutung geht es um die Herstellung eines Inhalts- und Lebensweltbezuges. Letzteres soll hier als Relationierung mit außerschulischen Erfahrungsbereichen der Schülerinnen und Schüler verstanden werden. So steht etwa die E-Gitarre für Populäre Musik und Computer sind im Gegensatz zu Orff-Instrumenten lebensweltbezogen.

Lebensweltbezug kann auch nachträglich in Dinge eingeschrieben werden. Dazu berichtet REFERANDAR₁ über die Umsetzung eines Ed-Sheeran-Songs mit Boomwhakers. Der Song wurde bereits in einer musikpädagogischen Zeitschrift für dieses Instrument arrangiert, was REFERANDAR₁ als Anregung für die Entwicklung eines eigenen Arrangements nutzt und das Ding mit der Zeitschrift verkettet. „Boomwhaker sind bei Schülern glaub ich ne schwierige Sache, weil man ist ja verwöhnt durch 'ne bestimmte Klangästhetik und so ein Boomwhaker klingt ja erstmal nach 'nem Steinzeitinstrument“ (REFERANDAR₁). Aufgewertet, aus der Steinzeit in die heutige Zeit geholt, lebensweltnäher werden Boomwhakers durch eine Coverversion der Band ‚Walk Off The Earth‘. Sie spielen den Song ebenfalls darauf und sei bei den Schülerinnen und Schülern sowohl bekannt als auch beliebt.

Diskussion

Dass Dingen im Musikunterricht Zuwendung zukommt, lässt sich vor dem Hintergrund des vorgestellten Forschungsprojektes anhand dreier Orientierungen erklären, die eine mitunter konfligierende Interdependenz bilden. Die Beispiele zeigten, wie ein Vorhandensein diverser Musikunterrichts-Dinge kein Garant für deren pädagogische Zurichtung ist. Als Lehrkraft in einer Schule, an der Blockflötenangebote üblich sind, gern E-Gitarre zu spielen, hieße somit nicht, sogleich E-Gitarren anzuschaffen und Populäre Musik zu machen. Vielmehr bestimmt jenes triadische Spannungsverhältnis aus *schulischen Konventionen*, *eigenen Präferenzen* und *Materialkonvention* die musikunterrichtliche Praxis noch vor einer anlaufenden Interaktion zwischen Menschen und Dingen.

Die angehenden Lehrkräfte in der Studie integrieren vorrangig stabile Dinge, an die sich Erwartungssicherheiten bzw. Vertrauen binden. Dazu zählen beherrschte Dinge wie das eigene Instrument oder die aus eigener Erfahrung mit Unterricht bekannten Dinge wie Tafel und Kreide. Das ermöglicht eine Fokussierung auf die Vermittlung musikunterrichtlicher Inhalte und könnte eine Erklärung liefern, warum in den Interviews Dinge dem Thema untergeordnet werden („Das Thema entscheidet.“) und Dinge vorrangig zweckrational als Werkzeuge bzw. tools bestimmt werden.

Insgesamt können Dinggebrauch und Dingbedeutung nicht als ontische Kategorien bestimmt werden. *An sich* gegeben meint vor der Folie der vorgestellten Untersuchung ein Ergebnis konventioneller und historisch gewachsener Praktiken, die mit mehreren Akteurinnen und Akteuren verkettet werden. So hält sich

die Klaviatur als typisches Musikunterrichts-Ding in ihrer Logik für die Vermittlung von Musiktheorie als unübertroffen stabil. Die klavierbezogene Materialkonvention basiert auf einer Verkettung mit Lehrmittelindustrie (Schulbücher und Lernkarten), Lehramtsausbildung (Schulpraktisches Klavierspiel) sowie Schulpraxis inklusive verschiedener Anschaffungen und unterrichtlicher Konventionen. Einen Bezug zur benannten Bewahrung schulisch vorhandener Dinge stellen auch die Lehrkräfte in Niessens (2006) Studie her, die auf dem Markt vorhandene Materialien als einander ähnlich und inhaltlich determinierend erleben. Daran schließt sich die Beobachtung stabiler Verzahnung von Ding, Vermittlungsinhalt und Lernsubjekt an. Dazu zählt etwa die Verbindung von Klavier und Klassensingen, Musiktheorie und Keyboard, Percussion und Improvisation (vgl. Wied, 2017) oder Computer und Komponieren (vgl. Gall & Breeze, 2005; Godau, 2018). Auch zeigte ich, wie mit Kompositionsaufträgen Instrumente einhergehen, die mit der Erwartung verbunden sind, nicht bzw. rudimentär erlernt werden zu müssen oder deren Affordanz eine Delegation von Aufgaben an das jeweilige Ding ermöglichen. In dieser Lesart sind bereits Orff-Instrumente der Versuch, die Antinomie voraussetzungsloser und voller Musikinstrumente *ex ante*, außerhalb konkreter Situationen zu lösen, und hatten m.E. für heutigen Musikunterricht nachhaltig Erfolg. Fern ab solch materialkonventioneller Betrachtung sind die untersuchten Lehrkräfte konfrontiert mit Spannungsfeldern im Kontext schulischer Gemeinschaften. Am Beispiel der Aufwertung zunächst uncooler Boomwhackers hatte ich die Bearbeitung der Differenz eines für Schülerinnen und Schüler wenig authentischen, aber unterrichtlich praktikablen Instrumentes gezeigt, das durch eine Band lebensweltnäher gemacht wurde.

Anschlussfähig scheint die erwähnte Mobilisierung der Lehrkraft durch Dinge, die keiner klassenabgewandten Zuwendung bedürfen. So erwähnen Zimmerman Nilsson und Holmberg (2017, S. 110–111), dass die Stärke von Musikinstrument-Lehrperson-Hybriden in ihrer Ermöglichung eines wechselseitigen Miteinanders liegt, in der Schülerinnen und Schüler eingeladen werden. Demgegenüber besitzen Abspielgerät-Lehrperson-Hybride schwächere Agency und Macht zur Initiierung gemeinsamen Engagements.

In Zusammenschau der Ergebnisse stellt sich die Situation für Lehrende als Gemengelage von Dingen dar, an die sich unterschiedliche materiell-diskursive Praktiken koppeln. Es geht etwa um Kollektivierungen durch Klassensätze, um Wissensobjekte (Röhl, 2013, S. 113) (z.B. Klavier), an denen die Lehrkraft erklärt oder Dinge (z.B. Zeitschriften als Grundlage eigener Arrangements), die Unterricht auch ohne dortige Anwesenheit mitbestimmen. Hinzu kommen Dinge, deren Bedeutung sich ändert (z.B. werden Boomwhackers cool) oder gleichbleibt (z.B. antiquierte Sachen), Besitztümer, über die im Musikunterricht verfügt werden kann (z.B. Körper als Instrumente, Hefte als Aufbewahrung von Lehrmaterialien), und Dinge, die auf Klassen beschränkt werden (z.B. Orff-Instrumente für die 5. Klasse). Ebenso können Dinge Raum schaffen (z.B. die Unterscheidung von vorne und hinten durch Beamer, Lernkarten, CD-Player oder Klavier), part-

nerschaftlich mit der Lehrkraft agieren oder Aufgaben formulieren (z. B. Arbeitsblätter, Gitarren). Diese werden im nächsten Schritt in ihrem unterrichtlichen Erscheinen weiterverfolgt. So können sowohl die drei Orientierungslinien in unterrichtlichen Situationen ins Verhältnis gesetzt als auch die Verwicklung von Dingen und Menschen im Musikunterricht rekonstruiert werden.

Literatur

- Adams, C. & Thompson, T. L. (2016). *Researching a Posthuman World. Interviews with Digital Objects*. London: Palgrave MacMillan.
- Asbrand, B., Martens, M. & Petersen, D. (2013). Die Rolle der Dinge in schulischen Lehr-Lernprozessen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 16, 171–188.
- Bell, A. P. (2015). Can We Afford These Affordances? GarageBand and the Double-Edged Sword of the Digital Audio Workstation. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 14(1), 44–65. http://act.maydaygroup.org/articles/Bell14_1.pdf [06.04.2018].
- Belliger, A., Krieger, D., Herber, E. & Waba, S. (2013). Lernen und Lehren mit Technologien aus der Sicht der Akteur-Netzwerk-Theorie. In M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*, 2. Auflage (o.S.). <http://l3t.eu/homepage/das-buch/ebook-2013/kapitel/o/id/115/name/die-akteur-netzwerk-theorie> [21.07.2018].
- Breidenstein, G. & Dorow, S. (2015). Arbeitsplätze. Beobachtungen und Analysen aus dem individualisierten Unterricht. In T. Alkemeyer, H. Kalthoff & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekten* (S. 159–181). Weilerswist: Velbrück.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Los Angeles u. a.: SAGE.
- Clarke, A. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: Springer.
- Fenwick, T. & Edwards, R. (2010). *Actor-Network Theory in Education*. London: Routledge.
- Gall, M. & Breeze, N. (2005). Music Composition Lessons: the multimodal affordances of technology. *Educational Review*, 57(4), 415–433.
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. New York: Psychology Press.
- Godau, M. (2018). Besonderheiten musikpädagogischer Praxis mit Apps. Ergebnisse einer explorativen Studie zum Lernen mit Smarttechnologien in Musik-AGs. In C. Rora, K. Schilling-Sandvoß & J.-P. Koch (Hrsg.), *Musikkulturen und Lebenswelt* (=Musikpädagogik im Diskurs, Bd. 3) (S. 328–347). Aachen: Shaker.
- Hammel, L. (2011). *Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie*. Münster: LIT.
- Hillman, T. (2011). A Geography of Connections: Networks of Humans and Materials in Mathematics Classrooms Using Handheld Technology. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 13(1), Art. 12. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1201121> [06.04.2018].
- Ihde, D. (2010). *Heidegger's Technologies: Postphenomenological Perspectives*. New York: Fordham University Press.

- Jewitt, C. (2006). *Technology, Literacy and Learning: A multimodal approach*. London: Routledge.
- Jörissen, B. (2015). Bildung der Dinge: Design und Subjektivierung. In B. Jörissen & T. Meyer (Hrsg.), *Subjekt Medium Bildung* (S. 215–234). Wiesbaden: Springer.
- Jünger, H. (2006). *Schulbücher im Unterricht? Quantitativ-qualitative Untersuchungen zur Verwendung von Musiklehrbüchern an allgemeinbildenden Schulen* (= Unipress Hochschulschriften, Bd. 153). Münster: LIT.
- Kraus, A., Buhl, M. & Carlsburg, B. von (Hrsg.) (2014). *Performativity, Materiality and Time: Tacit Dimensions of Pedagogy* (= European Studies on Educational Practice, Bd. 4). Münster: Waxmann.
- Lange, J. (2017). *Schulische Materialität: Empirische Studien zur Bildungswirtschaft*. Oldenbourg: De Gruyter.
- Lueger, M. & Froschauer, U. (2018). *Artefaktanalyse. Grundlagen und Verfahren*. Wiesbaden: Springer.
- Matsunobu, K. (2013). Instrument-making as music-making: An ethnographic study of shakuhachi students' learning experiences. *International Journal of Music Education*, 31(2), 190–201.
- Niessen, A. (2006). *Individualkonzepte von Musiklehrern*. Münster: LIT.
- Nohl, A.-M. (2018). Die empirische Rekonstruktion materieller Artefakte mit der Dokumentarischen Methode. In A. Tervooren & R. Kreitz (Hrsg.), *Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung* (S. 37–54). Opladen: Budrich.
- Nohl, A.-M. & Wulf, C. (2013). Die Materialität pädagogischer Prozesse zwischen Mensch und Ding. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 16, 1–15.
- Rabenstein, K. (2018). Wie schaffen Dinge Unterschiede? Methodologische Überlegungen zur Materialität von Subjektivierungsprozessen im Unterricht. In A. Tervooren & R. Kreitz (Hrsg.), *Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung* (S. 15–35). Opladen: Budrich.
- Röhl, T. (2013). *Dinge des Wissens. Schulunterricht als sozio-materielle Praxis*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Schmid, S. (2014). *Dimensionen des Musikerlebens von Kindern: Theoretische und empirische Studie im Rahmen eines Opernvermittlungsprojektes*. Wißner: Augsburg.
- Sørensen, E. (2009). *The Materiality of Learning. Technology and Knowledge in Educational Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wied, V. (2017). *Percussion im Musikunterricht. Eine funktionale Analyse von Interviews*. München: Allitera.
- Wiesemann, J. & Lange, J. (2015). „Education in a Box“. Die Herstellung schulischer Artefakte in der Lehr-Lernmittelindustrie. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)*, 4, 80–91.
- Zimmerman Nilsson, M.-H. & Holmberg, K. (2017). Quality and Knowledge Content in Music Activities in Preschool: The Impact of Human Materiality Combinations. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(1), 103–112.

Marc Godau
 Fachhochschule Clara Hoffbauer Potsdam
 Hermannswerder 8 A
 14473 Potsdam
 m.godau@fhchp.de

Djürko Züchner, Sven Düerkop & Kai Stefan Lothwesen

Förderung musikalisch-kreativen Denkens durch Improvisation? Eine Replikationsstudie zu Angeboten im schulischen Musikunterricht

*Fostering Creative Thinking in Music through Improvisation?
A Replication Study on Interventions in Classroom Music*

As a praxial component of music education, musical improvisation is supposed to foster creativity as a core competence in music, yet empirical evidence is rather scarce. Findings provided by Koutsoupidou and Hargreaves (2009) show that pupils schooled in an intervention score higher in creative thinking (MCTM-II; Webster, 1994) than the control group. In replicating this study, we sought to further examine the organisation and effects of such a programme. Based on recent didactical approaches, our intervention was designed as a six-week course, introducing musical parameters by music making and listening. In our conceptual replication, the experimental group not only scored higher than the control group but also increased its achievements significantly. Thus, our results confirmed the findings of the reference study that engaging in musical improvisation had a positive impact on creative thinking in music.

1. Kreativität und Improvisation aus musikpädagogischer Perspektive

Der Begriff Kreativität ist für einen handelnden Umgang mit Musik von zentraler Bedeutung: das Erfinden von Musik, aber auch das aufmerksame Hören von und Sprechen über Musik sind Tätigkeiten, die kreative Momente eröffnen können. In diesem Sinne kann Kreativität als zentrales Element verstanden werden, das jegliches musikalisches und musikbezogenes Handeln berührt. Umso bemerkenswerter erscheint darum, dass eine intensive Auseinandersetzung mit deren Möglichkeiten in der deutschsprachigen musikpädagogischen Diskussion erst in jüngster Zeit erneut in Gang zu kommen scheint (Stöger, 2007; Lothwesen, 2014).

Der aktuelle fachliche Diskussionsstand versteht Kreativität in musikpädagogischen Kontexten als sozial konstituierten Handlungsraum, in dem unterschiedliche Tätigkeiten in ihren spezifischen Bedingungen diskutierbar werden

(Burnard, 2012). Die Dimensionen der Person, des Prozesses, des Produkts und der Umwelt (Rhodes, 1961) bilden weiterhin wichtige Bezugspunkte zur Beschreibung musikalisch kreativen Handelns, als dessen produktive Paradigmen Komposition und Improvisation gelten (Bullerjahn, 2005; Lothwesen & Lehmann, 2018). Diese Produktionsweisen fungieren auch als Indikatoren musikalischer Entwicklungsstände im Kindesalter (vgl. Gembris, 2013; Swanwick & Tillman, 1986). Die Zusammenhänge zwischen der Förderung improvisatorischer Fertigkeiten und der Ausprägung kreativer Fähigkeiten sind bislang jedoch nur vereinzelt empirisch belegt. Dies ist ein Problem für den schulischen Musikunterricht, wenn, wie auch in den bremischen Bildungsplänen, produktions- und ausdrucksorientierte Zielvorgaben für den Lernbereich Musik gesetzt sind (Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit, 2012). Es stellt sich die Frage nach möglichen Ansätzen zur Förderung dieser Zusammenhänge und deren Wirksamkeit, also der praktischen Verknüpfung von Improvisation und Kreativität im Verhalten von Schülerinnen und Schülern. Dies, der Zusammenhang musikalisch-kreativer Leistungen im Kindesalter und einer gezielten Förderung, die improvisatorische Strategien im Umgang mit musikalischen Parametern (Rhythmus, Melodie, Harmonie, Form) vermittelt, ist allerdings noch weitgehend unerforscht (Webster, 2009; Lothwesen & Lehmann, 2018, S. 358–361). So sind musikalische Fördermaßnahmen bislang nicht auf empirischer Basis diskutierbar und die Theoriebildung zur Entwicklung musikalisch-kreativer Fähigkeiten noch ausbaufähig. Gerade daraus erwächst ein fachliches Interesse, das auf die Möglichkeiten der Förderung und der Erlernbarkeit von Handlungspotentialen fokussiert. Hier schließt die vorliegende Untersuchung an, die als konzeptuelle Replikation einer Interventionsstudie (Koutsoupidou & Hargreaves, 2009) die Auswirkungen eines improvisationsorientierten Unterrichts auf kreative Leistungen in den Blick nimmt: Wie äußert sich ein improvisationsorientierter Unterricht auf die musikalisch-kreative Leistung von Kindern der fünften Jahrgangsstufe?

2. Musikalisch kreatives Denken und Improvisation

Der Ansatz von Webster, musikalische Kreativität als musikalisches Denken aufzufassen, fokussiert den Umgang mit musikalischem Material in einem generativen Prozess, dessen vier differenzierende Phasen von person- und umweltbezogenen Dimensionen gerahmt sind (Webster, 1990; 2002).

„By focusing on creative thinking, we place the emphasis on the process itself and on its role in music teaching and learning. We are challenged to seek answers to how the mind works with musical material to produce creative results.“ (Webster, 1990, S. 22)

Ausgehend von einer produktorientierten Intention wird ein Denkprozess ausgelöst, in dessen Zentrum ein von äußeren Einflüssen und eigener Fertigkeiten umgebenes zirkuläres Phasenmodell steht: Einer initiativen Vorbereitungsphase (Preparation) mit durch Exploration und Planung erworbenen Anregungen kann entweder eine Inkubationsphase (Time Away) folgen, in der Möglichkeiten des Handelns imaginiert werden, oder direkt ein Ausarbeiten (Working Through), das jene vorbereiteten Materialien bearbeitet und ggf. revidiert; in einer Abschlussphase werden dann die erstellten Produkte schließlich endgefertigt und eingeübt (Verification). Das resultierende kreative Produkt kann analog zu den Intentionen die Gestalt einer Komposition, einer aufgenommenen Performance, einer schriftlichen Musikanalyse oder auch aufgenommenen Improvisation und einer mentalen Repräsentation des Gehörten annehmen (vgl. Lothwesen, 2014, S. 194–195).

Der kreative Prozess selbst ist durch jüngere empirische Befunde deutlich ausdifferenziert. So ist die klassische Abfolge ineinander führender Phasen (Präparation, Inkubation, Illumination, Verifikation) modellhaft vereinfachend, während die musikalische Praxis des Komponierens in ihrem Verlauf zwischen verschiedenen Phasen und Motivationen schwanken kann (vgl. Lothwesen & Lehmann, 2018, S. 344). Auch die Bedeutung soziokultureller Einflüsse auf das individuelle Schaffen und konstruktivistische Perspektiven im Lehr-Lernprozess sind für die Musikpädagogik von Interesse (Webster, 2016, S. 30); der grundsätzliche Fokus bleibt aber auf den handelnden Umgang mit musikalischem Material gerichtet. Dieser nimmt seinen Ausgangspunkt in motivationalen Impulsen, in denen internale (eigene Bedürfnisse) und externale (äußere Anreize) Faktoren zusammenwirken und eine subjektiv sinnvolle Problemstellung ergeben. Die zu dieser Imaginationsleistung notwendigen kognitiven Prozesse sind sowohl wissens- wie fähigkeitsbasiert, aber auch beeinflussbar durch die Aufgabenstellung. Die im Verlauf des kreativen Prozesses entstehenden und ‚nach außen‘ sichtbaren Resultate bilden dies ab und ermöglichen so eine Differenzierung auch entwicklungsbedingter Leistungsstände (vgl. Lothwesen & Lehmann, 2018, S. 361).

Entwicklungspsychologischen Modellen (Swanwick & Tillman, 1986) folgend unterscheidet Kratus (1996) improvisatorische Fähigkeiten von Kindern in sieben aufeinander aufbauende Stufen. Nach einer freien Exploration, die ohne Regeln und Vorwissen auskommt (1. Stufe), ist die folgende prozessorientierte Improvisation durch Kontrolle und Manipulation von Klängen gekennzeichnet (2. Stufe). Ein zunehmend strukturierter Verlauf ist das Merkmal einer produktorientierten Improvisation, die syntaktische Prinzipien und musikalische Parameter (Tonalität, Metrum) beachtet und sich an kulturellen Gewohnheiten ausrichtet (3. Stufe). Eine gesteigerte sichere Beherrschung des Instruments bzw. der Stimme ermöglicht dann eine flüssige Improvisation, die mehr und mehr regelorientierte Strukturen erschafft (4. Stufe). Dies manifestiert schließlich eine strukturelle Improvisation, die auf ein erlerntes Repertoire an Strategien zur Formgebung zugreift (5. Stufe). Dieses Repertoire wird dann weiter ausdifferenziert

und ermöglicht einen stilistisch sensiblen Einsatz musikalischer Materialien (6. Stufe), was letztlich die Ausbildung eines eigenen Personalstils erlaubt (7. Stufe). Im schulischen Unterricht können diese Stufen eine unterschiedliche Begleitung durch Lehrkräfte erfordern. Während das Improvisieren von der Exploration bis zur produktorientierten Improvisation von einer fachlichen Anleitung profitiert, ist die repertoirebasierte Ausbildung stilistisch sensibler Improvisation und persönlichen Ausdrucks eher stärker selbstverantwortlich orientiert.

Zur Frage, ob und wie ein improvisationsorientierter Musikunterricht musikalisch-kreatives Denken fördern kann, sind fokussierte empirische Befunde eher selten. Eine jüngere Interventionsstudie (Koutsoupidou & Hargreaves, 2009) präsentiert Effekte einer improvisationsorientierten Intervention auf die kreativen Leistungen von Kindern im Grundschulalter. In einem quasi-experimentellen Prä-Post-Design erzielte die Experimentalgruppe (EG) nach einer Improvisationsförderung signifikant höhere Werte in einem standardisierten Testverfahren (Webster, 1994) als die nicht geförderte Kontrollgruppe (KG), wobei die Ausgangstestwerte beider Gruppen keine wesentlichen Unterschiede aufwiesen. In direktem Anschluss an diese Studie stellen sich drei Forschungsfragen für unsere Untersuchung:

- 1) Wie unterscheidet sich eine Lerngruppe mit einer improvisationsorientierten Förderung von einer nicht geförderten in ihren kreativen Leistungen?
- 2) Zeigen sich diese Unterschiede auch in bzw. nach zeitlich kürzeren Interventionen?
- 3) Wie ist eine solche kreativitätsfördernde Musikmaßnahme zu gestalten?

3. Die Untersuchung: konzeptuelle Replikation einer Interventionsstudie

Zur Bearbeitung der Forschungsleitfragen wurde die eigene Untersuchung als Replikationsstudie geplant. Das Verfahren der Replikation bietet eine Möglichkeit, vorliegende empirische Befunde zu überprüfen und deren Entstehungsbedingungen konzeptuell wie methodisch zu reflektieren und so den Fachdiskurs weiterzuentwickeln. Dazu können exakte oder konzeptuelle Replikationen vorgenommen werden, wobei in sozialwissenschaftlich orientierten Feldern eine exakte Replikation aufgrund zeitlich-örtlicher Differenz streng genommen nicht möglich ist (vgl. Frieler, Müllensiefen, Fischinger, Schlemmer, Jakubowski & Lothwesen, 2013, S. 267–268). Die vorliegende Untersuchung ist als konzeptuelle Replikation angelegt, die das Design und die zentralen Forschungsfragen der Referenzstudie übernimmt und ebenfalls eine Interventionsstudie durchführt (Tab. 1).

Tabelle 1: Merkmale von Referenzstudie und Replikation im Überblick

	Replikation (Züchner, Dürkop & Lothwesen)	Referenzstudie (Koutsoupidou & Hargreaves, 2009)
Design	Interventionsstudie mit Gruppenvergleich (Quasi-Experiment)	
Treatment	Unterrichtseinheit (6 Wochen) • Experimentalgruppe (EG): improvisationspraktischer Unterricht • Kontrollgruppe (KG): lehrerzentrierter Musikunterricht	Unterrichtseinheit (24 Wochen)
Methoden	<i>Measure of Creative Thinking in Music II</i> (Webster, 1994)	
	Fragebogen zu eigenen musikalisch-kreativen Aktivitäten	---
Stichprobe	$N = 59$ (EG: $n = 20$, KG: $n = 15$) 10–12 Jahre ($M = 10,41$ / $SD = 0,59$)	$N = 25$ (EG: $n = 12$, KG: $n = 13$) 6 Jahre
	klassenweise Gruppierung und Zuordnung zu EG bzw. KG	

3.1 Die Intervention

Die von Koutsoupidou und Hargreaves (2009) durchgeführte Maßnahme basiert auf einer sich über 24 Wochen erstreckenden Unterrichtseinheit für zwei Lerngruppen, die musiktheoretische Inhalte (Rhythmus und Melodik) fokussierte. Dabei erhielten die Kinder der Experimentalgruppe (EG, $n = 12$) einen stark improvisationsbasierten, musikpraktischen Unterricht, die der Kontrollgruppe (KG, $n = 13$) hingegen einen lehrerzentrierten, theorieorientierten Unterricht (Koutsoupidou & Hargreaves, 2009, S. 256–257). Die Intervention für die Experimentalgruppe umfasste das Erkunden von Musikinstrumenten, (Gesangs-)Stimme, das freie und auch strukturierte (von der Lehrkraft angeleitete) Improvisieren sowie körperbezogene Ausdrucksformen (Bewegung, Tanz, Bodypercussion), um musikalische Parameter (Rhythmus, Melodik) in Kleingruppen wie individuell zu erproben. Die Improvisationsanteile wurden häufig durch visuelle, verbale oder auditive Stimuli (Bilder, Geschichten, Klänge oder Musik) eingeleitet, wobei die Kinder ermutigt wurden, eigene Ideen zu entwickeln und umzusetzen. In der inhaltlich parallel und lehrerzentriert unterrichteten Kontrollgruppe wurden keine improvisatorischen Elemente eingesetzt; wenn musiziert wurde, diente dies der Einübung vorgegebener Beispiele unter Anleitung durch die Lehrkraft. Nähere Beschreibungen zur didaktisch-methodischen Planung (Aufbau und Zielsetzung der Unterrichtseinheit) sind nicht gegeben (Koutsoupidou & Hargreaves, 2009, S. 258–259). Als konzeptuelle Replikation konnte unsere Untersuchung aufgrund dieser Angaben eine eigene Intervention entwickeln, die den Bedingungen der Referenzstudie entspricht (musiktheoretische Inhalte, zwei unterschiedliche

Lehrrangements, curriculare Verankerung) und den schulischen Gegebenheiten (6 Wochen) angepasst wurde. Bezugnehmend auf Ansätze der Improvisationsdidaktik verfolgt unsere Intervention einen produktionsorientierten Zugang, der das selbsttätige Musizieren in jeder Stunde mit Musikhören (Beispiele aus Klassischer wie Populärer Musik) verknüpft, sodass thematisierte Parameter handelnd und begrifflich-analytisch erfahrbar werden. Die Maßnahme erstreckt sich über fünf Doppelstunden. Ausgehend von freien Klanglandschaften (Beckstead, 2013; Schwabe, 1992) werden sukzessive musikalische Parameter (Rhythmus, Melodik, Harmonik, Form) erschlossen, sodass am Ende ein Klassensong (Oberschmidt, 2014) entsteht. Als Instrumentarium werden dazu Elementarinstrumente, die eigene Stimme und Keyboards verwendet. Die Einheit thematisiert das selbständige und kollektive Musizieren, Transformationsprozesse (Malen zu Musik), musiktheoretische Begriffe (Konsonanz-Dissonanz) sowie musikalische Formprinzipien (Call-and-Response), wobei diese Inhalte nach dem initiativen Musizieren über ein nachfolgendes analytisches Hören gefestigt und erweitert werden.

3.2 Die Methoden

3.2.1 „Measure of Creative Thinking in Music“ (MCTM-IId)

Das von Webster in Anlehnung an Beiträge der Kreativitätspsychologie (u.a. Guilford & Torrance; siehe dazu Bullerjahn, 2005) entwickelte Testverfahren ist das in musikpädagogischer Forschung am häufigsten eingesetzte Messinstrument zur Ermittlung kreativer Leistungen im Kindesalter (6–10 Jahre). Der Test ist ein Produktionstest, der in Einzeltestung individuelle Leistungen mittels kreativer Aufgabenstellungen erhebt. Dabei geht es um die Verklanglichung von imaginierten Ereignissen (ein vorbeifahrender Lastwagen, ein heraufziehendes Gewitter), Geschichten und Bildern (eine Weltraumreise, ein Robotersong). Auch Anteile eines direkt musikalischen Imaginierens sind enthalten, etwa wenn rhythmische Patterns auf Templeblocks imitiert und variiert werden sollen. Um ein unvoreingenommenes Musizieren zu ermöglichen, werden Instrumente auf mitunter ungewöhnliche Weise verwendet: die Tasten eines Klaviers werden mit einem Softball bedient, und ein Mikrofon verstärkt die eigenen Stimmgeräusche. Diese Stimmgeräusche sind möglichst frei von vertrauten Wörtern zu erzeugen, um eine Voreingenommenheit zu vermeiden (vgl. Ryan & Brown, 2012, S. 113–114).

Insgesamt enthält der Test 10 Aufgaben, die in drei Phasen gegliedert sind:

- 1) Die Phase der Exploration umfasst das Vertrautwerden mit dem verwendeten Instrumentarium und seinem Aufbau sowie das Erproben der musikalischen Parameter Tonhöhe (hoch/tief), Tempo (schnell/langsam) und Dynamik (laut/

leise). Ein Beispiel für eine Aufgabenstellung aus der Explorationsphase lautet etwa:

„Stell Dir vor, Du fährst mit einem verzauberten Fahrstuhl. Wenn du in den Aufzug reingehst und losfährst, ist deine Stimme ganz tief und brummend. Aber wenn der Aufzug dann immer weiter nach oben fährt, wird deine Stimme bei jeder Etage höher und höher und immer quiekiger. Wie klingt das, wenn du das mit dem Ball auf dem Klavier spielst?“

- 2) In der Phase der Anwendung sollen die Probanden eigene Musik erfinden, z. B. eine „Froschmusik“ (mit einem Softball auf der Klaviatur) oder einen unter der Dusche singenden Roboter (mit Stimme und Mikrofon).
- 3) Die Phase der Synthese formuliert offenere Aufgabenstellungen, die eine Kombination der verschiedenen Instrumente und Parameter erfordern. Hier soll das Thema „Weltraumreise“ gestaltet werden, als visuelle Stimuli dazu dienen Zeichnungen (Raketenflug, Landung, Außerirdische). Abschließend sollen die Probanden ein freies Musikstück ohne weitere Vorgaben oder Stimuli erfinden, das alle Instrumente verwendet und im formalen Aufbau dreiteilig ist (Anfang, Mitte, Ende).

Ein Testdurchgang dauert circa 20 bis 25 Minuten und generiert qualitative Daten über die videographierten Testantworten. Deren Auswertung erfolgt in einem Expertenrating mit durch Richtlinien standardisierten Bewertungskriterien. Bewertet werden vier Dimensionen kreativen Denkens, aus deren Subtestwerten sich die Gesamtestleistung ergibt:

- Musikalische Extensivität (*Musical Extensiveness*, ME) ist operationalisiert als zeitlicher Umfang der Testantwort in Sekunden.
- Musikalische Flexibilität (*Musical Flexibility*, MF) bezeichnet die Veränderung der musikalischen Parameter Dynamik, Tempo und Tonhöhe und ist operationalisiert als Manipulation (graduell oder diskontinuierlich) dieser Parameter in einer Testantwort.
- Musikalische Originalität (*Musical Originality*, MO) zielt auf den musikalischen Einfallsreichtum und zählt ‚eigenständige‘ Antworten als Testlösungen.
- Musikalische Syntax (*Musical Syntax*, MS) ist definiert als sinnvolle Anwendung musikalischer Gestaltungsmittel wie Wiederholung, Kontrastbildung und Sequenzierung; ermittelt werden diese über musikanalytische Betrachtungen der Testantworten.

Zur Validität des Messinstruments sind verschiedene Anhaltspunkte gegeben. So begleiteten Expertinnen und Experten inhaltlich die Testkonstruktion (Inhaltsvalidität); eine Faktorenanalyse der Expertenratings ergab zwei Faktoren, die als divergentes und konvergentes Denken beschrieben wurden (Konstruktvalidität); die erhobenen Urteile der Lehrkräfte über die schulischen Leistungen der Probanden stimmen mit deren Testergebnissen überein (Kriteriumsvalidität). Die

angegebenen Reliabilitätswerte verschiedener Durchführungen des Testverfahrens zeigen eher befriedigende Werte, zudem mit einer großen Streuung: für die Dimensionen *Musikalische Originalität* und *Musikalische Syntax* sind durchschnittliche Interrater-Reliabilitäten von .70 (mit einer Streuung von .53 bis .78) berichtet, die internen Reliabilitäten (Intrarater) erreichen durchschnittlich ein Cronbachs Alpha von .69 (von .45 bis .80) und die Test-Retest-Reliabilität .76 (von .56 bis .79) (Webster, 1994). Dies lässt vermuten, dass das Expertenrating vorwiegend stark subjektive und divergierende Urteile erbringt.

Tabelle 2: Kurzcharakterisierung des MCTM-II (Webster, 1994)

<i>Measure of Creative Thinking in Music – MCTM II (Webster, 1994)</i>	
Produktionstest (Einzeltestung, 6 bis 10 Jahre)	Verklangerung von Ereignissen, Geschichten, Bildern Imitieren und Variieren rhythmischer Patterns Zehn Aufgaben, gegliedert in drei Teile: • Exploration/Erkundung (Instrumente, musikalische Parameter) • Anwendung (Erfinden kurzer Musikstücke mit einem Instrument) • Synthese/Verbindung (offene Aufgaben, visuelle und formale Reize)
Auswertung (Expertenrating)	<i>Musical Extensiveness</i> (ME: zeitlicher Umfang der Testantwort in Sekunden) <i>Musical Flexibility</i> (MF: Änderungen in Dynamik, Tempo und Tonhöhe) <i>Musical Originality</i> (MO: musikalischer ‚Einfallsreichtum‘) <i>Musical Syntax</i> (MS: Wiederholung, Kontrastbildung und Sequenzierung)
Gütekriterien (Validität und Reliabilität)	Inhaltsvalidität: Expertenurteile (Komponisten, Musikpädagogen, Psychologen) Konstruktvalidität: Faktorenanalyse (divergentes, konvergentes Denken) Kriteriumsvalidität: Lehrerurteile (Korrelation mit Testergebnissen) Reliabilität: zufriedenstellende Werte mit teils großer Streuung

3.2.2 Fragebogen zu musikalischen Aktivitäten

Informationen zu den Hintergründen der Schülerinnen und Schüler, die den MCTM-II absolvierten, wurden über einen kurzen Fragebogen ermittelt. Dieser erfragte musikalische Förderung (Instrumental-/Gesangunterricht) und Fähigkeiten (Selbstauskunft) im forced-choice-Paradigma (vierstufige Skala), um Einflüsse musikalischer Erfahrungen auf den MCTM-II einzuschätzen; dem Erinnern, Erfinden und Vorstellen von Musik war dabei ein eigener Fragenblock gewidmet.

3.3 Stichprobe und Durchführung

Die Untersuchung wurde an einem städtischen Gymnasium in Niedersachsen in zwei fünften Klassen mit jeweils 30 Schülerinnen und Schülern durchgeführt. Das durchschnittliche Alter aller Kinder der Gesamtstichprobe beträgt etwa 10 Jahre ($M = 10,41$; $SD = 0,59$) und liegt damit am oberen Ende der Altersempfehlungen des MCTM-II. Die Einteilung in Experimental- und Kontrollgruppe erfolgte, wie auch in der Referenzstudie, klassenweise. Beide Klassen erhielten einmal in der Woche eine Doppelstunde Musikunterricht zu musiktheoretischen Inhalten (s. o.) im Musikfachraum. Während die Experimentalgruppe musikpraktisch und improvisationsorientiert vorging, erhielt die Kontrollgruppe einen theorieorientierten Unterricht. Zur Testung wurden aus der Experimentalgruppe 20 Kinder per Zufallsauswahl bestimmt; aus organisatorischen Gründen (fehlende Einverständniserklärungen der Eltern) konnten nur vierzehn Kinder der Kontrollgruppe teilnehmen.

Die Datenerhebung mit dem MCTM-II erfolgte als Einzeltestung in einem separaten Musikraum mittels einer Videokamera (Panasonic HC-V777) mit externem Mikrofon (Rode VideoMic GO). Die Schülerinnen und Schüler wurden dazu zufällig ausgewählt. Nach der ersten Testung vom 17. bis 21. Oktober 2016 ($N = 34$ Kinder) begann die Intervention über einen Zeitraum von sechs Wochen (fünf Doppelstunden). Im Anschluss daran fand die zweite Erhebung vom 5. bis zum 10. Dezember 2016 statt. Dabei wurde die Reihenfolge der Probanden verändert, um mögliche, der Tageszeit geschuldete Effekte zu minimieren; aufgrund der Erkrankung eines Kindes konnten hier nur 33 Schülerinnen und Schüler getestet werden. Jede Doppelstunde der Intervention wurde mit der Lehrkraft der Experimentalgruppe detailliert anhand des jeweiligen Unterrichtsentwurfs besprochen und im Anschluss an die Stunde evaluiert; für diese Gespräche wurden jeweils anderthalb bis zwei Stunden benötigt. Ein abschließendes Feedback in Form eines Interviews wurde mitgeschnitten und ergänzte die Testergebnisse des MCTM-II in der Auswertung der Unterrichtseinheit.

3.4 Das Auswertungsverfahren

Für das Expertenrating wurden die zur Auswertung relevanten Videoaufnahmen der Testungen mittels eines linuxbasierten Skripts extrahiert. Dies ergab etwa 700 Videobeispiele, die bezüglich der vier Dimensionen zu bewerten waren: Die Dauer der jeweiligen Testantwort (*Musikalische Extensivität*) wurde definiert als Zeitraum vom ersten bis zum letzten erklingenden Ton und parallel zum laufenden Test gemessen; hierbei zeigten sich stärkste zeitliche Schwankungen bei Testantworten auf freie Aufgabenstellungen (ca. 1 bis ca. 7 Min.). Für die anderen drei Dimensionen (*Flexibilität*, *Originalität*, *Syntax*) wurden Expertenurteile erhoben. Um die aufgrund der eher befriedigenden Reliabilitätswerte des MCTM-II

(Webster, 1994) zu erwartenden hochsubjektiven Anteile der Expertenurteile zu kontrollieren, wurde ein randomisiertes Verfahren gewählt, in dem den Experten jeweils zufällig ausgewählte Beispiele unterschiedlicher Probanden zur Bewertung gegeben werden. Dies sollte Rater-Effekte vermeiden helfen, wie z. B. etwaige Sympathien für bestimmte Probanden oder soziale Vergleiche mit anderen; zudem erfolgte das Rating über eine passwortgesicherte Online-Plattform (SoSciSurvey).

Die Verständlichkeit der Instruktionen und Anwendung der Bewertungskriterien wurden in einem Pre-Test ($N = 8$) erprobt und danach partiell überarbeitet. So wurde der Umgang mit den Bewertungskriterien im Expertenrating in einem Trainingsdurchgang erläutert, sodass eine falsche Anwendung vermieden werden konnte. Als Rater fungierten 65 Studierende und Lehrende in musikwissenschaftlichen und musikpädagogischen Studiengängen der Universitäten und Hochschulen in Bremen, Hamburg und München. Beurteilt wurden nur vollständige Testversuche ($N = 33$; EG: $n = 19$, KG: $n = 14$). Die Rater ($N = 65$) schwankten in ihren Bewertungen, sodass die Prüfung der Interrater-Reliabilität nach Fleiss' Kappa für alle Bewertungsdimensionen schwache Werte ergab (Musikalische Flexibilität: $\kappa = .20$, 95% CI [.16; .31], Musikalische Originalität: $\kappa = .22$, 95% CI [.09; .36], Musikalische Syntax: $\kappa = .15$, 95% CI [.06; .32]). Zur Auswertung wurden die quantitativen Daten des Expertenratings entsprechend der Testrichtlinien normalisiert (z -Transformation) und verarbeitet (einfaktorielle Varianzanalyse).

4. Ergebnisse

4.1 Musikalische Aktivitäten und Fähigkeiten

Bezüglich der musikalischen Aktivitäten und Fähigkeiten weisen Experimental- und Kontrollgruppe sehr ähnliche Merkmale auf, die zudem die Verteilung in der Gesamtstichprobe gut abbilden. So ist das Verhältnis von Kindern, die ein Instrument spielen, in Experimental- und Kontrollgruppe ausgeglichen (Tab. 3); ein ähnliches Bild zeigt sich in der Gesamtstichprobe (22 musizierende, 25 nicht musikalisch aktive Kinder). Der Beginn des Instrumentalunterrichts erfolgte altersmäßig um den Schuleintritt herum; gleiches zeigt sich auch in der Gesamtstichprobe (Anfang mit durchschnittlich 7,5 Jahren). Die Differenz der durchschnittlichen Dauer des wöchentlichen Instrumental-/Gesangunterrichts zwischen den Gruppen ergibt sich aus einem Ausreißerwert in der Experimentalgruppe: ein Junge gab an, 120 Minuten wöchentlich Unterricht auf seinem Instrument (Trompete) zu erhalten; die Gesamtstichprobe weist eine wöchentliche Unterrichtsdauer von durchschnittlich 45 Minuten auf.

Tabelle 3: Instrumentalerfahrungen in Experimental und Kontrollgruppe

	Experimentalgruppe	Kontrollgruppe
Stichprobe	$n = 20$	$n = 15$
Alter	$M = 10,35 / SD = 0,49$	$M = 10,57 / SD = 0,76$
Instrumentalspiel	$n = 7$ (35%)	$n = 5$ (35,7%)
Anfangsalter	$Mdn = 6 / IQR = 3,5$	$Mdn = 7 / IQR = 3,5$
Unterricht (min/Woche)	$Mdn = 45 / IQR = 52,5$	$Mdn = 32 / IQR = 51,25$

In der Gesamtstichprobe zeigt sich eine eher zurückhaltende Einschätzung der eigenen musikalischen Fähigkeiten, es überwiegen deutlich Bewertungen in den Kategorien „nicht so gut“ (Skalenwert 2) bis „gut“ (Skalenwert 3), wobei die einzelnen Items eine breite Streuung aufweisen ($SD = 0,72$ bis $1,10$); am höchsten bewertet wurde das Item „Ich kann mich an Musik erinnern, die ich gehört habe“ ($M = 3,57$; $SD = 0,72$); ein Gruppenvergleich (einfaktorielle ANOVA) ergab keine signifikanten Unterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppe. Sowohl in der Gesamtstichprobe wie auch in den beiden Gruppen korrelieren produktionsorientierte Items (etwas „erfinden“) signifikant mit anderen Items, jedoch nur auf maximal mittlerem Niveau ($r = .49$ bis $.606$) mit kleinen Effekten ($d = 0,03$ bis $0,46$); die höchsten Werte erreichen die Korrelationen des Items „Ich kann gut Lieder/Musikstücke erfinden“, mit dem Item „Ich kann mich an Musik erinnern, die ich gemacht habe“ ($r = .61$, $p < .0001$) und dem Item „Ich kann auf meinem Instrument/mit meiner Stimme nachmachen, was mir jemand vorgemacht hat“ ($r = .56$; $p < .0001$).

4.2 Testleistungen im MCTM-IIId

Die Gesamttestwerte beider Gruppen verändern sich merklich von Prä- zu Posttest ($M_{EGprä} = -0,178$, $SD_{EGprä} = 2,226$; $M_{KGprä} = 0,401$, $SD_{KGprä} = 2,297$; $M_{EGpost} = 0,328$; $SD_{EGpost} = 2,297$; $M_{KGpost} = -0,577$, $SD_{KGpost} = 2,698$) (Abb. 1) und weisen dabei einen mittleren Effekt auf ($d_{dppcz} = 0,652$; zur Berechnung von Cohens d für Prä-Post-Testung mit Kontrollgruppe vgl. Morris, 2008). Die Experimentalgruppe erreichte vergleichsweise stärker gesteigerte Leistungen, dennoch zeigten sich keine signifikanten Gruppenunterschiede zu den einzelnen Testzeitpunkten (Prätest: $F[1,31] = 0,542$, $p = .467$; Posttest: $F[1,31] = 0,976$, $p = .331$). Innersubjekteffekte sind nicht signifikant ($F[1,31] = .393$, $p = .535$), jedoch zeigen sich signifikante Interaktionseffekte (Testleistungen X Gruppe: $F[1,31] = 4,519$, $p = .042$).

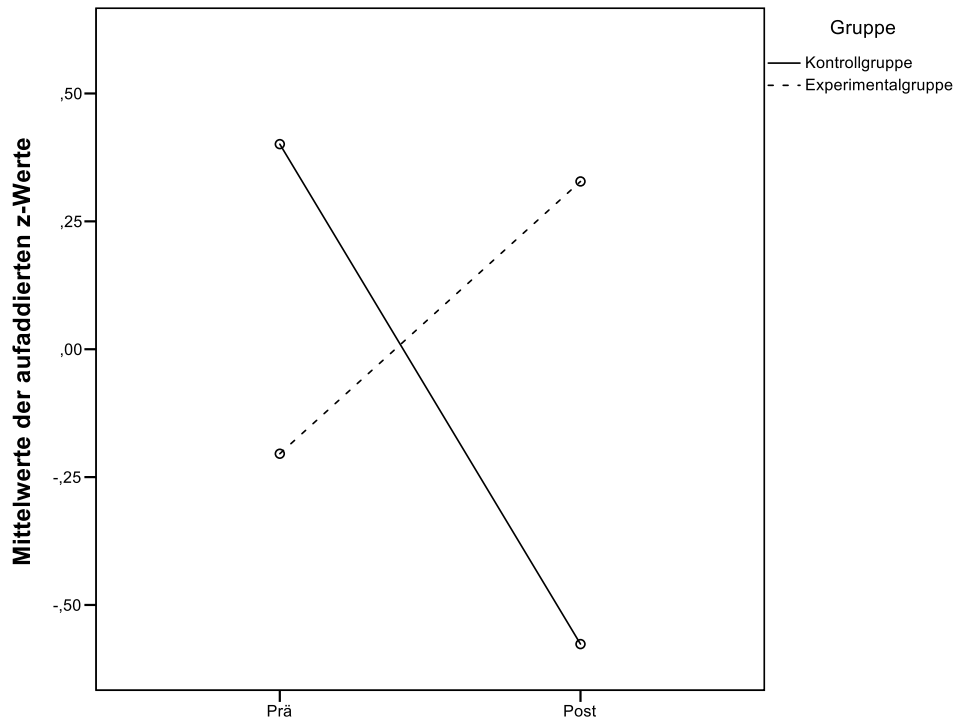


Abbildung 1: Entwicklung der Testleistungen (Gesamtscore) von Experimental- und Kontrollgruppe im Vergleich (Mittelwerte der z-transformierten Testwerte)

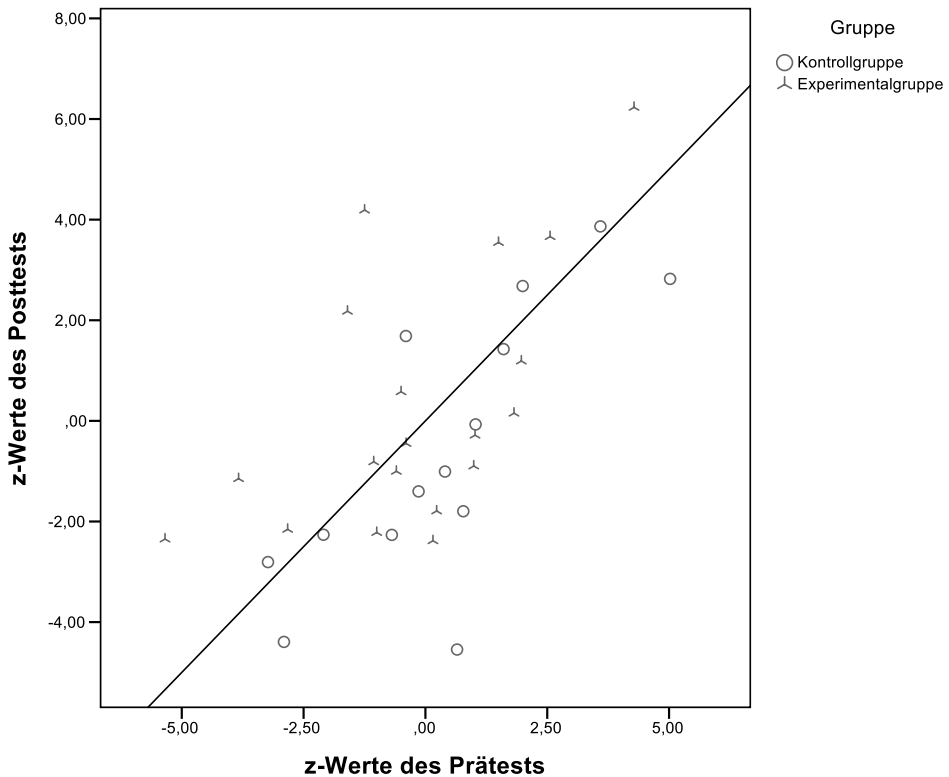


Abbildung 2: Entwicklung individueller Testleistungen nach Zugehörigkeit zu Experimental- bzw. Kontrollgruppe im Prä-Post-Vergleich (z-transformierte Testwerte)

Hinsichtlich der zeitlichen Dauer der Testantworten (*Musikalische Extensivität*) und der *Musikalischen Syntax* unterscheiden sich die Gruppen nicht signifikant. Im Vergleich mit den Kindern der Kontrollgruppe verzeichnen die Testleistungen der Kinder der Experimentalgruppe insgesamt eine klar erkennbar stärkere Steigerung (Abb. 2), die sich deutlich in den Faktoren *Musikalische Originalität* (Prätest: $F[1,31] = 3.95$, $p = .056$) und besonders *Musikalische Flexibilität* (Posttest: $F[1,31] = 5.53$, $p = .025$) äußert (Abb. 3).

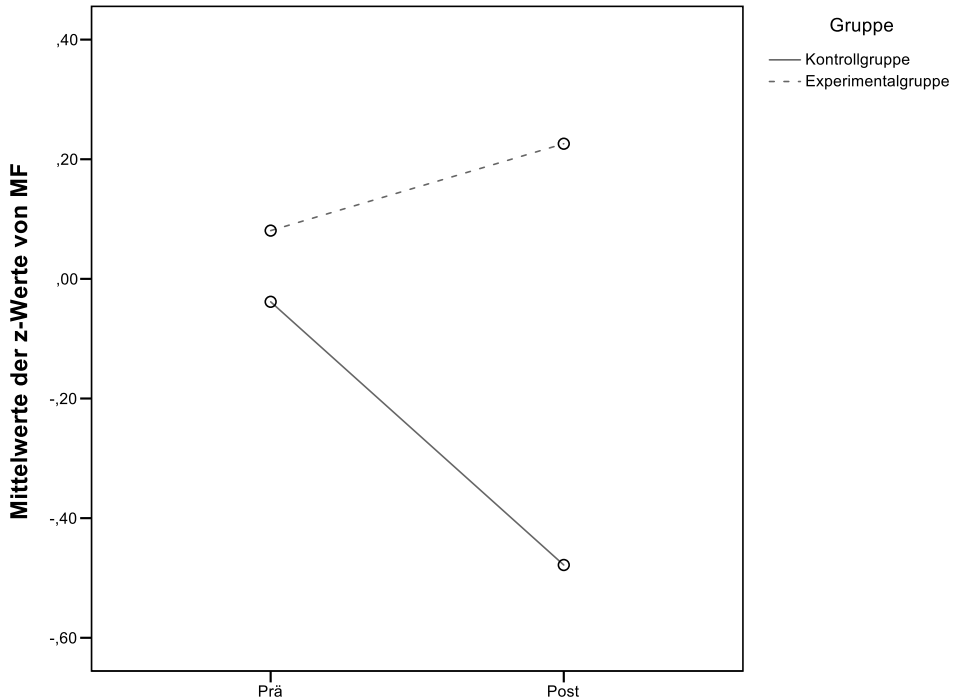


Abbildung 3: Vergleich von Experimental- und Kontrollgruppe bezüglich der Dimension Musikalische Flexibilität (Mittelwerte der z-transformierten Rohwerte)

5. Diskussion

Abschließend sollen die eingangs formulierten Forschungsfragen aufgegriffen werden. Diese wurden in einer als konzeptuellen Replikation entworfenen Interventionsstudie bearbeitet und in deren unterschiedlichen Teilen behandelt. Die ersten beiden Fragen zielen auf die Replikation der empirischen Studie von Koutsoupidou und Hargreaves (2009), die dritte ist Kern der eigenen Intervention und wird nachfolgend mit einem Ausblick auf Beiträge der Improvisationsdidaktik beantwortet:

- Wie unterscheidet sich eine Lerngruppe mit einer improvisationsorientierten Förderung von einer nicht geförderten in ihren kreativen Leistungen?
- Zeigen sich diese Unterschiede auch in bzw. nach zeitlich kürzeren Intervention?
- Wie ist eine solche kreativitätsfördernde Musikmaßnahme zu gestalten?

5.1 Unterschiede kreativer Leistungen und zeitliche Dauer der Intervention

Die grundsätzliche Aussage der Referenzstudie (Koutsoupidou & Hargreaves, 2009) ist durch die Befunde unserer Replikation zu bestätigen: Improvisationsfördernder Unterricht wirkt positiv auf musikalisch-kreatives Denken. Die Referenzstudie ermittelte für die Dimension *Musikalische Originalität* einen deutlichen Leistungszuwachs in der Experimentalgruppe, der sich in einer gesteigerten Manipulation der eingesetzten Musikinstrumente und der eigenen Stimme äußert; die Kontrollgruppe hingegen zeigte hier keine Entwicklung. Hinsichtlich der Dimensionen *Musikalische Flexibilität* und *Musikalische Syntax* erzielte die Experimentalgruppe signifikant bessere Leistungen als die Kontrollgruppe. Koutsoupidou und Hargreaves sehen dies als einen Effekt der freien Exploration von Musikinstrumenten in der Intervention und der dadurch ermöglichten Vertrautheit mit deren Einsatzarten zur Produktion auch ungewöhnlicher Klänge (Koutsoupidou & Hargreaves, 2009, S. 266). Bemerkenswert erscheint, dass die Leistungen der Kontrollgruppe in den Dimensionen *Musikalische Syntax* und *Musikalische Originalität* in der zweiten Testung (Posttest) geringere Werte erzielen als zum ersten Testzeitpunkt (Prätest). Dies hat zur Folge, dass in der Gesamtwertung die Leistung der Kontrollgruppe nur einen leichten Anstieg verzeichnet, obgleich der Ausgangswert über dem der Experimentalgruppe lag.

Auch in unserer Replikation erzielte die Kontrollgruppe gegenüber der Experimentalgruppe höhere Ausgangswerte und wies einen Leistungsabfall zum zweiten Testzeitpunkt auf, der aus den Leistungen in den einzelnen Dimensionen, vor allem in der Dimension *Musikalische Flexibilität* (Abb. 3), resultiert. Die Leistungen innerhalb der Experimentalgruppe zeigten sich in den Dimensionen *Musikalische Extensivität* und besonders *Musikalische Flexibilität* deutlich gesteigert, in den Dimensionen *Musikalische Originalität* und *Musikalische Syntax* jedoch nur leicht erhöht. Auch hier sind, in Übereinstimmung mit der Referenzstudie, Lerneffekte anzunehmen, die aus den Inhalten der Intervention resultieren. Möglicherweise aber ist die nur leichte Steigerung in den letztgenannten Dimensionen, die auf den Einsatz vielfältiger und auch ungewöhnlicher Klangerzeugung sowie auf eine Anwendung formgebender Gestaltungsmittel (Wiederholung, Kontrastbildung, Sequenz) abzielen, auf die in der Replikation verkürzte Dauer der Intervention zurückzuführen. Es bleibt hier spekulativ, ob eine zeitlich längere Intervention, die musiktheoretischen Inhalte (Syntax, Form) stärker beachtet. Die in unserer Replikation erzielten Reliabilitätswerte liegen im Bereich der von Webster (1994) angegebenen. Die Verlässlichkeit des Ratingverfahrens ist damit jedoch nicht hinreichend geklärt, weitere Verwendungen des MCTM-IIID sollten dieser eine aufmerksame Beachtung widmen.

Mit einer produktorientierten Improvisation hatte unsere Intervention die dritte Stufe nach Kratus (1996) im Blick: das an musikkulturellen Erfahrungen (populäre Musik) ausgerichtete Anwenden syntaktischer Prinzipien und musikalischer Parameter in einem vorgegebenen Rahmen (angeleitetes Musikerfinden).

Eine Intervention über einen längeren Zeitraum könnte durchaus eine andere Expertisestufe erreichen und somit die kreativen Leistungen der Schülerinnen und Schüler noch stärker fördern. Dennoch erscheint es berechtigt, bezüglich der besseren Leistungsentwicklung der Experimentalgruppe in unserer Replikationsstudie Lerneffekte zu diskutieren. Ausgehend von den nahezu gleichen musikalischen (Instrumentalspiel-)Erfahrungen beider Gruppen sind die Inhalte unserer Intervention als Unterrichtseinheit und deren Aufbereitung als entscheidend einzuschätzen. Die Gestaltung dieser Einheit orientierte sich u.a. an den Kriterien von Stöger (2008) und ermöglichte so ein individuelles Lernen im Klassenverband.

5.2 Gestaltung kreativitätsfördernder Maßnahmen

Die Implementierung von Improvisation als „Basiskompetenz“ (Schwabe, 2012) in den Musikunterricht kann durch die Kernaussage der vorgestellten Untersuchung unterstützt werden. Das didaktisch-methodische Repertoire einer handlungsorientierten Beschäftigung mit Improvisation dazu könnte in Interventionsstudien weiterentwickelt werden, die dann auch den Einfluss solcher Förderung auf andere Inhaltsfelder des Musikunterrichts (z.B. Instrumentenkunde) prüfen könnten. Entgegen älteren, traditionell aufbauend strukturierten Konzeptionen (z.B. Orff-Schulwerk) propagieren jüngere Ansätze dazu ein voraussetzungsloses Musizieren, das über die Exploration von Klängen einen Einstieg findet und musikalische Parameter aus den Klang- und Improvisationserfahrungen heraus einführt (Beckstead, 2013; Schwabe, 2012; Hickey, 2009).

So ermöglicht Improvisation eigene ästhetische Erfahrungen und bildet damit eine „Keimzelle für musikalisches Lernen und eigene Musizierfähigkeit“ (Schwabe, 2012, S. 112). Der Vorschlag von Hickey (2009), freie Improvisationsformen nicht als Ziel- sondern vielmehr als Ausgangspunkt anzunehmen, ermöglicht ebenso wie Schwabes (2012) klanglich-experimenteller Zugang ein voraussetzungsloses produktives Handeln, da dieses gemeinsame Musizieren kein musiktheoretisches Wissen oder spezifische musikpraktische Fertigkeiten erfordert. Vielmehr werden über diesen Zugang das Spielen nach Gehör, das musikalische Problemfinden und -lösen sowie das aufmerksame Zuhören gefordert und gefördert; die Kenntnis von Patterns und Mustern zum Improvisieren ist keine Bedingung, sondern wird nach und nach erschlossen, um das musikalische Ausdruckspektrum und die strukturellen Gestaltungsmöglichkeiten zu erweitern.

Einen Fokus bildet hierzu das musikalische Vorstellungsvermögen, das Reiting (2008, S. 61) als „Grundpotenzial“ musikalischer Entwicklung erkennt, und dessen Voraussetzungen kognitive Leistungen (Gedächtnis) und „schöpferische Fähigkeiten“ darstellen. Um dies über die Entwicklung eigener, kreativer Lösungen zu fördern, ist die Formulierung geeigneter Aufgabenstellungen aus didaktischer Sicht ein Fixpunkt in musikpädagogischen Maßnahmen (vgl. Stöger, 2007,

S. 109). Zur Anregung solcher Prozesse können nach Stöger (2008, S. 11) folgende Orientierungspunkte für die Formulierung von Produktionsaufgaben gelten:

- Die Aufgaben weisen ein mittleres Maß an Vorgabe und Offenheit auf, um gut verständlich zu sein und zugleich individuelle Deutungen zu erlauben.
- Der Ausgangspunkt ist klar und einfach umrissen und eröffnet dennoch Gestaltungsspielräume, um die Aufgabe entsprechend der eigenen Fertigkeiten auch mit ggf. großer Komplexität zu gestalten.
- Die Aufgabenstellung stellt Gewohntes auf interessante Weise in Frage, wie etwa eine bekannte Melodie, die durch leichte Manipulationen ‚gestört‘ wird.
- Die Aufgabe regt einen ästhetischen Problemlösungsprozess an, z. B. die Entwicklung einer Stimmimprovisation von höchstens zwei Minuten, die an einer selbst gewählten Stelle eine überzeugende, spannungsvolle Pause aufweist.
- Sie enthält zudem eine interdisziplinäre Komponente wie etwa Bild- und Tonmaterial zur Bearbeitung.

Dass eine Realisierung solcher Vorstellungen im Rahmen schulischen Musikunterrichts möglich ist, zeigt der Ansatz der „Music Creation Class“ (Menard, 2013). Darin werden über die Dauer eines Jahres, kompositorische Aktivitäten in den regulären Musikunterricht einbezogen. Beginnend mit einer auf Rhythmus fokussierten Explorationsphase und Gruppenaktivitäten werden die Schülerinnen und Schüler langsam an das Musikerfinden herangeführt. Aus dem Improvisieren auf tonal gestimmten Perkussionsinstrumenten entstehen kurze Melodien, die durch formgebende Parameter (Wiederholungen, Dynamik) und harmonische Begleitung weiter ausgestaltet und schließlich als Musikstücke in der Klasse aufgeführt werden. Darüber werden neben dem praktischen Musizieren auch das Musikhören und (graphische) Notation eingeübt (Menard, 2013, S. 63–64).

Für die vorgestellte Replikationsstudie hat sich unsere Intervention an solchen didaktischen Momenten orientiert und diese an curriculare Vorgaben angepasst. Es ist in diesem Sinne möglich, kreativitätsfördernde Maßnahmen auch in den Regelunterricht zu implementieren (zur Ordnung entsprechender didaktischer Ansätze vgl. Wallbaum, 2000). Improvisation als musikalischer Produktionsweise kommt dabei eine zentrale Bedeutung zu.

Dieses Forschungsprojekt wurde unterstützt aus Mitteln der Zentralen Forschungsförderung der Universität Bremen.

Literatur

Beckstead, D. (2013). Improvisation. Thinking and playing music. *Music Educators Journal*, 99(3), 69–74.

- Bullerjahn, C. (2005). Kreativität. In H. de la Motte-Haber & G. Rötter (Hrsg.), *Musikpsychologie* (= Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft, Bd. 3) (S. 600–619). Laaber: Laaber-Verlag.
- Burnard, P. (2012). Commentary: Musical creativity as practice. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Music Education*, Volume 2 (S. 319–336). Oxford: Oxford University Press.
- Frieler, K., Müllensiefen, D., Fischinger, T., Schlemmer, K., Jakubowski, K. & Lothwesen, K. (2013). Replication in music psychology. *Musicae Scientiae*, 17(3), 265–276.
- Gembris, H. (2013). *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung* (4. Aufl.). Augsburg: Wißner.
- Hickey, M. (2009). Can improvisation be 'taught'? A call for free improvisation in our schools. *International Journal of Music Education*, 27(4), 285–299.
- Koutsoupidou, T. & Hargreaves, D. (2009). An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music. *Psychology of Music*, 37(3), 251–278.
- Kratus J. (1996). A developmental approach to teaching music improvisation. *International Journal Music Education*, 26, 27–38.
- Lothwesen, K. (2014). Kreativität in der Musikpädagogik. Anmerkungen zu Begriffsverständnis und Thematisierungskontexten. In J. Vogt, F. Heß & M. Brenk (Hrsg.), *(Grund)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch. Sitzungsbericht 2013 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (= Wissenschaftliche Musikpädagogik, Bd. 6) (S. 183–212). Münster: Lit.
- Lothwesen, K. & Lehmann, A. C. (2018). Komposition und Improvisation. In A. C. Lehmann & R. Kopiez (Hrsg.), *Handbuch Musikpsychologie* (S. 347–372). Göttingen: Hogrefe.
- Menard, E. (2013). Creative thinking in music: Developing a model for meaningful learning in middle school general music. *Music Educators Journal*, 100(2), 61–67.
- Morris, S. B. (2008). Estimating effect sizes from pretest-posttest-control group designs. *Organizational Research Methods*, 11(2), 364–386.
- Oberschmidt, J. (2014). *Komponieren und improvisieren im Unterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Reitinger, R. (2008). *Musik erfinden. Kompositionen von Kindern als Ausdruck ihres musikalischen Vorstellungsvermögens*. Regensburg: ConBrio.
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*, 42(7), 305–311.
- Ryan, T. G. & Brown, K. (2012). Musical creativity: Measures and learning. *Journal of Elementary Education*, 22(2), 105–120.
- Schwabe, M. (1992). *Musik spielend erfinden. Improvisieren in der Gruppe für Anfänger und Fortgeschrittene*. Kassel: Bärenreiter.
- Schwabe, M. (2012). Improvisation als Basiskompetenz im Musikunterricht. In M. Pabst-Krueger & J. Terhag (Hrsg.), *Musizieren mit Schulklassen. Praxis – Konzepte – Perspektiven* (= Musikunterricht heute 9) (S. 106–113). Handorf: Lugert.
- Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit (2012). *Musik. Bildungsplan für die Oberschule 5–10*. Bremen: Landesinstitut für Schule.
- Stöger, C. (2007). Kreativität und Lernen. Möglichkeiten und Realitäten aus musikpädagogischer Perspektive. In E. Kimminich, M. Rappe, H. Geuen & S. Pfänder (Hrsg.), *Express Yourself! Europas kulturelle Kreativität zwischen Markt und Underground* (S. 103–115). Bielefeld: transcript.

- Stöger, C. (2008). Kreativität in der Musikpädagogik. *Musik Impulse Journal*, 21, 6–11.
- Swanwick, K. & Tillman, J. (1986). The sequence of musical development: A Study of children's compositions. *British Journal of Music Education*, 3(3), 305–339.
- Wallbaum, C. (2000). *Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen*. Kassel: Bosse.
- Webster, P. R. (1990). Creativity as creative thinking. *Music Educators Journal*, 76(9), 22–28.
- Webster, P. R. (1994). *Measure of Creative Thinking in Music (MCTM-II). Administrative Guidelines* (dt. Übersetzung von A. Bauer & K. Lothwesen) [Manuskript].
- Webster, P. R. (2002). Creative thinking in music: advancing a model. In T. Sullivan & L. Willingham (Hrsg.), *Creativity and music education* (S. 16–33). Edmonton: Canadian Music Educators Association.
- Webster, P. R. (2009). Children as creative thinkers in music: Focus on composition. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Hrsg.), *Oxford Handbook of Music Psychology* (S. 421–428). Oxford: Oxford University Press.
- Webster, P. R. (2016). Creative thinking in music: Twenty-five years on. *Music Educators Journal*, 102, 26–32.

Djürko Züchner & Sven Düerkop
Universität Bremen/Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik
Postfach 330440
28334 Bremen

Kai Stefan Lothwesen
Universität Hamburg/Institut für Systematische Musikwissenschaft
Neue Rabenstr. 13
20354 Hamburg
kai.lothwesen@uni-hamburg.de

Melanie Herzog

Gemeinsames Musizieren fördert Inklusion!? **Überlegungen zu Bedeutungskonstruktionen am Beispiel** **von inklusivem Klassenmusizieren**

Does Making Music Together Promote Inclusion? Considerations Concerning the Construction of Meaning in Inclusive Music Education

The considerations in this article address the field of inclusive music education from a theoretical point of view. The central question is how to initiate inclusive processes while making music in classrooms. For possible answers, a theoretical approach of music education (Krause, 2008) is modified and extended according to the requirements of inclusive settings. Referring to the symbolic interactionism, it is shown that making music – interpreted as social interaction – enables the taking over of roles and normalizes interaction. Furthermore, it facilitates the construction of meaning and negotiation processes in two ways: on the one hand, relating to the meaning of making music; on the other hand, relating to the meaning created between individuals.

Insbesondere innerhalb der Inklusionspädagogik steht die plakative Titelannahme oft im Mittelpunkt (Meier & Weber, 2014, S. 133–134). Gleichzeitig verweist das Fragezeichen auf die Fragilität dieser pauschalen Aussage. Denn einerseits ist die Aussage, dass gemeinsames Musizieren Inklusion fördert, empirisch bisher nicht hinreichend erforscht (Jellison & Draper, 2015). Andererseits kann eine verbindende Kraft von Musik nicht als Automatismus angesehen werden (Eberhard, 2017). So vermag gemeinsames Musizieren im Klassenverband genauso Gegenteiliges bewirken: Stört ein bereits mehrmals auffällig gewordenes Kind aus Sicht der Mitschülerinnen und Mitschüler und der Lehrkraft das gemeinsame Klassenmusizieren, kann sich ein negatives Bild gegenüber diesem Kind verstärken. Zu fragen wäre also: Wie kann Klassenmusizieren die Anbahnung inklusiver Prozesse ermöglichen?

Gewiss ergeben sich aus dieser Frage vielfältige Antwortmöglichkeiten. Im vorliegenden Beitrag soll sich dieser Frage aus grundlagentheoretischer Sicht genähert werden. Diese Ausrichtung ermöglicht Impulse für Unterrichtssettings in heterogenen Gruppen, welche zur Weiterentwicklung in der Praxis sowie in

empirischer und theoretischer Forschung anregen können. Ziel der vorliegenden Arbeit ist somit ein Beitrag zur theoretischen Grundlagenforschung sowie zur Theoriebildung im Bereich inklusiver Musikpädagogik. Dabei steht zunächst die These im Raum, dass eine Möglichkeit zur Anbahnung von inklusiven Prozessen in der Normalisierung von Handlungen besteht. Aus Sicht des Symbolischen Interaktionismus wird argumentiert, dass diese Normalisierung durch gemeinsame Aushandlungsprozesse ermöglicht werden kann, welche einerseits gemeinsam geteilte Bedeutung, andererseits gemeinsam geteilte Symbole hervorbringen. Die theoretischen Überlegungen werden anschließend beispielhaft auf den Bereich Klassenmusizieren übertragen.

Inklusion – terminologische Klärung

Der Begriff „*Inklusion*“ wird in Literatur sowie im Sprachgebrauch vielfältig verwendet. Im Folgenden wird Inklusion (von lat. *Inclusio*: Einschließung) als ein Menschenrecht zur Überwindung sozialer Ungleichheit, Aussonderung und Marginalisierung definiert (vgl. Ziemen, 2012). Es zielt darauf, dass „alle Menschen in ihrer Vielfalt und Differenz, mit ihren Voraussetzungen und Möglichkeiten, Dispositionen und Habitualisierungen wahrgenommen, wert geschätzt [sic!] und anerkannt werden“ (Ziemen, 2012). Alle Aspekte der Vielfalt wie unterschiedliche Fähigkeiten, Geschlechterrollen, soziale Milieus, körperliche Bedingungen und andere mehr sind in diesem weiten Begriffsverständnis eingeschlossen.

Nach dieser Definition bildet sich das Gegenteil von Inklusion nicht nur durch völlige Exklusion im Sinne von physischem Ausschluss, sondern auch aus fehlender Wertschätzung der Voraussetzungen, fehlender Anerkennung der Möglichkeiten oder fehlender Wahrnehmung von Differenzen, um nur einige, auch auf Musikpädagogik übertragbare Beispiele herauszunehmen. Ebenfalls auf Basis der Definition sollen im Folgenden *inklusive Prozesse* diejenigen Prozesse bezeichnen, welche dazu führen, dass die in einer Gruppe anwesenden Individuen in ihrer Vielfalt, Differenz etc. wahrgenommen, wertgeschätzt und anerkannt werden. Aufgrund dieses Begriffsverständnisses gilt die Grundannahme, dass inklusive Prozesse in allen Gruppen möglich sind.

Einhergehend mit der Forderung nach Inklusion im Bildungsbereich wird der Abbau möglicher Barrieren betont: „Es gilt, Barrieren zu identifizieren, die sich vielen Menschen beim Zugang zu Lernmöglichkeiten stellen, und Ressourcen bereitzustellen, um diese Barrieren zu überwinden“ (Deutsche Unesco-Kommission e.V., 2014, S. 9). Im Fokus stehen dabei nicht nur Barrieren physischer Art, sondern auch Barrieren in Kommunikation und Interaktion, Funktionssystemen und im Selbst (Krönig, 2015, S. 43). Inklusiver Unterricht, Schulen mit inklusivem Profil etc. meinen nach dieser Begriffsdarstellung im Folgenden Gruppensettings, in denen einerseits einer oder mehrere der genannten Diversitätsaspekte vorhanden ist/sind und andererseits diese Diversitätsaspekte berücksichtigt werden,

indem beispielsweise darauf geachtet wird, dass mögliche Barrieren jeglicher Art verringert werden.

Eine weitere Definition von Inklusion stammt von der Website des Vereins Aktion Mensch. Sie ist aufgrund fehlender Präzision nicht als Arbeitsdefinition geeignet, soll jedoch als Einstieg zu weiteren Überlegungen dienen: „Inklusion bedeutet, dass jeder Mensch ganz natürlich dazu gehört.“ Im weiteren Verlauf wird ausgeführt: „Wenn alle Menschen dabei sein können, ist es normal verschieden zu sein.“ (Aktion Mensch e.V.). Beide Aussagen erscheinen nur auf den ersten Blick banal, da die Formulierungen ein breites Interpretationsspektrum aufspannen: Ab wann ist eine Zugehörigkeit „ganz natürlich“? Was heißt es konkret, dass Verschiedenheit „normal“ ist? So soll im Folgenden zunächst der Frage nachgegangen werden, wie eine solche Normalisierung von Zugehörigkeit und Verschiedenheit möglich ist.

Folgt man der These, dass soziale Zugehörigkeit durch Handlungen ausgedrückt wird (Mecheril, 2018, S. 24–29), ist ein möglicher Zwischenschritt die Normalisierung von Handlungen. Beispielsweise wird oft eine Unsicherheit im Auftreten gegenüber Menschen aus marginalisierten Personengruppen beschrieben: Man schaut weg oder kann die Augen nicht von der Person lösen, Kontakt wird tunlichst vermieden oder die Person wird angesprochen, obwohl dafür kein Grund besteht; die Reaktionen mögen unterschiedlich sein, werden meist aber weder von Handelnden noch von Adressaten als „normal“ betrachtet. Wenn also Inklusion erschwert wird, da Handlungen nicht normalisiert sind, stellt sich die Frage: Wie können Handlungen normalisiert werden?

Bedeutungskonstruktionen zur Normalisierung von Handlungen

Eine Möglichkeit zur Beantwortung der Frage bietet gemeinsame Konstruktion von Bedeutung, was im Folgenden erläutert werden soll. Der Begriff „*Bedeutung*“ wird dabei verwendet als Sinn, welcher eine Sache, eine Situation, eine Erscheinung oder eine Handlung für ein Individuum besitzt (vgl. Tenorth & Tippelt, 2012, S. 55). Nach Martina Krause (2008, S. 71) ist diese Bedeutung aus konstruktivistischer Sicht nicht von vornherein festgeschrieben, sondern wird in einem interpretativen Prozess ständig konstruiert.¹ *Bedeutungskonstruktion* bezeichnet somit im Folgenden den Prozess der Konstruktion, Bedeutung oder auch *Bedeutungszuschreibung* meint das Produkt dieses Prozesses. So wird der Sinn kontinuierlich vom Subjekt in Interaktion mit der Umwelt erzeugt, und zwar in

1 Die folgenden Grundzüge von Bedeutungskonstruktion aus konstruktivistischer Sicht stellen eine stark verkürzte Skizzierung dar, welche sich mit Krause (2008) insbesondere auf eine Publikation von Horst Siebert (1999) stützen. Die Behauptung, dass Interpretation und Bedeutung zwei konstruktivistische Schlüsselbegriffe sind, wird ausführlich in Krause (2008, S. 67–91) dargestellt.

einer ersten Dimension subjektiv und in einer zweiten intersubjektiv: Denken und Wahrnehmung werden zunächst als selbstreferentieller Prozess angesehen, da der Mensch ständig mit selbst aufgebauten, eigenen kognitiven Strukturen operiert. Diese werden durch Erfahrungen verfestigt, erweitert oder verändert – entweder durch Eingliederung in bekannte Wahrnehmungsschemata (*Assimilation*) oder durch den Aufbau neuer Wahrnehmungsschemata (*Akkommodation*). Akkommodation kann dabei durch *Perturbation*, also durch die Wahrnehmung einer Störung, ausgelöst werden. Bedeutung wird somit einerseits vom Subjekt erzeugt und Bedeutungsgebung als gehirninterner Prozess gesehen. Andererseits hat Bedeutungskonstruktion auch eine kollektiv-soziale, gewissermaßen intersubjektive Dimension: Um Verstehen zu ermöglichen, ist die Koordination der einzelnen kognitiven Systeme nötig. Erst gemeinsame Absprachen lassen das Produkt der Bedeutungskonstruktionen *viabel*, also brauchbar und funktional werden.

Für den Symbolischen Interaktionismus als Theorie des sozialen Handelns² gehört gemeinsam geteilte Bedeutung zu Faktoren, die Normalität erklären (vgl. Abels, 2010, S. 45). In seinem Essay stellt der Begründer der Theorie, Herbert Blumer (1969/2013, S. 24), drei Prämissen des Symbolischen Interaktionismus dar:

1. Menschen handeln Dingen³ gegenüber auf der Grundlage von Bedeutungen, welche diese Dinge für sie besitzen.
2. Die Bedeutung solcher Dinge ist abgeleitet oder entsteht aus der sozialen Interaktion, die man mit seinen Mitmenschen eingeht.
3. In einem interpretativen Prozess, den eine Person in ihrer Auseinandersetzung mit den ihr begegnenden Dingen eingeht, werden diese Bedeutungen genutzt, gehandhabt und abgeändert.

Konkretisierend sei hier bemerkt, dass Blumer im letzten Punkt von „Nutzung“, „Handhabung“ und „Abänderung“ der Bedeutung spricht. Mit oben eingeführter Terminologie erfolgt die Revision von Bedeutung durch subjektive oder intersubjektive Bedeutungskonstruktion, was wiederum zu einer neu konstruierten Bedeutung führt. Diese Bedeutung stellt durch den Konstruktionsprozess eine Weiterentwicklung dar, also mehr als nur eine Handhabung oder Abänderung.

Des Weiteren greift Blumer die Idee seines Lehrers Georg Herbert Mead auf, dass sich Individuen nicht nur an einem gemeinsam geteilten Sinn orientieren,

2 Theorien des sozialen Handelns beschäftigen sich mit der Grundfrage, wie es Menschen gelingt, ihre Handlungen aneinander anzupassen. Sie gehen davon aus, dass Handeln ein von den Handelnden bedeutungs- und sinnvolles Verhalten darstellt (Wilson, 1981, S. 54) sowie aufeinander bezogen ist (Weber, 1920/2002, S. 653). Die Anpassung der Handlungen sowie die Bezogenheit aufeinander bieten bereits Anknüpfungspunkte an das Feld der Inklusion.

3 Unter „Dingen“ wird hier alles für Menschen Wahrnehmbare gefasst, also Physikalisches, Soziales und Abstraktes (vgl. Blumer, 1969/2013, S. 69).

wie Weber dies postulierte, sondern sich diesen Sinn gegenseitig durch ihre Handlungen *anzeigen*. Dies geschieht auf Grundlage sogenannter Symbole: So spricht Mead von einem signifikanten Symbol, wenn eine Handlung bei dem Gegenüber die gleiche Vorstellung über die dahinterliegende Bedeutung hervorruft wie bei der handelnden Person und somit die gleiche Reaktion auslöst (Mead, 1934/2010, S. 85). Der Sinn der Symbole wird im Prozess der Sozialisation erworben und im Prozess der Interaktion von den Handelnden wechselseitig bestätigt oder verändert (Abels, 2010, S. 17). Durch die signifikanten Symbole wird zudem Rollenübernahme ermöglicht: Da sie nicht zufällige, sondern ganz bestimmte Reaktionen auslösen, heißt das auch, dass die handelnde Person sich vorstellen kann, wie deren Gegenüber wahrscheinlich reagieren wird, wodurch Verhalten antizipierbar wird (Abels, 2010, S. 23). Blumer erweitert diese Theorie, indem Symbole nicht nur angezeigt, sondern von den Handelnden produziert und durch ihr Handeln bestätigt, revidiert und wieder neu definiert werden (Abels, 2010, S. 44; siehe auch Prämisse 3).

Das Aushandeln von Bedeutung durch soziale Interaktion wird im Folgenden als *Aushandlungsprozess* bezeichnet. Aushandlungsprozesse finden wie in den Prämissen beschrieben zwangsweise und fortlaufend statt, sofern verschiedene kognitive Systeme interagieren und wechselwirken. Dabei werden subjektive und/oder intersubjektive Bedeutungskonstruktionen ermöglicht, was wiederum heißt, dass Aushandlungsprozesse nicht automatisch zu gemeinsam geteilter Bedeutung und Symbolen führen – man denke dabei an jegliche Missverständnisse in sozialer Interaktion. Umgekehrt lässt sich jedoch sagen, dass erst durch Aushandlungsprozesse Konstruktionen von intersubjektiver Bedeutung sowie gemeinsamen Symbole ermöglicht werden.

Auf Grundlage der skizzierten Theoriebezüge kann zusammenfassend festgehalten werden: Handlungen werden durch gemeinsame Interaktionen normalisiert; in Aushandlungsprozessen können gemeinsam geteilte Bedeutungen und Symbole konstruiert werden, wobei letztere wiederum die Rollenübernahme erleichtern. Da die Bezüge jedoch nicht explizit aus dem Kontext der Inklusion entwickelt wurden, benötigen einige Begriffe mit Bezug auf Inklusion eine Modifikation oder zumindest eine Differenzierung, was im Folgenden skizziert werden soll.

Inklusion durch gemeinsame Bedeutungskonstruktionen

Um diese theoretische Annäherung mit obigen Überlegungen zu Inklusion in Zusammenhang zu bringen, sei zunächst an das Beispiel der fehlenden Normalität im Umgang mit Menschen aus marginalisierten Personengruppen erinnert. Nach der Theorie des Symbolischen Interaktionismus gibt es für die beschriebenen Reaktionen gute Gründe: Die Interaktion mit Menschen aus marginalisierten Gruppen ist in den meisten Fällen seltener und kann sogar ganz ausfallen, sofern

Kontakte nicht in Freundeskreis oder Familie vorhanden sind oder beispielsweise durch eine inklusive Beschulung intendiert werden. Dies wirkt sich auf die individuelle Bedeutung aus, welche für Mitglieder der marginalisierten Gruppe konstruiert wurde, was wiederum das Handeln beeinflusst: Durch fehlende oder seltene Interaktion mit Mitgliedern marginalisierter Gruppen können gemeinsame Symbole nicht produziert werden, die Rollenübernahme ist somit erschwert. Da der Aushandlungsprozess nicht durch Interaktion *mit* den Mitgliedern dieser Gruppen gemeinsam geschieht, sondern größtenteils auf Grundlage anderer Erfahrungen stattfindet, beispielsweise durch Medien, Beobachtungen oder Erzählungen anderer, kann er in dieser Hinsicht als defizitär angesehen werden. Als mögliche Folge können daraus defizitäre Bedeutungszuschreibungen gegenüber Mitgliedern dieser Gruppe entstehen. Diese Überlegungen gelten reziprok und damit für alle Personengruppen, denn auch bei Individuen aus marginalisierten Gruppen können durch seltene Interaktion teilweise defizitäre Bedeutungszuschreibungen der Anderen entstehen. Das Aushandeln von Bedeutung, welches die anwesenden Individuen mit ihrer Vielfalt und Differenz etc. betrifft, wird im Folgenden *interpersonelle Bedeutungskonstruktion* genannt.

Übertragen auf die Prämissen des Symbolischen Interaktionismus kann dies so ausgedrückt werden:

1. Individuen handeln gegenüber anderen Menschen mit Differenzen, mit denen sie bisher selten oder nie interagiert haben, auf der Grundlage der Bedeutungen, die diese Menschen bzw. diese Differenzen für sie besitzen.
2. Bedeutung ist abgeleitet oder entsteht aus sozialen Interaktionen, allerdings (größtenteils) nicht mit diesen Menschen, sondern aus Erfahrungswissen über diese Menschen.
3. Treten Personen mit beschriebenen Differenzen in einen gemeinsamen Interaktionsraum, kann die Bedeutung gemeinsam mit den betreffenden Menschen (neu) konstruiert werden.⁴

4 Anhand eines fiktiven Beispiels soll dies veranschaulicht werden: Das Mädchen Sina ist auf einen Rollstuhl angewiesen. Die Bedeutung des Handicaps der Schwester ist für den Bruder Andreas aus unzähligen Interaktionen mit Sina, aus Beobachtungen anderer Menschen und vielem mehr entstanden. Daniel dagegen, der neue Schulkamerad von Andreas, hatte bisher keinen direkten Kontakt mit Menschen im Rollstuhl. Die Bedeutung des Handicaps der Schwester ist bei ihm vor allem aus Beobachtungen entstanden; seine Mutter wies ihn allerdings jedes Mal scharf zurecht, als sie bemerkte, dass er Personen im Rollstuhl unvermittelt anschaute. Man kann sich gut vorstellen, dass Andreas und Daniel fremden Rollstuhlfahrenden gegenüber auf Grundlage der unterschiedlichen Bedeutung unterschiedlich handeln. Als später Daniel öfter zu Andreas nach Hause kommt und sich dabei auch mit Sina unterhält, fällt seine anfängliche Befangenheit im Laufe der Zeit merklich ab: Andreas hat die Bedeutungsweisung, welche „Rollstuhlfahrerin“ für ihn besaß, revidiert.

Gleichzeitig können durch Interaktion gemeinsam Symbole erzeugt werden, welche wiederum zur Rollenübernahme befähigen.⁵ Rückbindend an obige Definitionen von Inklusion kann durch gemeinsam geteilte Bedeutung und Symbole „Natürlichkeit“ in der Handlung entstehen. Wie oben beschrieben können beide Aspekte auf Aushandlungsprozesse zurückgeführt werden.

Dabei wird kein fundamentaler Unterschied zwischen Aushandlungsprozessen in inklusiven oder nicht inklusiven Settings angenommen: Nach den genannten Theorieansätzen laufen während zwischenmenschlichen Interaktionen kontinuierlich bewusst oder unbewusst Aushandlungsprozesse zwischen Individuen ab.⁶ Auf Grundlage der aufgespannten Theorie und des weiten Inklusionsbegriffs ist davon auszugehen, dass auch in inklusiven Settings ständig Aushandlungsprozesse stattfinden und somit auch stets die gemeinsame Konstruktion von Symbolen und Bedeutung möglich ist. Dennoch ist es vorstellbar, dass in inklusiven Settings die kognitive Komponente gemeinsamer Aushandlungen beispielsweise aufgrund unterschiedlicher Sprachen an Grenzen stößt. Auf Grundlage des Symbolischen Interaktionismus finden Aushandlungsprozesse jedoch in sozialer *Interaktion* statt und sind somit nicht an Verbalsprache und Kognition gebunden. Beispielsweise kann bereits die Frage zu Beginn gemeinsamen Klassenmusizierens, wer welches Instrument spielt, einen nonverbalen Aushandlungsprozess evozieren: Zeigen zwei Kinder mit eingeschränkten Sprachkenntnissen auf das gleiche Instrument, gilt es, mit den zur Verfügung stehenden Mitteln eine Einigung herzustellen.

Bereits das Eingangsbeispiel konnte veranschaulichen, dass Aushandlungsprozesse keinen Automatismus für inklusive Prozesse darstellen. Auf Grundlage der Theoriebezüge können Aushandlungsprozesse inklusive Prozesse fördern, sofern durch sie geteilte Bedeutung und Symbole konstruiert werden. Heterogene Gruppenzusammenstellungen ermöglichen dabei die Einbindung verschiedener Positionen in den Prozess der Bedeutungs- und Symbolkonstruktion. Durch diese Heterogenität kann wiederum ein Wahrnehmen, Anerkennen und Wertschätzen von Vielfalt in Aushandlungsprozessen ermöglicht werden. So können beispielsweise Schulen mit inklusivem Profil den oben beschriebenen defizitären Aushandlungsprozessen und Bedeutungszuweisungen entgegenwirken, da hier auch Menschen mit unterschiedlichen Disparitäten an den Bedeutungskonstruktionen beteiligt sind.

5 Das fiktive Beispiel lässt sich dahingehend weiterspinnen: Durch soziale Interaktion beispielsweise beim gemeinsamen Spielen stellt Daniel unbewusst fest, dass auch Sina gleiche Symbole benutzt, oder die Symbole werden innerhalb der Interaktion gemeinsam konstruiert. So wird Sinas Verhalten für Daniel antizipierbar und eine Rollenübernahme ermöglicht.

6 Dies wird noch deutlicher bei Strauss: Er versteht unter Aushandlungen „one of the possible means of ‘getting things accomplished’ when parties need to deal with each other [...]“ (1978, S. 234).

Auf Grundlage des Theorieansatzes kann somit eine erste These formuliert werden:

These 1: Durch gemeinsame Aushandlungsprozesse in heterogenen Gruppen, bei denen alle Individuen der Gruppe aktiv an der Konstruktion von gemeinsam geteilter Bedeutung und Symbolen beteiligt sind, können inklusive Prozesse angebahnt werden.

Dabei ist die modale Formulierung ein wichtiger Teil der These, denn einerseits führen nicht jegliche Aushandlungsprozesse automatisch zu geteilter Bedeutung und Symbolen, andererseits führt gemeinsam geteilte Bedeutung und Symbole nicht automatisch zu einer anerkennenden, wertschätzenden Haltung bezüglich Differenzen. Darauf wird später zurückgegriffen; zuvor soll auf einige Spezifika von Bedeutungskonstruktionen im Feld der Musikpädagogik eingegangen werden.

Bedeutungskonstruktion im Feld inklusiver Musikpädagogik

Spezifisch musikbezogene Bedeutungskonstruktionen werden intensiv von Martina Krause (2008) beleuchtet, die sich ebenfalls aus der Perspektive des gemäßigten Konstruktivismus der Thematik nähert. Sie beschreibt Musikunterricht als besonders wirkungsvollen Ort für musikbezogene Bedeutungskonstruktionen, da sowohl die individuelle als auch die intersubjektive Dimension zum Tragen kommt (Krause, 2008, S. 293–294). Aushandlungsprozesse werden in dem Theorieansatz insbesondere im Hinblick auf Musik beschrieben. Um diesen Ansatz, welcher außerhalb des Feldes der Inklusion entwickelt wurde, um den Aspekt der Inklusion zu erweitern, wird auf Grundlage des Symbolischen Interaktionismus der musikbezogenen Bedeutungskonstruktion die interpersonelle Bedeutungskonstruktion hinzugefügt: Während beispielsweise über Musik gesprochen wird und unterschiedliche Bedeutungen ausgetauscht werden, kann dies einerseits vorab konstruierte individuelle Bedeutungen des Musikstücks, andererseits vorab konstruierte Bedeutung bezüglich Vielfalt, Differenz etc. der anwesenden Individuen tangieren. Durch den Aushandlungsprozess können dabei die Bedeutungen gemeinsam neu konstruiert werden.

In den Ausführungen nimmt Sprache für die intersubjektiven Bedeutungskonstruktionen einen herausragenden Stellenwert ein (Krause, 2008, S. 86–87, 257–285): Erst durch Sprache können konsensuelle Bereiche sowie das Aushandeln von Bedeutungen ermöglicht werden, da diese als sozial geteiltes Fundament für Verständigung dient. Wie bereits beschrieben versteht der Symbolische Interaktionismus dahingegen *jede* Art von Interaktion als Möglichkeit für Aushandlungsprozesse (vgl. Prämisse 2). Da in inklusivem Musikunterricht nicht davon ausgegangen werden kann, dass Verbalsprache als Kommunikationsmittel

zur Verfügung steht, wird letztere Herangehensweise für weitere Überlegungen richtungsweisend sein. Maria Spychiger (2008) betont, dass bei musikalischen Lernprozessen auch der Klang gemeinsame Konstruktionen ermöglichen kann. Das Zusammenspiel oder die Koordination sei dabei nicht nur Prinzip, sondern auch Wirkung von Musik: Die Musikausübung, also das Musizieren und Singen als Form der Gemeinschaft und der Kommunikation habe bis heute eine wichtige Funktion und genüge damit auch dem Anspruch des gemeinsamen Ausübens, nicht nur dem Anspruch künstlerischer Produktion. Zweck dieses Musizierens sei die Gemeinschaft, durch *interpersonale Koordination*⁷ werden das ästhetische Moment und der entsprechende Genuss dennoch ermöglicht.

Auch hier sei darauf hingewiesen, dass dieser Ansatz nicht aus inklusiver Perspektive entwickelt wurde. Inwiefern dieser Ansatz auf inklusive Settings übertragbar ist, soll durch empirische Forschung weiterverfolgt werden (siehe unten). Dennoch scheinen Aushandlungsprozesse insbesondere auf Interaktionsebene auch im Bereich des gemeinsamen Musizierens eine tragende Rolle zu spielen. So kann nach obiger Definition interpersonale Koordination wie die Einigung auf einen Rhythmus als Produkt von nonverbalen Aushandlungsprozessen angesehen werden. Weitere Beispiele für nonverbale musikalische Aushandlungsprozesse sind der Beginn oder das Ende einer freien Improvisation, das korrekte Nachspielen oder Nachsingen einer Melodie, die Einigung auf einen gemeinsamen Ton innerhalb einer Gruppe, das intonatorische Einrasten eines Akkordes etc. Für alle aufgezählten Beispiele gilt, dass die Situationen nicht nur Aushandlungsprozesse ermöglichen, sondern dass für eine gelungene Ausführung Aushandlungsprozesse innerhalb der Gruppe *benötigt* werden.

Die gemeinsame Musikausübung als Interaktion erscheint durch diese Überlegungen zur Anbahnung von Aushandlungsprozessen besonders geeignet, weswegen eine Betrachtung dieses Teilbereichs weiterbringend erscheint. Gleichzeitig existieren gerade im Musikunterricht bezüglich des Begriffs „Musizieren“ äußerst heterogene Vorerfahrungen und damit unterschiedlichste Bedeutungen (Eberhard & Höfer, 2016, S. 24). Gemeinsames Musizieren im Klassenverband kann aufgrund dieser Heterogenität damit stets als inklusiver Prozess betrachtet werden (Schilling-Sandvoß, 2015, S. 213).

Aus diesen Gründen wird in folgenden Überlegungen Klassenmusizieren fokussiert.⁸ Nichtsdestotrotz laufen Aushandlungsprozesse auch in anderen Teilbe-

7 Spychiger spricht von *interpersonaler Koordination* als „Angleichung von Individuen [...], die beim Musizieren etwa in der Simultanität von Bewegungen sichtbar und in einem runden Klang eines Ensembles hörbar wird. Wenn eine Gruppe sich auf einen gemeinsamen Rhythmus einigt, auf eine Klangfarbe einschwenkt, auf die Gestaltung der Lautstärken, und insgesamt im Zusammenspiel eine Interpretation, einen musikalischen Duktus, Einheitlichkeit in den Handlungen und Ausdrucksweisen findet, dann sprechen wir von dieser Koordination.“ (2008, S. 7).

8 Von Klassenmusizieren ist im Folgenden die Rede, sofern musikalische Aktionsformen im Musikunterricht angewendet werden, bei denen alle Schülerinnen und Schü-

reichen des Musikunterrichts ab, die Fokussierung auf die Ausübung von Musik ist beispielhaft zu verstehen. Des Weiteren beschränken sich Aushandlungsprozesse nicht nur auf den Bereich Schule, hier wurde eine Schwerpunktsetzung vorgenommen. Dennoch scheint Schule ein geeigneter Ort zur Anbahnung von Aushandlungsprozessen, da aufgrund der allgemeinen Schulpflicht über eine relativ lange Zeit alle Kinder erreicht werden, eine Anbahnung im Sinne einer Richtungsweisung durch eine Lehrperson ermöglicht werden kann sowie eine heterogene Gruppenzusammensetzung gegeben ist.

Potenzial des Klassenmusizierens für inklusive Prozesse

Infolge der theoretischen Überlegung können Potenziale⁹ des Klassenmusizierens für inklusive Prozesse hergeleitet werden: Für gelingendes gemeinsames Musizieren im Klassenkontext sind einerseits vielfältige Aushandlungsprozesse notwendig, andererseits ermöglicht das Klassenmusizieren vielfältige Aushandlungsprozesse. Infolge dieser Aushandlungen können gemeinsam geteilte Bedeutungen und Symbole hervorgebracht werden, die zur Normalisierung der jeweiligen (Musizier-)Handlungen der Individuen innerhalb der heterogenen Gruppen beitragen. Klassenmusizieren kann somit inklusive Prozesse ermöglichen.

Bei differenzierterer Betrachtung können die Aushandlungsprozesse einerseits *musikbezogene Bedeutungskonstruktionen* ermöglichen: Nach Krause (2008) kann durch das Interagieren während des Klassenmusizierens eine gemeinsam konstruierte Bedeutung des Musizierens entstehen. Heterogenität stellt aus dieser Perspektive eine Bereicherung dar, da die Lernenden auf Grundlage der unterschiedlichen Vorerfahrungen, Herangehensweisen, (musik-)kulturellen Hintergründe etc. die Bedeutung des gemeinsamen Musizierens durch den Abgleich mit hoher Wahrscheinlichkeit auch verändern. In den Worten Meads wird Musizieren damit zum Symbol, was wiederum das Verhalten der Anderen antizipierbar werden lässt und Rollenübernahme ermöglicht – eine erste Möglichkeit, das Potenzial gemeinsamen Musizierens für inklusive Prozesse zu beschreiben.

Andererseits ermöglichen die Aushandlungsprozesse *interpersonelle Bedeutungskonstruktionen*: Durch das Symbol des Musizierens können unterbewusst auch interpersonelle Bedeutungen (neu) konstruiert werden, beispielsweise, indem neue oder vorher nicht bekannte Fähigkeiten entdeckt werden. Das Mu-

ler „musikbezogen handeln und ein überwiegender Teil der Klasse aktiv musiziert“ (Pabst-Krueger, 2013, S. 160).

9 Die vorhergehenden Überlegungen gingen aus theoretisch-analytischer Richtung der Frage nach, wie inklusive Prozesse beschrieben werden können. Das Herleiten von Potenzialen des Klassenmusizierens für inklusive Prozesse verlässt die deskriptive Ebene und beschäftigt sich damit, wie das normative Ziel der Inklusion durch Klassenmusizieren angebahnt werden kann.

sizieren wird so als soziales Handeln aufgefasst, aus dem heraus Bedeutungszuschreibungen erst entstehen. Das gemeinsame Musizieren ermöglicht somit Aushandlungsprozesse auf interpersoneller Ebene, welche wiederum den oben beschriebenen defizitären Aushandlungsprozessen und Bedeutungszuweisungen entgegenwirken. Als Besonderheit des Musizierens kann dabei die interpersonale Koordination als Produkt von Aushandlungsprozessen sowie damit einhergehend Kommunikation auch ohne Verbalsprache angesehen werden.

Damit alle Anwesenden am Prozess der Bedeutungskonstruktion – hier also bei der Entstehung eines gemeinsamen Musikstücks – aktiv beteiligt sein können, werden je nach Einschränkung unterschiedliche Unterstützungsmaßnahmen benötigt (vgl. Eberhard & Höfer, 2016). Gleichzeitig müssen die Aushandlungsprozesse auf Augenhöhe stattfinden, was eine gleichwertige Teilhabe aller Individuen voraussetzt. Gegenseitige Aufmerksamkeit und Wertschätzung kann beispielsweise durch das aufeinander Hören während des Musizierens geübt werden (vgl. Krönig, 2013, S. 110).

In diesem Sinn kann eine zweite These in Bezug auf das Potenzial des Klassenmusizierens für inklusive Prozesse aufgestellt werden:

These 2: Klassenmusizieren erfordert und ermöglicht vielfältige Aushandlungsprozesse. Dabei können musikbezogene Bedeutungen und Symbole sowie interpersonelle Bedeutungen konstruiert werden, was wiederum inklusive Prozesse anbahnen kann.

Auch hier sei auf die modale Formulierung hingewiesen, da auch hier nicht jegliche Aushandlungsprozesse automatisch musikbezogene sowie interpersonelle Bedeutungskonstruktionen ermöglichen. In diesem Kontext sei an die ebenfalls modale Formulierung der ersten These erinnert, durch die darauf aufmerksam gemacht wurde, dass nicht jegliche Aushandlungsprozesse automatisch zu einer anerkennenden, wertschätzenden Haltung bezüglich Differenzen führen und somit nicht automatisch inklusive Prozesse anbahnen. Auf dieser Grundlage stellen sich einige Anschlussfragen nach dem *Wie*: Wie sind konkrete Klassenmusiziersituationen gestaltet, die durch Aushandlungsprozesse geteilte Bedeutungen und Symbole ermöglichen? Welcher Art sind die Aushandlungsprozesse, wie und was wird ausgehandelt? Wie sind die Aushandlungsprozesse gestaltet, sodass alle Teilnehmenden aktiv am Prozess der Bedeutungskonstruktion beteiligt sind? Wie zeigt sich anschließend die normalisierte Handlung?

Ausblick

Eine empirische Forschung, welche sich auf diese Fragen fokussiert, wird Bestandteil des Dissertationsvorhabens der Autorin mit dem Arbeitstitel „Inklusi-

sives Klassenmusizieren auf Grundlage von Bedeutungskonstruktionen“ sein. Hier werden Klassenmusiziersituationen in heterogenen Gruppen videografisch erfasst und hinsichtlich der darin vorkommenden Aushandlungsprozesse analysiert. Der Theorieansatz sensibilisiert dabei die Betrachtungsweise der empirischen Forschung. In der Forschungskonzeption stehen grundlagentheoretische und qualitativ-empirische Zugänge in reflexivem Verhältnis zueinander. Ziel der Forschungsarbeit ist eine kontextbezogene Theoriebildung (vgl. Brandt, Krummheuer & Welzel, 2001) sowie die Identifizierung „guter inklusiver Musizierpraxis“.

Literatur

- Abels, H. (2010). *Interaktion, Identität, Präsentation: Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie* (5. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Aktion Mensch e.V. *Was ist Inklusion?* <https://www.aktion-mensch.de/dafuer-stehen-wir/was-ist-inklusion.html> [22.03.2018].
- Blumer, H. (1969/2013). Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In H. Bude & M. Dellwing (Hrsg.), *Symbolischer Interaktionismus. Aufsätze zu einer Wissenschaft der Interpretation* (S. 63–140). Berlin: Suhrkamp.
- Brandt, B., Krummheuer, G. & Welzel, M. (2001). Zur Methodologie kontextbezogener Theoriebildung im Rahmen von interpretativer Grundschulforschung. In S. v. Aufschnaiter & M. Welzel (Hrsg.), *Nutzung von Videodaten zur Untersuchung von Lehr-Lern-Prozessen. Aktuelle Methoden empirischer pädagogischer Forschung* (S. 17–40). Münster: Waxmann.
- Deutsche Unesco-Kommission e.V. (2014). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik* (3., erw. Aufl.). Bonn. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:5:2-63035> [02.05.2018].
- Eberhard, D. M. (2017). Musik verbindet?! – kein Automatismus. *Forschung und Lehre*, 24(4), 338.
- Eberhard, D. M. & Höfer, U. (2016). *Inklusions-Material Musik Klasse 5–10*. Berlin: Cornelsen.
- Jellison, J. A. & Draper, E. A. (2015). Music Research in Inclusive School Settings: 1975 to 2013. *Journal of Research in Music Education*, 62(4), 325–331.
- Krause, M. (2008). *Bedeutung und Bedeutsamkeit: Interpretation von Musik in musikpädagogischer Dimensionierung* (Folkwang-Studien, Bd. 7). Hildesheim: Olms.
- Krönig, F. K. (2013). *Populäre Musik in der kulturellen Bildung: Gedanken, Wege und Projekte zu einer inklusiven Musikpädagogik und didaktischer Öffnung* (Pädagogik: Perspektiven und Theorien, Bd. 26). Oberhausen: Athena.
- Krönig, F. K. (2015). Barrieren zwischen Freiheit und Faktizität: Eine phänomenologische und differenztheoretische Annäherung an einen inklusionspädagogischen Schlüsselbegriff. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 40–50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mead, G. H. (1934/2010). *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus [Mit einer Einleitung herausgegeben von Charles W. Morris]* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 28). Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Mecheril, P. (2018). Was meint soziale Zugehörigkeit? In O. Geramanis & S. Hutmacher (Hrsg.), *Identität in der modernen Arbeitswelt. Neue Konzepte für Zugehörigkeit, Zu-*

- sammenarbeit und Führung* (=uniscope. Publikationen der SGO Stiftung, S. 21–32). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Meier, U. & Weber, M. (2014). Mit Musik(-unterricht) geht alles besser... auch Inklusion? In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 133–152). Münster: Waxmann.
- Pabst-Krueger (2013). Klassenmusizieren. In W. Jank (Hrsg.), *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (5., überarbeitete Neuauflage) (S. 158–167). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Schilling-Sandvoß, K. (2015). Pädagogische und didaktische Aspekte musikbezogenen Lernens und ihre Bedeutung für Prozesse inklusiver Bildung in der Grundschule. In D. Blömer, M. Lichtblau & A.-K. Jüttner (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (Jahrbuch Grundschulforschung, S. 210–215). Wiesbaden: Springer VS.
- Siebert, H. (1999). *Pädagogischer Konstruktivismus: Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Pädagogik – Theorie und Praxis*. Neuwied: Luchterhand.
- Spychiger, M. (2008). Musiklernen als Ko-Konstruktion?: Überlegungen zum Verhältnis individueller und sozialer Dimensionen musikbezogener Erfahrung und Lernprozesse. Einführung des Konstrukts der Koordination. *Diskussion Musikpädagogik*, 40(4), 4–12.
- Strauss, A. L. (1978). *Negotiations: Varieties, contexts, processes, and social order*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2012). *Beltz Lexikon Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Weber, M. (1920/2002). Soziologische Grundbegriffe. In D. Kaesler (Hrsg.), *Schriften 1894–1922* (=Kröners Taschenausgabe, Bd. 233) (S. 653–716). Stuttgart: Kröner.
- Wilson, T. P. (1981). Theorien der Interaktion und Modelle Soziologischer Erklärung. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Teil 1: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie* (5. Aufl.) (S. 54–79). Wiesbaden: Springer VS.
- Ziemen, K. (2012). *Inklusion*. http://www.inklusion-lexikon.de/Inklusion_Ziemen.php [13.12.2017].

Melanie Herzog
 Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt
 Ostenstraße 26
 85072 Eichstätt
 melanie.herzog@ku.de

Stefan Orgass

Kommunikative Musikdidaktik in reflexionslogischer Rekonstruktion: Zur Relevanz der ‚Dezentrierung des Individuums‘ für die Fundierung inklusiven Musikunterrichts

*Reconstructing Communicative Didactics of Music According to a
Logic of Reflection: The ‘Decentralization of the Individual’ as a Basis
of Inclusive Music Education*

This paper tries to contribute to the philosophical basis of inclusive music education from the perspective of the Communicative Didactics of Music (Kommunikative Musikdidaktik; KMD). It focuses on the opportunities and problems which occur in high-school music lessons attended by students with cognitive disabilities in the reflective and verbal dimensions of dealing with music. The problems have to do with the goal of higher education entrance qualification – a goal which has to be maintained. (Other forms of inclusion still await investigation.) The pedagogical basis of the KMD provided by Klaus Schaller’s Pedagogy of Communication (Pädagogik der Kommunikation; PdK) is interpreted in the light of inclusive aspects; the necessity to complement the PdK by thematizing forms of substitution is considered. A differentiation between integrative and inclusive phases of music lessons is suggested. Within the latter, a non-egological concept of school performance (quite the opposite of performance according to possessive individualism) can be brought to bear. It complies with the primordial sociality focused on by the PdK and the KMD. The decentralization of the individual underlying this concept can be an important facet of desirable societal circumstances – an anticipation that should be realized in music lessons.

Im Folgenden soll ein Beitrag zur *musikpädagogischen* Fundierung eines inklusiven Musikunterrichts geleistet werden – ein Desiderat, auf das Franz Kasper Krönig (2017) hinwies. Da die *Kommunikative Musikdidaktik* (im Folgenden: KMD; vgl. Orgass, 1996, 2007) als Konzeption die musikpädagogische Praxis des Musikunterrichts am allgemeinbildenden Schulwesen dimensionieren soll(te),

zielt ihre reflexionslogische Rekonstruktion¹ auf die Beantwortung der Frage, inwiefern sie dies auch noch unter dem Anspruch von Inklusion zu leisten vermag. Dabei muss die pädagogische Grundlage, die bislang durch den Rekurs auf Klaus Schallers *Pädagogik der Kommunikation* (im Folgenden: PdK; vgl. Schaller, 1987) als gewährleistet galt, um die Legitimation von ‚Stellvertretung‘ erweitert werden. Ferner wird vorgeschlagen, die zur musikästhetischen Fundierung gehörige Komplementarität der nicht propositionalen und der propositionalen Seite der Wahrnehmung von Musik unterrichtlich-interaktiv zu nutzen.

Der Beitrag zu besagter Fundierung beschränkt sich auf Chancen und Probleme, die mit kognitiv-reflexiven, insofern auch sprachlichen Dimensionen inklusiven Musikunterrichts zusammenhängen (hierzu Kapitel 2). Diese Chancen und Probleme lassen sich, so die Vermutung, durch die Fokussierung auf den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (FgE) gut herausarbeiten. Keineswegs ist die Fokussierung dem reflexionslogischen Ansatz geschuldet (mit dessen Hilfe die Körperlichkeit und Leiblichkeit des Umgangs mit Musik überhaupt erst handlungstheoretisch in den Blick kommt; vgl. Orgass, 2017b). Vielmehr ist die genannte Beschränkung durch die Entscheidung bedingt, das Verhältnis der beizubehaltenden Aufgaben des Musikunterrichts am allgemeinbildenden Schulwesen (Stichwort: allgemeine Studierfähigkeit) zu den mit Inklusion zusammenhängenden Aufgaben in den Blick zu nehmen. Mit dem Hinweis auf die Eingrenzung des Gegenstandsbereichs ist evident, dass Überlegungen zu einem inklusiven Unterricht bspw. für Hochbegabte, für rein körperlich eingeschränkte Schülerinnen und Schüler und für Lernende mit anderen Förderbedarfen, auf deren Belange sich der Inklusionsbegriff der UN-Behindertenrechtskonvention gleichermaßen bezieht, in musikpädagogisch-grundlagentheoretischer und musikdidaktischer Absicht noch ausstehen.

1. Reflexionslogische Rekonstruktion von Musikunterricht im Sinne bisheriger KMD

Musikunterricht ist als Zusammenhang nachstehender wechselseitig konstitutiver Handlungs- und Interaktionsmomente zu bestimmen:

1 Zu dem auch hier verwendeten reflexionslogisch-zeichentheoretischen Ansatz vgl. Orgass, 2017c, S. 121–125. Ein nicht repräsentational konzipiertes, vierdimensionales Zeichen, in dem die Momente Objektkonstitution, Individuum, Interaktion und Sinnmodifikation unterschieden und als wechselseitig konstitutiv aufgefasst werden, dient der Rekonstruktion humaner Sinnprozesse. Im Zuge dieser Rekonstruktion wird die Frage nach Analogien zum Zusammenhang der genannten Momente in Sinnprozessen beantwortet. Das jeweils Gefundene kann sodann wiederum mit Blick auf jenen Zusammenhang hin untersucht werden u. s. f.

- *Präsenz bzw. Kontinuität musikalischer bzw. musikbezogener Unterrichtsgegenstände* beziehen sich auf die Wahrnehmbarkeit der Gegenstände im Kontext intendierten Musiklernens (als wechselseitig konstitutiver Zusammenhang von Wahrnehmung, Deutung, Orientierung und Motivation bzw. Selbsttätigkeit; vgl. Orgass, 2017a, S. 35–36); Präsenz und Kontinuität setzen eine u.a. auf Wiederholung beruhende Kontinuität der Auseinandersetzung mit den Gegenständen voraus und sind als Voraussetzung von Verarbeitungstiefe zu verstehen.
- *Relevanz dieser Gegenstände für die beteiligten Individuen bzw. deren Interesse an den Gegenständen* meint die Möglichkeit des lernenden Individuums, die Gegenstände mit Begriffen bzw. Schemata in Verbindung zu bringen, die ihm bereits zur Verfügung stehen. Damit ist gleichzeitig eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für das Interesse des Individuums an diesen Unterrichtsgegenständen benannt: Zur genannten Möglichkeit der Verankerung des zu Lernenden muss noch dessen potenzielle, holistisch zu konzipierende Bedeutsamkeit für die individuelle Lebensführung, also für die (Mit-) Gestaltung musikalischer bzw. musikbezogener Praxen durch das Individuum, hinzukommen.
- *Partizipation: Teilhabe* meint mehr als bloße *Teilnahme* der Schülerinnen und Schüler an gegebenen Situationen, als deren Aufeinanderfolge Unterricht begriffen werden kann: Die anzustrebende *Teilhabe* verwirklicht sich in der (Mit-)Bestimmung dieser Situationen, nicht ausschließlich, aber an exponierter Stelle im Rahmen „gemeinsamer Themenfindung“ (Orgass, 2007, S. 540–570).
- *Verbindung zwischen schulischem und außerschulischem Leben*, die in allen musikdidaktischen Konzeptionen in (mindestens impliziten) Vorstellungen von musikalischer Bildung eine Rolle spielt, realisiert sich in der KMD in individuell bedeutsamen und mitzugestaltenden musikalischen oder musikbezogenen Praxen, in denen neuer musikalischer oder musikbezogener Sinn in Interaktionen hervorgebracht wird (Orgass, 2007, S. 118–119). Musikalische Bildung wird also als „soziale Kategorie und nicht individuelle Kategorie“ (Schaller, 1987, S. 65) begriffen.

Das nicht reibungslose Verhältnis dieser Eckpunkte bisheriger KMD zu einem auch sonderpädagogisch zu dimensionierenden inklusiven Musikunterricht lässt sich exemplarisch am jeweiligen Verständnis von ‚Partizipation‘ verdeutlichen: Indem die Lernenden in zunehmendem Maße kompetent werden sollen, ihr eigenes Musizieren auch inhaltlich zu bestimmen, werden die entsprechenden unterrichtlichen Prozesse gleichzeitig als *Modelle* für Partizipation im politischen Bereich außerhalb der Schule konzipiert. In der Sonder- bzw. Heilpädagogik wird demgegenüber der Partizipationsbegriff zumeist in einem anderen, im Vergleich zum Anspruch politischer Partizipation unterkomplexen Sinne verwendet: „Das Partizipationsverständnis, das wir in pädagogischen Arbeiten der letzten

Jahre finden, entspricht eher dem lebensbereichsbezogenen Partizipationsbegriff [...], weniger den institutionellen Deutungen der Politik- und Gesellschaftswissenschaften.“ (Biewer, 2017, S. 150). Auch mit Blick auf die angezielten Teilhabebereiche passgenauer individueller Unterstützungsangebote ist kaum von politischer Partizipation die Rede (ebd., S. 151–152).

2. Beschränkung vorliegender Überlegungen auf Lernende im ‚Förderschwerpunkt geistige Entwicklung‘ (FgE)

Die weiteren Überlegungen beziehen sich, wie eingangs erwähnt und begründet, auf einen inklusiven Musikunterricht mit Lernenden im ‚Förderschwerpunkt geistige Entwicklung‘. Reinhilde Stöppler bestimmt den Begriff der „geistigen Behinderung“ wie folgt:

„Geistige Behinderung ist ein Sammelbegriff für ein Phänomen mit oft lebenslangen, aber verschiedenen Äußerungsformen einer unterdurchschnittlichen Verarbeitung kognitiver Prozesse und Problemen mit der sozialen Adaption.“ (Stöppler, 2017, S. 18)

Zu den spezifischen Ausprägungen des Lernverhaltens von Lernenden im FgE zählt Heinz Bach (1979, S. 4) u. a. auf: Weitgehende „Eingeengtheit des Lernfeldes auf räumlich und zeitlich Nahes“, „durchgängig überwiegendes anschauend-vollziehendes Lernen“, „Gebundenheit des Gelernten an die ursprüngliche Lernsituation“, „Transfertrainingsbedürftigkeit“ (vgl. Fischer, 2016, S. 90). Wenngleich mit Blick auf das noch zu erläuternde Kategorisierungsverbot und die korrespondierende Defizitorientierung eher problematisch, sind Hinweise zur Artikulation ‚geistiger Behinderung‘ wie die in der *Material- und Methodensammlung zur Förderdiagnostik in Sachsen* des Sächsischen Staatsinstituts für Bildung und Schulentwicklung (Comenius-Institut) auf S. 27 abgedruckte Tabelle für sonderpädagogische Laien durchaus hilfreich.

Geistige Behinderung		
eingeschränkte Kognition	Auffälligkeiten in der Sprache	Defizite in der Motorik
Wahrnehmung Denken Gedächtnis	Erwerb der Sprache Wortschatz Sprachverständnis Sprachstörungen	Grobmotorik Feinmotorik Gleichgewicht Koordination

Zur Bestimmung der Aufgabe eines auf den FgE zugeschnittenen inklusiven Musikunterrichts führen Michael Häußler und Ralf Wittenstein (2011, S. 291) aus:

„Menschen mit geistiger Behinderung sind nicht per se behandlungs- und therapiebedürftig, sondern – wie alle anderen Menschen auch – bildungsbedürftig. Diesem Anspruch hat sich der Musikunterricht zu stellen: [...] hier [...] kann der einzelne durch den Zugewinn von Wissen und Können wachsen, sich in der [...] Auseinandersetzung mit Musik in einem sozialen Kontext als produktiv erleben und gestärkt daraus hervorgehen.“²

Unstrittig dürfte sein, dass in einem entsprechenden inklusiven Unterricht im allgemeinbildenden Schulwesen Musiklehrerinnen und -lehrer ohne sonderpädagogische Expertise mit sonderpädagogisch ausgebildetem Fachpersonal kooperieren müssen.

3. Grundbegriffe von Klaus Schallers *Pädagogik der Kommunikation* (als Maßgaben für die KMD) – beobachtet unter ‚inkluisiven‘ Gesichtspunkten

Franz Kasper Krönig erachtet drei Vermeidungsgebote („negative Begriffe“) als konstitutiv für Inklusion (Krönig 2013, S. 41–42): Barrierefreiheit (Accessibility im umfassenden, nicht nur auf Mobilität bezogenen Sinne), Kategorisierungsverzicht (Menschen mit Behinderungen sind mehr als das, was durch die Etikettierung der Behinderung in den Blick kommt) und Platzierungsverbot (letzteres im Sinne der Vermeidung ungerechter Leistungsvergleiche). Lassen sich diese drei Verbote als Realisationen der ersten drei Zeichendimensionen (Objektkonstitution, Individuum und Interaktion) verstehen, so kann ein viertes Verbot hinzugefügt werden, das der Dimension der Sinnmodifikation entspricht: Dieses kann im Verbot der Beschränkung des Diskurses um Teilhabe etc. auf nicht inklusiven Musikunterricht erblickt werden. In positiver Formulierung lässt sich dies als pädagogische Modellbildung für eine anzustrebende Gesellschaft fassen. All diese Vermeidungsgebote lassen sich mit Schallers PdK in Verbindung bringen.

Zunächst ist die ‚dezentrierte‘ Konzeptualisierung des Individuums, das bereits auf der Ebene der Dimensionierung des Zeichens ausschließlich in wechselseitig konstitutiven Relationen zu den Dimensionen der Objektkonstitution, der Interaktion und der Sinnmodifikation in den Blick kommt, zu kommentieren: Das Individuum bezieht sich auf ein nicht gänzlich von seinen Hinsichten abhängiges Reales, tut dies notwendig in Interaktionen, in denen Reales und Hinsichten hervorgebracht wurden, und ist dabei auf ein fungierendes Sinnmedium angewiesen, das seinerseits aus Interaktionen hervorgegangen ist. Die korrespondierende Bestimmung des „Ichs“ durch Schaller (1987, S. 221) lautet: „Das Ich ist die je konkrete, perspektivische Sinngestalt gemeinsamen sozialen Sinns,

2 Zur problematischen Unterscheidung zwischen geistiger Behinderung und Lernbehinderung vgl. Theunissen (2008).

ihn nie ganz erschöpfend.“ Das Zitat fokussiert die Ebene der Hervorbringung sowohl von Individuen als auch von Sozietäten in Inter-Aktionen, in deren Vollzug Inter-Subjektivität bzw. sozialer Sinn hervorgebracht wird (die Bindestriche in den beiden Begriffen sollen jeweils auf das Zwischen mindestens zweier Aktzentren verweisen):

„Im Vollzug von Inter-Subjektivität als gemeinsamer Erhandlung von sozialem Sinn geschieht zugleich zweierlei: Die Konstitution von Ich und Wir, Individuation und Soziation. Weder Ich noch Wir gehen dieser Kommunikation (als kommunikative Aktzentren vorgegeben, letztlich unwandelbar, allenfalls in ihrem Grundbestand modifizierbar) voraus. Individuum und Sozietät stehen hingegen beide auf dieser Ebene der Kommunikation (I) total zur Disposition; gerade auch im Umlernen, im Anderswerden wird ihre Identität als dieses Individuum, als diese Sozietät bestätigt.“ (Schaller, 1987, S. 222).

Die Ebene der „Kommunikation I“ fundiert also die Ebene der „Kommunikation II“, jene Ebene, auf der sich einzelne Individuen (dies die durch den Autor im Vergleich zur Rede von Subjekten bevorzugte Nomenklatur) als „in sich abgeschlossene Aktzentren [...] einander gegenüberstehen und sich etwas mitzuteilen haben“ (Schaller, 1987, S. 222), insofern bereits existierenden Sinn vermitteln. Auf der Ebene der „Kommunikation I“ wird demgegenüber sozialer Sinn ‚hervorgebracht‘ (vgl. Schaller, 1987, S. 218–219). Von dieser fundamentalen Unterscheidung ist auch die Definition von „Erziehung“ durch die PdK bestimmt: *„Erziehung ist die Hervorbringung und Vermittlung ‚humaner‘ Handlungsorientierung in tendenziell symmetrischen Prozessen gesellschaftlicher Interaktion und Kommunikation unter dem Horizont von Rationalität“* (Schaller, 1987, S. 214, Hervorhebung im Original).

Hier werden zwei der vier zentralen Begriffe der PdK verwendet, deren Bestimmung durch Schaller im Folgenden – in reflexionslogisch gestufter Reihenfolge – zu referieren und hernach unter dem Gesichtspunkt von Inklusion zu kommentieren sind: Kommunikation – Rationalität – Partizipation ‚aller‘ – Demokratisierung der Lebensverhältnisse/rationale Lebensführung. Der Zusammenhang dieser Begriffe korrespondiert mit den vier Dimensionen der Handlungstheorie des Autors vorliegender Arbeit: Materialität innerweltlicher Tätigkeit, Intentionalität des einzelnen Akteurs, leibliche und sprachliche Inter-subjektivität in Interaktionen und kulturelle Lebensform als Handlungsrahmen (Orgass, 2017b).

„Kommunikation wird als leiblich fundierte Struktur von Inter-Subjektivität konzipiert, die eine unhintergehbare und reflexiv uneinholbare Weise menschlichen Zur-Welt-Seins darstellt, durch die sich ‚Ich‘ und ‚Wir‘, Individuum und Gesellschaft allererst konstituieren.“ (Schaller, 1987, S. 64)

Wird hier das in Kapitel 4 zu erläuternde Prinzip der *Integrität* auf andere Weise benannt, so wird das (im selben Kapitel noch zu problematisierende) Prinzip der *Mündigkeit* in Schallers Bestimmung des Begriffs der Rationalität thematisch:

„Rationalität‘ beschreibt die auf der gattungsspezifischen Fähigkeit zu sprachlicher Objektivierung beruhende Bereitschaft zur Infragestellung ‚faktischer‘ Gegebenheiten und ihrer argumentativen Problematisierung im Lichte ihrer historischen Kontingenz und besseren Möglichkeit. [...] Was hier als anvisiertes ‚Besseres‘ – und das heißt für die PdK ‚Humaneres‘ – in der Erfahrung des Handelnden aufscheint, ist die konkrete Negation erfahrbaren Leids.“ (Schaller, 1987, S. 65)

In der Gegenüberstellung von Kommunikation und Rationalität im Sinne der PdK deutet sich ein Zielkonflikt inklusiven Musikunterrichts an, der sich am Stellenwert von Mündigkeit entzündet. Vor diesem Hintergrund ist Schallers Verknüpfung von Kommunikation und Rationalität im Terminus „rationale Kommunikation“ besonders interessant, weil deren Bindung an Sprache ausdrücklich abgelehnt wird: Rationale Kommunikation realisiert sich

„im durchsprechenden Ermessen dessen, was es mit diesen Gewichtigkeiten für unser gemeinsames Projekt – mehr Demokratie für alle – auf sich habe. [...] Solches Ermessen ist gemäß unserer gesellschaftlichen Erwartung nicht Sache weniger, sondern Sache aller. [...] Die Teilnahme an diesem Ermessen rationaler Kommunikation braucht sich nicht durch den Nachweis eines besonderen kognitiven, emotionalen oder physischen Vermögens, von Besitz und Bildung zu rechtfertigen [...]: Unsere Praxis im Blick auf die historisch-gesellschaftlich legitimierte Vision von Humanität ist es, die hier sehen und handeln lässt.“ (Schaller, 1987, S. 148)

„Solches Ermessen [...] ist [...] auch nicht an eine bestimmte Sprachfähigkeit gebunden.“ Es „vollzieht sich darüber hinaus auf manch anderen Kanälen außerhalb der Sprache [...]“. (Schaller, 1987, S. 149)

Die Oszillation (oder: der Widerspruch) zwischen dem „durchsprechenden Ermessen“ und der Zurückweisung der „Sprachfähigkeit“ als für dieses Ermessen konstitutives Moment verweist auf eine Aufgabe (auch) inklusiven Unterrichts: Schallers Begriff „rationaler Kommunikation“ steht gesellschaftlichen Ansprüchen an pädagogisches Handeln, die bspw. in Curricula für den Unterricht an allgemeinbildenden Schulen Ausdruck finden, nicht entgegen. Es ist Phantasie mit Blick auf die Ermöglichung der „Teilnahme an diesem Ermessen“ der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarfen ebenso zu entwickeln, wie die fachlichen sowie Sprach- und Begründungskompetenzen der Schülerinnen und Schüler ohne Förderbedarfe zu erweitern sind.

Den Begriff der Partizipation erläutert Schaller im Kontext von Überlegungen zur oben erwähnten Ebene der „Kommunikation I“, auf der neuer Sinn in zwi-

schenleiblichen Inter-Aktionen emergieren kann: Der „Logos“ des „gemeinsamen Handelns“ (Schaller, 1987, S. 189) ist

„in keiner Weise vorgegeben; er ist auch nicht Resultat, sondern Resultante, nicht Ergebnis, sondern das sich in der partnerschaftlichen Kommunikation Ergebende: eine Handlungsperspektive, an die – salopp gesprochen – die sie erst hervorbringenden Partizipanten ‚nicht im Traume gedacht‘ haben. Von den Eingangsgrößen her gesehen handelt es sich hier um ein Mehr, ein Plus, ein Darüberhinaus, worauf sich nur unter bestimmten Bedingungen hoffen lässt, dass nämlich die Kommunikationskontrahenten nicht mehr auf der Ebene von Aktionen und Reaktionen (welche über Vorgegebenes, etwa die eingebrachten Interessen, nicht hinausgeht) verharren, sondern als Kommunikationspartner auf die der Partizipation und Kommunikation ‚übergesprungen‘ sind. Diese andersartige Beziehung lässt sie über sich und alle vorgegebenen Maßgaben hinausgehen. Es handelt sich um eine Potenzierung der eingebrachten Möglichkeiten.“ (Schaller, 1987, S. 189–190)

Entsprechend begreift Georg Feuser als zentrale Eigenschaft eines „Gemeinsamen Gegenstandes“ dessen Emergenz in zwischenleiblichen Interaktionen im inklusiven Unterricht (vgl. Feuser, 2013, S. 289–290). *Musikbezogene Projekte*, die der Hervorbringung eines musikalischen oder musikbezogenen Produkts dienen, zu welchem die am Unterricht beteiligten Individuen je nach ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten beitragen können, sollten im inklusiven Musikunterricht auf solcher Emergenz beruhen. Dieser Unterricht wird sich aber nicht vollständig in Projekten realisieren lassen: Projekte rekurrieren auf musikalische und musikbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in zielfifferentem, auch lehrgangsmäßigem Unterricht zu entwickeln sind (vgl. Gudjons, 1997, S. 83–84).

Schließlich wird die Sinnebene von Bildung und Erziehung aus Sicht der PdK, also die Realisation der Dimension der Sinnmodifikation in dieser Pädagogik, mit Schallers Aussagen zu ‚Demokratie und Rationalität‘ beschrieben: Gesellschaftliche „Inter-Aktion“ wird

„in das Koordinatenkreuz von ‚Demokratisierung der Lebensverhältnisse‘ und ‚Rationale Lebensführung‘ [eingeordnet; S.O.]. Diese Koordinaten sollten als die unserer Gesellschaft historisch inkorporierte Vernunft (...) die reale gesellschaftliche Erwartung dimensionieren und in der Gesellschaft empirisch auffindbar sein.“ (Schaller, 1987, S. 61)

Angesichts der „Differenz von Anspruch und politischer Verwirklichung“ des „Projekt(s) der Vernunft“ „fällt nun der pädagogischen Praxis die Aufgabe zu, einerseits diese Differenz als solche zu thematisieren und ins Bewusstsein der gesellschaftlichen Akteure zu rufen und andererseits Demokratie und Rationalität *antizipatorisch* in ihrem Bereich zu praktizieren“ (Schaller, 1987, S. 65–66, Hervorhebung im Original).

Unter Berücksichtigung von Dirk Rustemeyers Kritik (1985, S. 77–78) an der Gleichzeitigkeit von historischem und transzendentelem Ansatz und Schallers gegenkritischer Besprechung (Schaller 1987, S. 67f.) bleibt festzustellen, dass Schallers PdK auch gegenwärtig noch eine der wenigen Möglichkeiten darstellt, eine Fachdidaktik wie die KMD pädagogisch zu fundieren und fachdidaktisches Denken schlechthin nicht der Fremdbestimmung durch Politik und Wirtschaft preiszugeben. – Zur Notwendigkeit der Legitimation von ‚Stellvertretung‘ im Kontext inklusiver Pädagogik sagt Schaller allerdings expressis verbis nichts.

4. ‚Stellvertretung‘ in einem inklusiven Musikunterricht

Nicht nur sind mit Blick auf jedweden Unterricht Ziele der Erziehung und des Lernens ‚stellvertretend‘ für Schülerinnen und Schüler zu formulieren (Schaller, 1987, S. 81) spricht von der „Parteinahme für Gemeinsamkeit“ und vom entsprechenden „dogmatische[n] Rest“, sondern Lehrende müssen im inklusiven Unterricht zusätzlich manchmal in Form von körperlicher Tätigkeit stellvertretend für Lernende mit Förderbedarfen verantwortlich handeln. Die Frage nach der Legitimität von Stellvertretung wird im Spektrum zwischen deren anthropologischer sowie moralischer Rechtfertigung (Zirfas, 2011, S. 93–99) und deren Ersatz durch Assistenz (Graumann, 2011, S. 232) zu beantworten sein. Karl-Ernst Ackermann und Markus Dederich erläutern den Begriff der Stellvertretung wie folgt:

„Im weitesten Sinn bedeutet Stellvertretung, dass jemand an jemandes Stelle tritt und für die vertretene Person eine bestimmte Aufgabe übernimmt. [...] Geschäft der Heil- und Sonderpädagogik ist es einerseits, Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit Behinderungen durch Erziehung, Bildung und spezifische Förderung zu unterstützen, was bei Kindern und Jugendlichen, unter Umständen aber auch bei Erwachsenen oft nicht ohne stellvertretende Überlegungen und Handlungen möglich ist. Andererseits sehen viele Fachvertreter auch eine politische Aufgabe, quasi anwaltschaftlich für die Belange derjenigen Menschen, die nicht für sich selbst sprechen können, in der Gesellschaft einzutreten.“ (Ackermann & Dederich, 2011a, S. 7–8)

Sigrid Graumann erläutert den – zum Begriff der Stellvertretung (an Stelle von jemandem handeln) komplementären – Begriff der Assistenz (jemanden beim Handeln unterstützen). Nach Graumann bietet „das Gerechtigkeitsprinzip Kants mit den Prinzipien der Freiheit und der Gleichheit Ansatzpunkte für die Begründung verbindlicher Ansprüche auf Assistenz und der Verpflichtung auf deren solidarischer Gewährleistung“ (Graumann, 2011, S. 230). Anhand von „Konsequenzen für den Schutz von Menschen mit Behinderung in der Forschung“ exemplifiziert sie den „Assistenzgedanken“ (Graumann, 2011, S. 230):

„Hilfe und Unterstützung zur Realisierung von Freiheitspotenzialen sollen solidarisch und ohne paternalistische Bevormundung gewährleistet werden. [...] Für die Einwilligung in die Teilnahme an Forschungsvorhaben bedeutet das, dass diese nicht stellvertretend, sondern nur assistierend erfolgen darf.“ (Graumann, 2011, S. 230)

Nach Karl-Ernst Ackermann und Markus Dederich (2011a, S. 11) handelt der Stellvertreter in der triadischen Konstellation dem Begriffsverständnis gemäß für den Auftraggeber gegenüber einem Dritten, einem Kontrahenten oder Rivalen,³ während in pädagogischen Kontexten der Dritte, also ‚der Staat‘, gleichzeitig als Auftraggeber fungiert. Soweit also Pädagoginnen und Pädagogen im triadisch verstandenen Verständnis der Konstellation von Stellvertretung ‚den Staat‘ vertreten, werden (auch) Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf zu jenem Dritten. Die beiden genannten Realisationen des ‚Dritten‘ – die durch ‚den Staat‘ definierten ‚Anforderungen‘ (wie sie in Curricula greifbar werden) und die Lernenden mit Förderbedarf(en) – werden in der unterrichtlichen Interaktion seitens der Beteiligten (notwendig) neu interpretiert; ihr Verhältnis wird neu ausgehandelt.

Allerdings setzen solche Überlegungen die Begründbarkeit von ‚Stellvertretung‘ bereits voraus, wo diese doch zunächst in ihrem Verhältnis zur Assistenz zu bestimmen und als eigenständige Größe inklusiver Pädagogik zu etablieren wäre. Stellvertretung ist auf fundamentale Weise fallibel: Wegen der „Unmöglichkeit eines originären Nachvollzugs der Erfahrungen des anderen“, wegen der Möglichkeit der „kritischen Infragestellung und Zurückweisung der Stellvertretung durch den anderen“ und wegen der „primordialen Unverfügbarkeit“ des anderen, die mit dessen „Spontaneität“ zu begründen ist (Zirfas, 2011, S. 93).⁴ Erst wenn Stellvertretung auf einer anthropologischen Ebene als konstitutiv für menschliches Leben schlechthin bestimmt wird, lässt sich begründen, wieso sie in pädagogischer Tätigkeit mit Notwendigkeit in Kauf zu nehmen und immer wieder neu und situationsbezogen zu legitimieren ist.

Markus Dederich stellt in seiner „alteritätsethische(n)“ Argumentation (Dederich, 2011, S. 188–192) „die scharfe Kontrastierung von Selbst- und Fremdbestim-

3 Ackermann unterscheidet zwischen einer dyadischen und einer triadischen Gestalt von Stellvertretung (2011, S. 153): „Stellvertretung‘ manifestiert sich in der Pädagogik vor allem in zwei Erscheinungsformen – einerseits lässt sie sich als dyadisches Beziehungskonzept fassen, das für die Anfänge der Subjektgenese und der Individuation unverzichtbar ist, andererseits gewinnt sie ihre volle Wirksamkeit in triadischer Gestalt.“

4 Reflexionslogisch gesehen nennt Zirfas Realisationen der Zeichendimensionen Sinnmodifikation, Interaktion und Individuum (in dieser Reihenfolge): „Erfahrungen“ verweisen im holistischen Sinne auf die individuelle Konkretion einer Lebensform. Als Entsprechung zur Objektconstitution fungiert die Unbeobachtbarkeit der über Sprachliches hinausgehenden Kognitionen des anderen, die durch „Erfahrungen“ mitbezeichnet sein mag.

mung“ unter Hinweis auf „eine vorgängige Sozialität“ in Frage (Dederich, 2011, S. 190). Ähnlich benennt Jörg Zirfas (2011, S. 88–89) die Angewiesenheit auf Andere als anthropologische Größe und gleichzeitig als moralisches Kriterium. In diesem Kontext rekurriert er auf eine Überlegung Martin Seels (1995, S. 317): „In der Symmetrie der Anerkennung unter Personen liegt bereits die Anerkennung einer möglichen Asymmetrie unter ihnen; in der Asymmetrie von Anerkennungsverhältnissen liegt damit zugleich die Symmetrie, dass jeder von uns in seinem Wohlergehen auf asymmetrische Fürsorge angewiesen war und möglicherweise sein wird.“ Zirfas paraphrasiert: Die Verletzlichkeit und das Streben nach einem guten Leben bieten „eine unwillkürliche symmetrische Basis“ und verpflichten alle Menschen „asymmetrisch“ zur „Schonung, Achtung und Unterstützung“ anderer Menschen sowie zur „Solidarität“ mit ihnen, „insofern sie [...] auf interaktive Zuwendung angewiesen sind“ (2011, S. 95).

Diese Überlegungen begründen pädagogisches Handeln mit Blick auf Inklusion im Modus einer Stellvertretung, die der primordialen Sozialität eingedenk erfolgt. Wie aber ist mit den Aufgaben von (Musik-)Unterricht umzugehen, die im allgemeinbildenden Schulwesen auch unter Bedingungen der Geltung der UN-Behindertenrechtskonvention (durch Deutschland am 30.03.2007 unterzeichnet und am 26.03.2009 in Kraft getreten) verfolgt wurden und werden? Als Beispiel für solche staatlichen Vorgaben, die Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf(en) als ‚Dritte‘ im oben erläuterten Sinne erscheinen lassen, sei hier exemplarisch eine „übergeordnete Kompetenzerwartung“ unter dem Gesichtspunkt der Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit FgE ausgewertet, die im nordrhein-westfälischen Kernlehrplan Musik für die Hauptschule für die Doppeljahrgangsstufe 5/6 genannt wird: „Die Schülerinnen und Schüler können [...] unter einer leitenden Idee eigene Klangvorstellungen auf der Grundlage ausgewählter musikalischer Strukturen und Parameter gestalten“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2013, S. 26). Wenn auch Schülerinnen und Schüler im FgE in der Regel zieldifferent unterrichtet werden sollen (zur Differenzierung dieses Begriffs vgl. Kapitel 5), lässt sich die zitierte Bestimmung bspw. durch eine Gruppenkomposition im gemeinsamen Unterricht umsetzen. Die Entwicklung einer „leitenden Idee“ setzt *Mündigkeit* im Sinne der Fähigkeit zum sprachbezogenen Vernunftgebrauch voraus, über die Schülerinnen und Schüler im FgE nicht oder nur in eingeschränkter Form verfügen. Aber die didaktische Vorgabe, in welchem gegenständlichen Spektrum jene Idee gesucht werden soll, kann durchaus auf die Lerngruppe selbst bzw. auf Eigenschaften des Gemeinsamen Unterrichts bezogen sein. So würde bspw. die Aufgabe, dass alle am Unterricht Beteiligten eine ‚Klassenhymne‘ komponieren sollen, die Artikulation von (individuell unterschiedlich ausgeprägter) Mündigkeit bei der Begründung kompositorischer Entscheidungen erfordern, einer Mündigkeit, die auf den musikalischen Ausdruck des Selbstbildes der Lerngruppe und somit auf eine ästhetisierte Form des Ausdrucks primordial-

zwischenleiblicher Sozialität bezogen bliebe. – In diesem inklusiven Sinne bleibt Mündigkeit, verstanden als Sprachfähigkeit, auch hier virulent.

Entsprechend hat Klaus Schaller daran erinnert, „dass Mündigkeit gerade nicht beliebige Willkür des Selbst meint, sondern die Strenge des Sich-in-die-Hand-Nehmens, wozu Verbindlicheres gehört als das, woran das Selbst sich konkret bindet, weil es ‚vernünftig‘ ist – sei es das Objektive, sei es der konkrete Lebenszusammenhang, sei es das Selbst selbst“ (Schaller, 1987, S. 210–211). Dieses Verbindlichere emergiert nach Schaller wie erwähnt im Vollzug zwischenleiblicher Kommunikation. Es ist seinem Begriff von Didaktik geschuldet, dass Schaller „Vernunft“ als „nicht nur auf Sprache fixierte“ versteht (Schaller, 1987, S. 211): „Nicht nur auf reibungslose Linearität der Vermittlungs- und Aneignungsprozesse, sondern gerade auf die Um- und Aufbrüche vorgängiger Erfahrungshorizonte hat die Kommunikative Didaktik ihr Absehen.“ (Schaller, 1987, S. 87). Diese ‚Wendung‘ des Blicks bedingt gerade die Affinität der PdK zur Inklusion. – Allerdings lässt sich Schaller auch so verstehen, dass es auf Gegenstand und Sinn des Sprechens ankomme: Das Humane, die Besserung der Lebensverhältnisse, die „konkrete Negation erfahrbaren Leids“ (Schaller, 1987, S. 65) – all dies wird in der Tat vorsprachlich erfahren; es bedarf aber der sprachlichen Artikulation, soweit es im politischen Tagesgeschäft ‚eingeklagt‘ werden soll. Die Entwicklung so verstandener Mündigkeit wird in jeder kritischen Pädagogik *und Didaktik* – und a fortiori in einer inklusiven Pädagogik *und Didaktik*, die wie gezeigt notwendig Stellvertretung zu legitimieren hat, – als zentrale Aufgabe begriffen werden.

Soweit dies berücksichtigt wird, lassen sich mit Micha Brumlik „das Prinzip der Integrität eines Menschen“ und „das Prinzip der Mündigkeit einer Person“ zur Fundierung eines inklusiven Musikunterrichts anführen (Brumlik, 2017, S. 200). Die Unterscheidung von ‚Mensch‘ und ‚Person‘ sollte allerdings zugunsten der Rede vom Individuum mit Blick auf beide Prinzipien vermieden werden (vgl. Zirfas, 2011, S. 88–89).⁵ Es wäre dann zwischen der konstitutiven Integrität und der entwicklungsbedingt-graduelleren Mündigkeit von Individuen zu differenzieren. Die so modifizierte Gegenüberstellung lässt sich so verstehen, dass die Entwicklung der Mündigkeit von Lernenden mit Förderbedarf(en) möglichst umfassend und konsequent zu verfolgen ist (vgl. bspw. Theilen, 2009), dass aber dieses gleichsam ‚assistenzorientierte‘ Ansinnen nichts an der Aufgabe der Entwicklung von Mündigkeit im Sinne von Sprachfähigkeit – im jeweils individuell größtmöglichen Umfang für alle am Unterricht Beteiligten – ändert.

5 Brumlik bezeichnet „Personalität“ als „transzendente Bedingung aller Bildung und Erziehung“ und begreift sie als „Zustand“ (sic!) eines affektiven, bewussten und verantwortlichen Lebens, „dessen Menschen in ihrer Entwicklung in unterschiedlicher Weise teilhaftig sind“ (Brumlik, 2017, S. 220). Dieser Begriff von „Personalität“ soll Brumliks Rede von „menschlichen Nichtpersonen (Brumlik, 2017, S. 223) sowie von „Noch-nicht-Personen“ und „nicht-mehr- oder Niemals-Personen“ (Brumlik, 2017, S. 224) legitimieren. Die Härte dieser – jede ‚Durchlässigkeit‘ verhindernden – Unterscheidungen verstört nicht nur, sondern erscheint auch in der Sache fragwürdig.

Brumlik begründet das Prinzip der Mündigkeit durch eine Argumentation, die John Rawls in seiner *Theorie der Gerechtigkeit* vorträgt und die von einem „fiktiven Urzustand [...], in dem wir uns – vernünftig zwar – aber ohne jede Kenntnis von Alter, Geschlecht und sozialer Position befinden“ (Brumlik, ³2017, S. 277; vgl. Rawls, 1979, S. 74–220),⁶ ausgeht: „Die Grundsätze des Paternalismus“ (bzw. im erläuterten Sinn: der Stellvertretung), so Brumlik,

„sind also diejenigen, die die Parteien im Urzustand anerkennen würden, um sich gegen Schwäche und Versagen ihrer Vernunft und ihres Willens in der Gesellschaft zu schützen. Andere erhalten das Recht und sind manchmal verpflichtet, an unserer Stelle zu handeln und das zu tun, was wir für uns tun würden, wenn wir vernünftig wären; diese Regelung tritt nur in Kraft, wenn wir nicht selbst für unser Wohl sorgen können. Paternalistische Entscheidungen haben sich von den stabilen Bedürfnissen des Betroffenen selbst leiten zu lassen, soweit sie nicht unvernünftig sind, oder, wenn sie nicht bekannt sind, von der Theorie der Grundgüter. Je weniger wir über einen Menschen wissen, desto mehr handeln wir für ihn so, wie wir es für uns unter den Bedingungen des Urzustands tun würden.“ (Brumlik, ³2017, S. 278)⁷

Indem Brumlik den „kategorischen Imperativ der Bemündigung“ (Brumlik, ³2017, S. 200) im Blick behält, bezieht er sich direkt auf die Sinndimension – auch inklusiven – (Musik-)Unterrichts: Pädagogische Praxis hat, wie bereits zitiert, „Demokratie und Rationalität *antizipatorisch* in ihrem Bereich zu praktizieren“ (Schaller, 1987, S. 66, Hervorhebung im Original), also jener gesellschaftlichen Erwartung zu entsprechen, welche stellvertretendes Handeln und Interagieren – und die Mündigkeit derjenigen, die über sie verfügen, – zur Besserung der gesellschaftlichen Verhältnisse eingesetzt sehen möchte.

5. Vorschlag einer Unterscheidung: Integrativ-zieldifferenter vs. inklusiv-zielgleicher (Musik-)Unterricht

Unter Berücksichtigung des oben entfalteten Arguments zur Stellvertretung in einem inklusiven Musikunterricht lässt sich nun das Verhältnis von Integration und Inklusion bestimmen. Wenngleich die beiden Begriffe eher kontrovers diskutiert werden (vgl. Biewer, ³2017, S. 125–148), lässt sich ein Kriterium zu ihrer

6 Rawls verknüpft eine deontologische Ethik des kantischen Typs mit einer Ethik des aristotelischen Typs, die „von einer in Zeit, Raum und Sozialität geregelten und artikulierten gerichteten Entwicklung menschlichen Lebens“ ausgeht, „das in allen Phasen auch sein eigener Zweck ist“ (Brumlik, ³2017, S. 274).

7 Die Anleitung paternalistischer Entscheidungen durch die Bedürfnisse des Betroffenen muss als stellvertretendes Handeln (und nicht als Assistenz) begriffen werden, da jene Entscheidungen durch diese Bedürfnisse *legitimiert* werden, nicht aber diese Bedürfnisse den primären Fokus der unterstützenden Handlungen bilden.

Differenzierung im Unterschied zwischen zieldifferentem und zielgleichem Unterricht erblicken, soweit die Begriffe ‚zielgleich‘ und ‚zieldifferent‘ nicht nur auf den Bildungsgang, in dem sich ein Schüler befindet, sondern auch auf Eigenschaften von Phasen in jeder Unterrichtsstunde (oder allgemeiner: in allen unterrichtlichen Interaktionen) bezogen werden. Diese Idee stellt rechtliche Bestimmungen, mit denen die gängige Verwendung der Begriffe bislang verknüpft gewesen ist, lediglich in einen neuen Zusammenhang, läuft also diesen Bestimmungen hinsichtlich unterrichtlicher Konsequenzen nicht zuwider. Am Beispiel einschlägiger rechtlicher Bestimmungen des Landes Nordrhein-Westfalen sei dies exemplifiziert: Nach § 20 Abs. 2 des „Schulgesetzes für das Land Nordrhein-Westfalen vom 15. Februar 2005, zuletzt geändert durch das Gesetz vom 6. Dezember 2016“ findet die sonderpädagogische Förderung „in der Regel in der allgemeinbildenden Schule statt. Die Eltern können abweichend hiervon die Förderschule wählen.“ Gemäß § 19 Abs. 4 dieses Gesetzes werden die Schülerinnen und Schüler im „Förderschwerpunkt Lernen und im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung [...] zu eigenen Abschlüssen“ geführt. „Dies gilt auch für Schülerinnen und Schüler, bei denen daneben weitere Förderschwerpunkte festgestellt sind. Im Förderschwerpunkt Lernen ist der Erwerb eines dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Abschlusses möglich.“ Vor dem Hintergrund des oben in Kapitel 4 gegebenen Beispiels der Komposition einer ‚Klassenhymne‘ tendieren diese rechtlichen Bestimmungen zur Verfestigung von Kategorisierungen (‚mit‘ oder ‚ohne‘ FgE), indem die Integration von Lernenden mit FgE scharf von deren Inklusion im Sinne der Arbeit an „Gemeinsamen Gegenständen“ (Feuser, 2013) unterschieden wird. Gleichzeitig lassen sie, um mit Schaller zu formulieren, die Chance zur Steigerung der Rationalität der Lebensführung, die sich in der sozialen Ausrichtung von Mündigkeit (nicht nur, aber insbesondere bei den Lernenden ohne FgE) zeigen kann (und soll), zumindest in den Hintergrund treten.

Soweit man Zielgleichheit und Zieldifferenz nicht nur auf die Bildungsgänge bzw. Schulabschlüsse, sondern auch auf Qualitäten der unterrichtlichen Interaktion bezieht, kann phasenweise verfolgte Zieldifferenz mit der Entwicklung von Kompetenzen begründet werden, die zur Verwirklichung von Inklusion bspw. durch Arbeit an „Gemeinsamen Gegenständen“ (Feuser, 2013) notwendig ist. Mit Blick auf die in Kapitel 4 begründeten Eigenschaften eines inklusiven Musikunterrichts (der notwendigen Stellvertretung und der individuell – bei Lernenden mit und ohne Förderbedarfen – zu entwickelnden Mündigkeit) greift die Vorstellung eines integrativen Unterrichts, der im Vergleich zum inklusiven Unterricht in ethisch-moralischer Hinsicht als minderwertig beurteilt wird, weil Lernende mit Förderbedarfen ‚nur‘ zieldifferent gefördert werden (vgl. Hinz, 2002), mit Blick auf das Leitbild der Inklusion zu kurz.⁸ Vielmehr ist mit Blick auf die un-

8 Hiermit präsentiert sich auch das Verhältnis der amtlichen (rechtlich allerdings nicht verbindlichen) deutschen Übersetzung der UN-BRK aus dem Englischen zur sogenannten „Schattenübersetzung“ („inclusive“ übersetzt durch „integrativ“) in anderem

terrichtliche Interaktion zwischen *zieldifferenten Unterrichtsphasen* im Falle von Lehrzielen, die als unabdingbar erachtet werden, aber selbst im Falle individualisierten Lernens mit entsprechender Variabilität der Lernzeiten nicht von allen anwesenden Lernenden aufgrund besonderer Förderbedarfe erreicht werden können, einerseits und *zielgleichen Unterrichtsphasen*, in denen Lehrziele maßgeblich sind, denen prinzipiell alle Lernenden auf unterschiedliche Weisen gerecht werden können oder welche die Hervorbringung von Beiträgen auf unterschiedlichen Komplexitätsniveaus zu einem „Gemeinsamen Gegenstand“ (Feuser, 2013) intendieren, andererseits zu unterscheiden. *Integrative Unterrichtsphasen* erweisen sich also als zieldifferent, während sich *inklusive Unterrichtsphasen* zielgleich – wie erläutert vorzugsweise mit Bezug auf Projekte – verwirklichen. Wegen der notwendigen Bezogenheit inklusiver auf integrative Unterrichtsphasen sollte – wie im Folgenden praktiziert – nur noch vom *inklusive intendierten (Musik-)Unterricht* die Rede sein. Erst indem die Unterscheidung zielgleich/zieldifferent auf die unterrichtliche Interaktion im Gemeinsamen Unterricht bezogen wird, kann Inklusion als Leitbild des Unterrichts im allgemeinbildenden Schulwesen wirksam werden.

6. Reflexionslogische Überlegungen zur Konstitution musikalischer Objekte in inklusiven Phasen des Musikunterrichts mit Lernenden mit FgE

Nach der obigen Begründung von ‚Mündigkeit‘ als Ziel (auch) inklusiv intendierten Unterrichts ist hier, im Zuge der Bemühung um musikästhetische Fundierung eines solchen Musikunterrichts im Sinne der modifizierten KMD, umgekehrt nach dem möglichen unterrichtlichen Stellenwert einer nicht begrifflichen (bzw. nicht konzeptuellen) und/oder nicht propositionalen⁹ Form der Konstitution musikalischer Objekte zu fragen. Soweit Kompetenzen zum musikbezogenen Sprechen in einer Lerngruppe bei einigen Lernenden vertreten sind und bei anderen fehlen oder nur rudimentär ausgebildet sind, umfasst *die unterrichtliche Konstitution musikalischer Gegenstände* im reflexionslogischen Sinne die

Licht. Vgl. insbesondere Artikel 24 („education“ bzw. „Bildung“) der „Schattenübersetzung“ mit der offiziellen Übersetzung sowie mit dem englischen Originaltext: Bundeszentrale für politische Bildung (30.11.2015).

9 ‚Begriff‘ wird hier quasi umgangssprachlich als ‚Denkinhalt‘ oder ‚Vorstellung‘ – „im Gegensatz zur ‚sinnlichen‘ oder empirischen Anschauung [...] Ergebnis einer Abstraktion“ (Mittelstraß, 2005, S. 384) – aufgefasst. Ohne den Kontext von Propositionen sind Begriffe nicht ‚wahrheitsfähig‘. – ‚Proposition‘: Ein „Urteil im Sinne der *propositio*“ erhebt „Anspruch auf Wahrheit oder Falschheit“. Propositionen werden in Sätzen, zumeist mit Subjekt, Kopula und Prädikat, ausgedrückt (Seifert, 1997, S. 303–304, Hervorhebung im Original).

folgenden Momente: Propositionale musikbezogene Erkenntnis im Kontext nicht propositionaler Erkenntnis; Kompetenzen in ihrem wechselseitig konstitutiven Zusammenhang mit ‚Können‘, Qualifikationen und kategorialen Vermögen; sozialer Test im Rahmen des Musiklernens nebst Umkehrung dieses Tests („komplementäre“ Reaktionen auf nicht propositionale musikbezogene Äußerungen durch Propositionen); Entwicklung kategorialen Vermögens von Lernenden nebst Modifikationen für inklusiven Musikunterricht als Lehrziel.

Die reflexionslogische Theoriebildung stößt hier mit ihrer Ausrichtung auf holistische Rekonstruktionen an ihre Grenzen. Die jeweiligen Bezugnahmen auf Nicht-Propositionales (s.o.: nicht propositionale Erkenntnis, ‚Können‘, nicht propositionale Äußerungen) können nicht zu Momenten eines holistischen Systems werden, soweit sie – für sich genommen – nicht inferentiell fungieren. Holismus hängt direkt mit Inferentialismus (also mit logischen Folgerungsbeziehungen) zusammen (vgl. Schildknecht, 2002, S. 181, 183) und ist insofern auf Begrifflichkeit und Propositionalität angewiesen.¹⁰

Die oben genannten vier Momente der unterrichtlichen Konstitution musikalischer Objekte sind nun im Einzelnen zu kommentieren:

a) *Zu nicht begrifflichen Wahrnehmungsinhalten*: Christiane Schildknecht hat in kritischer Auseinandersetzung mit Gottlob Freges ‚Propositionalismus‘ Bedingungen für nicht begriffliche Inhalte in intentionalen Zuständen benannt (Schildknecht, 2002):

„For any state with content S, S has nonconceptual content C, iff a subject X's being in S does not entail that X possesses the concepts that canonically characterize C.“ (Schildknecht, 2002, S. 182)

„An intentional state S has conceptual content iff a subject X's being in S entails that S has inferentially relevant constituents.“ (Schildknecht, 2002, S. 184)

„A state has nonconceptual content iff X does not have to possess the concepts that characterize its content in order to be in that state. States with nonconceptual content are, accordingly, not inferentially related to each other.“ (Schildknecht, 2002, S. 84)

Des Weiteren trennt Schildknecht (2002, S. 184) informative Wahrnehmungszustände von Glaubenszuständen. Mit seiner Unabhängigkeit von einem begrifflichen Hintergrund erweist sich nicht propositionales Sehen (visuelles Unterscheiden eines Objekts von seiner unmittelbaren Umgebung; *pars pro toto* für

10 In entsprechenden Theoriedesigns dürfen sich der repräsentationale Charakter und der relationale Charakter – also die Bezugnahme auf Referenzobjekte – von Wahrnehmungserfahrung nicht wechselseitig ausschließen, sondern müssen als Modellierungen von Aspekten dieser Erfahrung fungieren (solche Positionen vertreten z.B. Gabriel, 2015 und Schildknecht, 2002).

Wahrnehmung) als konstitutive Bedingung für epistemisches Sehen (bzw. epistemische Wahrnehmung): „With its independence from a conceptual background, inferential skills, or past experiences, nonpropositional seeing constitutes a necessary condition for epistemic seeing.“ (Schildknecht, 2002, S. 158). Die nicht konzeptuelle Bestimmung des Wahrnehmungsinhalts der Erfahrung ist (auch) für die ästhetische Fundierung eines inklusiven Musikunterrichts grundlegend: Nicht epistemisches Hören ist als das Unterscheiden musikalischer Einheiten von ihrer jeweiligen unmittelbaren klingenden Umgebung zu begreifen. Für die Bewertung der Inhalte von Wahrnehmungserfahrungen sind nicht Wahrheits-, sondern Korrektheitsbedingungen anzusetzen (ebd., S. 180).¹¹ Wenn letztere die Beobachtung und die Bewertung musikalischer Handlungen strukturieren, welche nicht epistemisches Hören indizieren, so ist zu berücksichtigen, dass begriffliche Hintergründe oder Erfahrungen im nicht begrifflichen (und a fortiori nicht propositionalen) Hören keine Rolle spielen. Gleichwohl ist das Einheiten unterscheidende Hören die Basis für die durch Gottfried Gabriel genannten Realisationen nicht propositionaler musikbezogener Wahrnehmungserkenntnis, in die (nicht sprachlich) Begriffliches hineinspielt: Erkenntnis durch Bekanntschaft, phänomenales Wissen, Unterscheidungswissen und Wiedererkennen (vgl. Gabriel, 2015, S. 57–69).

b) *Zur Neubestimmung und -verortung des Kompetenzbegriffs:* Soweit aus reflexionslogischer Sicht das didaktisch intendierte Lernen von Individuen, die über sprachliche Kompetenzen verfügen, als gestufter Zusammenhang von ‚Können‘, Qualifikationen, Kompetenzen und kategorialem Vermögen zu begreifen ist (vgl. Orgass, 2017a, S. 37–44), werden sich mit Blick auf inklusiv intendierten Musikunterricht partiell Modifikationen der genannten Momente als notwendig erweisen: Auch Lernende mit FgE verfügen über ein ‚Können‘, das als Grundlage der und Bedingung für die Entwicklung von – wie auch immer didaktisch reduzierten – fachlichen Qualifikationen zu gelten hat. Die neuen Situationen, in denen sich Kompetenzen zeigen sollen, werden weniger komplex als mit Blick auf Lernende ohne FgE ausgewählt werden. Das kategoriale Vermögen wird sich in jedweder Form von Generalisierung realisieren (z. B. im Kontext von Gewöhnung; vgl. die Hinweise in Bach, 1979 & Fischer, 2016). Auch Lernende mit FgE vollziehen also reflexionslogisch zu rekonstruierende musikbezogene Sinnprozesse. Die Realisationen der jeweiligen Momente (hier der oben erwähnten Momente didaktisch intendierten Musiklernens) werden sich allerdings von musikbezogenen Sinnprozessen Lernender ohne FgE unterscheiden.

11 Womöglich kann man die Differenzierung Korrektheits-/Wahrheitsbedingung in die Nähe von Wilfried Gruhns Unterscheidung figurale/formale Repräsentation rücken (vgl. Gruhn, 2014, S. 45–46, 183–184).

c) *Zum sozialen Test im Rahmen des Musiklernens:* Soweit die Inhalte von Wahrnehmungserfahrungen Korrektheitsbedingungen und – im Falle begrifflich konstituierter Wahrnehmung – Wahrheitsbedingungen unterliegen, testen Schülerinnen und Schüler beim Musiklernen ihre musikbezogenen Zuweisungen von Bedeutung und Bedeutsamkeit auf deren kommunikative bzw. interaktive Kompatibilität hin (sozialer Test; vgl. Orgass, 2007, S. 506–508, 527–530). Die Umkehrung dieses sozialen Tests im Kontext inklusiver Phasen des Musikunterrichts besteht nun in Folgendem: Nicht die kommunikative bzw. interaktive Kompatibilität des individuell Gelernten wird sozial getestet, sondern die über sprachliche Kompetenzen verfügenden KommunikationspartnerInnen der Lernenden im FgE mit nur ansatzweise ausgebildeten sprachlichen Kompetenzen, die andere Kommunikationsmedien nutzen, sind hinsichtlich ihrer Kompetenz zur empathischen Ergänzung oder zum zugeschriebenen Sinn aufgreifenden Reaktion auf Äußerungen eines Mitschülers mit FgE (auf-)gefordert. Umgekehrt werden sich Schülerinnen und Schüler mit FgE musikalisch oder musikbezogen sprachlich oder nicht sprachlich äußern oder auf entsprechende Handlungen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Förderbedarf reagieren. Zumindest partiell werden Handlungen der Schülerinnen und Schüler mit FgE unter dem Aspekt von deren Erfüllung von Korrektheitsbedingungen (s.o.) beobachtet werden können. Die auf diese Weise interaktiv realisierte, durch die Beteiligten selbst beobachtbare Kreativität kennt keinen ‚ersten Autor‘ und lässt sich nicht als Summe musikbezogener Intentionen der beteiligten Individuen auffassen. Solche Emergenz, deren Entfaltung pädagogisch-didaktisch zu ermöglichen ist, lässt sich als musikdidaktisch-inklusive Wendung des durch Schaller akzentuierten Vollzugs von Gemeinsamkeit in „primordialer Inter-Aktion“ (vgl. Schaller, 1987, S. 58) begreifen – als eine Emergenz, die als dritte Möglichkeit neben Stellvertretung und Assistenz zu nennen ist (vgl. das obige Kapitel 4).¹² Die erläuterte Umkehrung des sozialen Tests des Gelernten lässt sich auch als eine pädagogisch und didaktisch relevante Realisation jenes Konzepts „sprachlicher Arbeitsteilung“ bezeichnen, das Hilary Putnam in seiner Bedeutungstheorie an zentraler Stelle einführt (Putnam, 1990, S. 63): Die bedeutungsmäßige Konstitution der Extension von Begriffen vollzieht sich in arbeitsteiligen Praxen.

Auf diese Weise wird auch das Problem der Leistungsbeurteilung im inklusiv intendierten Musikunterricht im Kontext anzustrebender zielgleicher Förderung, also mit Blick auf inklusive Phasen des Musikunterrichts, bearbeitbar: Die musikalischen bzw. musikbezogenen, nicht sprachlichen oder sprachlichen Äußerungen von Schülerinnen und Schülern mit FgE (Fischer & Markowetz, 2016) können (und sollen) dahingehend beurteilt werden, welche fachlichen sowie intra- und interindividuellen Qualitäten *die sich auf diese Äußerungen beziehenden*

12 Reflexionslogisch ergibt sich die Stufung Assistenz – Stellvertretung – Emergenz – Geltungen modifizierende Kommunikation. Auf emergenztheoretische Überlegungen muss hier aus Platzgründen verzichtet werden; vgl. aber Renn (2013).

Folgehandlungen der Mitschülerinnen und Mitschüler ohne solchen Förderbedarf aufweisen. Diese Folgehandlungen sind – auch – unter dem Gesichtspunkt ihrer reaktiven Komponenten, d.h. ihrer (Sensibilität und Empathie voraussetzenden) Bezogenheit auf Äußerungen von Schülerinnen und Schülern mit FgE, zu beurteilen. Diese Form von Leistungsbeurteilung steht besitzindividualistischen Vorstellungen von Leistung entgegen. In integrativen Phasen des inklusiv intendierten Musikunterrichts wird sie durch herkömmliche Leistungsbeurteilung *ergänzt*. Damit ist gleichzeitig gesagt, dass die Umkehrung des sozialen Tests auch in integrativen Unterrichtsphasen eine zentrale Rolle spielen soll, denn auf diese Weise werden ‚Demokratie und Rationalität‘ im Sinne Schallers im Unterricht schlechthin, also nicht nur in seinen inklusiven Phasen, antizipatorisch verwirklicht. (Aus dem Sachverhalt, dass diese nicht egologische Vorstellung von Leistung mit der reflexionslogisch begründeten Dezentrierung des Individuums korrespondiert, kann die Sollensaussage nicht selbst abgeleitet werden.)

In Zuge einer solchen Umkehrung des für Musiklernen konstitutiven „sozialen Tests“ (s.o.), in der die eingangs erläuterte Dekonstruktion des Individuums virulent wird, werden ‚Lernen und Leistung‘ als Performanzen gemeinsamen sozialen Sinns in musikbezogenen Interaktionen von Lernenden verortet. Solche Performanzen können sich bspw. in Methoden von Jacques-Dalcroze, Orff und Kodály realisieren (Beiträge hierzu in Abril & Gault, 2016). Sie können sich auch – unter Nutzung ‚unterstützender Technologien‘ – auf die Emergenz „Gemeinsamer Gegenstände“ im Sinne Georg Feusers (2013, S. 289–290) beziehen.

d) *Zur Entwicklung kategorialen Vermögens von Lernenden nebst Modifikationen für inklusive Phasen des Musikunterrichts als Lehrziel:* Zwei mal vier Kategorien – der Analogiebildung zwischen musikalischer Bedeutung und (auch) nicht musikalischer Bedeutsamkeit einerseits und der musikgeschichtlichen Erfahrung andererseits (Orgass, 2011) – sollen die „reaktive Prozessplanung“ im Kontext „gemeinsamer Themenfindung“ (vgl. Orgass, 2007, S. 533–548) und die Unterrichtsführung ‚im Großen‘ (z.B. die Aufeinanderfolge von Unterrichtsreihen) strukturieren (helfen). Musikunterricht lässt sich (auch) als Rekonstruktion dieser Kategorien, u.a. in Form forschenden Lernens, begreifen, in inklusiven Phasen des Musikunterrichts erweitert um die Arbeit an anderen Formen von Generalisierung (z.B. Gewöhnung). Kategoriale musikalische Bildung, erweitert um Formen nicht sprachlicher Generalisierung, ist um willen der „rationalen Lebensführung“ der Lernenden in Sachen Musik im inklusiv intendierten Unterricht zu ermöglichen. Die für die genannte Erweiterung notwendigen Präzisierungen wird der Autor andernorts vornehmen.

7. Gestiegene Anforderungen an Schülerinnen und Schüler

Aus Sicht der KMD, die Lernende als „musikdidaktische Laien“ begreift (Orgass, 2007, S. 537–540), erweitern sich die Anforderungen an Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarfen und ohne Förderbedarfe mit Blick auf inklusiv intendierten Musikunterricht, und zwar a) in Sachen Voraussetzungen der Emergenz „Gemeinsamer Gegenstände“ (Feuser, 2013) und b) mit Blick auf die jeweiligen fachlichen Möglichkeiten, ‚soziale Tests‘ umzukehren: Für Lernende mit FgE in emotionaler Hinsicht, da sie das komplementäre Reagieren ihrer Mitschülerinnen und -schüler ohne FgE nicht als ‚Affront‘ empfinden ‚sollen‘, für Lernende ohne Förderbedarf, weil ihre Achtsamkeit und ihre Kreativität – im Vergleich zu nicht inklusiv intendiertem Musikunterricht – in höherem Maße gefordert sind.

Literatur

- Abril, C. R. & Gault, B. M. (Hrsg.) (2016). *Teaching General Music. Approaches, Issues, and Viewpoints*. New York: Oxford University Press.
- Ackermann, K.-E. (2011). ‚Stellvertretung‘ in der Geistigbehindertenpädagogik. In K.-E. Ackermann & M. Dederich (Hrsg.), *An Stelle des Anderen. Ein interdisziplinärer Diskurs über Stellvertretung und Behinderung* (S. 139–165). Oberhausen: ATHENA.
- Ackermann, K.-E. & Dederich, M. (2011a). Einführung in das Thema. In K.-E. Ackermann & M. Dederich (Hrsg.), *An Stelle des Anderen. Ein interdisziplinärer Diskurs über Stellvertretung und Behinderung* (S. 7–22). Oberhausen: ATHENA.
- Ackermann, K.-E. & Dederich, M. (Hrsg.) (2011b). *An Stelle des Anderen. Ein interdisziplinärer Diskurs über Stellvertretung und Behinderung* (Pädagogik: Perspektiven und Theorien 20. Hrsg. von J. Bilstein). Oberhausen: ATHENA.
- Bach, H. (1979). Personenkreis Geistigbehinderter. In H. Bach (Hrsg.), *Pädagogik der Geistigbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik* 5 (S. 3–18). Berlin: Marhold.
- Biewer, G. (2017). *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik*. 3. (überarbeitete und erweiterte Auflage). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Brumlik, M. (2017; 1992). *Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe*. Neuausgabe mit einem Vorwort zur dritten Auflage. Hamburg: CEP Europäische Verlagsanstalt.
- Bundeszentrale für politische Bildung (30.11.2015). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/216492/un-behindertenrechtskonvention> [02.04.2018].
- Dederich, M. (2011). Paternalismus als ethische Figur – Ein Problemaufriss. In K.-E. Ackermann & M. Dederich (Hrsg.), *An Stelle des Anderen. Ein interdisziplinärer Diskurs über Stellvertretung und Behinderung* (S. 167–193). Oberhausen: ATHENA.
- Feuser, G. (2013). Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ – ein Entwicklung induzierendes Lernen. In G. Feuser & J. Kutscher (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen* (= Behinderung, Bildung, Partizipation (Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 7)) (S. 282–293). Stuttgart: W. Kohlhammer.

- Fischer, E. (2016). (Wie) Kann dem Bildungs- und Erziehungsbedarf von Kindern und Jugendlichen mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im gemeinsamen Unterricht ausreichend begegnet werden? In E. Fischer & R. Markowetz (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* (S. 74–133). Stuttgart: Kohlhammer.
- Fischer, E. & Markowetz, R. (Hrsg.) (2016). In E. Fischer & R. Markowetz (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* (Inklusion in Schule und Gesellschaft, Bd. 6). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gabriel, G. (2015). *Erkenntnis* (= Grundthemen der Philosophie, hrsg. von D. Birnbacher, P. Stekeler-Weithofer und H. Tetens). Berlin u. Boston: de Gruyter.
- Graumann, S. (2011). Stellvertretung und die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In K.-E. Ackermann & M. Dederich (Hrsg.), *An Stelle des Anderen. Ein interdisziplinärer Diskurs über Stellvertretung und Behinderung* (S. 217–233). Oberhausen: ATHENA.
- Gruhn, W. (*2014; *1998). *Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens*. Hildesheim [u.a.]: OLMS.
- Gudjons, H. (*1997; 1986). *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit* (überarbeitete und erweiterte Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häußler, M. & Wittenstein, R. (2011). Lebenswelt und musikalische Kompetenzen – Musikunterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In C. Ratz (Hrsg.), *Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen* (S. 283–304). Oberhausen: ATHENA.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53, 354–361.
- Krönig, F. K. (2013). *Populäre Musik in der kulturellen Bildung. Gedanken, Wege und Projekte zu einer inklusiven Musikpädagogik und didaktischer Öffnung*. Hrsg. von der Offenen Jazz Haus Schule Köln (Pädagogik: Perspektiven und Theorien, Bd. 26). Oberhausen: ATHENA.
- Krönig, F. K. (2017). Inklusive Musikpädagogik in der verwalteten Welt. Vom „Umgang mit“ Vielfalt. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)*, 2017, 11–21.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2013). *Kernlehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen: Musik*. Düsseldorf. [https://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/material/view/3374\[01.04.2018\]](https://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/material/view/3374[01.04.2018]).
- Mittelstraß, J. (*2005). Art. „Begriff“. In J. Mittelstraß & M. Carrier (Hrsg.), *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie 1* (neubearbeitete und wesentlich ergänzte Auflage) (S. 384–386). Stuttgart u. Weimar: Metzler.
- Orgass, S. (1996). *Kommunikative Musikdidaktik. Ansätze zu ihrer ästhetischen und pädagogischen Begründung sowie zwei praktische Erprobungen* (Forum Musikpädagogik, Bd. 22). Augsburg: Wißner.
- Orgass, S. (2007). *Musikalische Bildung in europäischer Perspektive* (FolkwangStudien, Bd. 6, hrsg. von dems. & H. Weber). Hildesheim [u.a.]: Olms.
- Orgass, S. (2011). Hölzernes Eisen oder zu bohrendes Brett? Überlegungen zu einem bildungsrelevanten Kerncurriculum des Fachs Musik – auf der Grundlage von Studien zu einer Historik der Musik. In H.-U. Schäfer-Lembeck unter Mitarbeit von K. Mohr (Hrsg.), *Musikalische Bildung – Ansprüche und Wirklichkeiten. Reflexionen aus Musikwissenschaft und Musikpädagogik. Beiträge der Münchner Tagung 2011* (Musikpädago-

- gische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, Bd. 3) (S. 119–206). München: Allitera.
- Orgass, S. (2017a). Didaktisch intendiertes Musiklernen als Erwerb von Können, Qualifikationen, Kompetenzen und kategorialem Vermögen. In N. Bailer & G. Enser (Hrsg.), *Insel-Bilder. Musikdidaktische Konzeptionen im Diskurs* (S. 29–46). Innsbruck [u.a.]: Helbling.
- Orgass, S. (2017b). Aneignung populärer Musik aus Sicht einer reflexionslogisch konzipierten Handlungstheorie. In D. Elflein & B. Weber (Hrsg.), *Aneignungsformen populärer Musik. Klänge, Netzwerke, Geschichte(n) und wildes Lernen* (S. 265–304). Bielefeld: transcript.
- Orgass, S. (2017c). Ein System als Teil einer Theorie. Überlegungen zum Abgrenzungskriterium einer reflexionslogischen Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik. In A. J. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 38) (S. 119–136). Münster: Waxmann.
- Putnam, H. (?1990; '1979). *Die Bedeutung von „Bedeutung“* (1975), hrsg. und übersetzt von Wolfgang Spohn (2. durchgesehene Auflage). Frankfurt a. M.: Suhrkamp (amerikanisches Original: *The Meaning of „Meaning“*. In H. Putnam, *Mind, Language and Reality. Philosophical Papers*, Volume 2, Cambridge 1975, S. 215–271).
- Rawls, J. (1979; '1975). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Übersetzt von Hermann Vetter. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (amerikanisches Original: *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Belknap Press: An Imprint of Harvard University Press, 1971).
- Renn, J. (2013). Emergenz und Vorrang der Intersubjektivität – zur gesellschaftstheoretischen Relektüre von George Herbert Mead. In F. Nungesser & F. Ofner (Hrsg.), *Potentiale einer pragmatistischen Sozialtheorie. Beiträge anlässlich des 150. Geburtstags von George Herbert Mead*. (Österreichische Zeitschrift für Soziologie, Bd. 38, Sonderheft 12, November 2013) (S. 135–154). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Rustemeyer, D. (1985). Kommunikation oder Didaktik? Aporien kommunikativer Didaktik und Konstruktionsprobleme kommunikativer Bildungstheorie. *Pädagogische Rundschau*, 39, 61–85.
- Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung (Comenius-Institut) unter Mitwirkung von B. Beissert u. a. (Hrsg.) (Januar 2005). *Material- und Methodensammlung zur Förderdiagnostik in Sachsen. Materialien, Methoden und Hilfsmittel zum Verfahren zur Feststellung Sonderpädagogischen Förderbedarfs. Handreichungen für Lehrerinnen und Lehrer an allgemein bildenden Schulen*. Dresden: Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung.
- Schaller, K. (1987). *Pädagogik der Kommunikation. Annäherungen – Erprobungen*. Sankt Augustin: Richarz.
- Schildknecht, C. (2002). *Sense and Self. Perspectives on Nonpropositionality*. Paderborn: mentis (zugleich: Habil.-Schr., Konstanz, Univ., 1999).
- Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen vom 15. Februar 2005, zuletzt geändert durch das Gesetz vom 6. Dezember 2016. <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/.../Schulgesetz/Schulgesetz.pdf> [01.04.2018].
- Seel, M. (1995). *Versuch über die Form des Glücks. Studien zur Ethik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Seifert, J. (1997). Sprache und Wahrheit. Zum Verhältnis zwischen Satz, Urteil und Sachverhalt. In A. Burri (Hrsg.), *Sprache und Denken. Language and Thought* (Grundlagen

- der Kommunikation und Kognition. Foundations of Communication and Cognition) (S. 301–324). Berlin u. New York: de Gruyter.
- Stöppler, R. (2017). *Einführung in die Pädagogik bei geistiger Behinderung. Mit Übungsaufgaben und Online-Ergänzungen* (2., aktualisierte Auflage). München u. Basel: Ernst Reinhardt.
- Theilen, U. (2009). *Sprachlos? Von wegen! Kommunikation mit Kindern mit schweren Behinderungen*. München u. Basel: Ernst Reinhardt.
- Theunissen, G. (2008). Geistige Behinderung und Lernbehinderung. Zwei inzwischen umstrittene Begriffe in der Diskussion. *Geistige Behinderung*, 47(2), 127–136.
- Zirfas, J. (2011). Angewiesenheit und Stellvertretung – Perspektiven einer pädagogischen Anthropologie und Ethik. In K.-E. Ackermann & M. Dederich (Hrsg.), *An Stelle des Anderen. Ein interdisziplinärer Diskurs über Stellvertretung und Behinderung* (S. 87–106). Oberhausen: ATHENA.

Stefan Orgass
Musikpädagogik/Musikdidaktik
Folkwang Universität der Künste
Fachbereich 2
Klemensborn 39
45239 Essen
orgass@folkwang-uni.de

Kerstin Heberle

Mittendrin und nur dabei? Videographische Perspektiven auf Anerkennungsprozesse im inklusiven Musikunterricht

Bystanders at the Centre of the Action. Videographic Perspectives on Recognition Processes in Inclusive Music Classes

Recognition is considered an integral component of the academic discourse regarding inclusive schooling. Adding to the normative perspective on recognition, this article poses the question of how recognitional processes happen and resolve in inclusive musical education settings. Following Balzer & Ricken's (2010) approach of interpreting recognition as an act of addressing, it provides an in-depth analysis of a classroom videography of a 5th-grade secondary school. The corresponding case example of the micro-processes in a group-work situation provides insights into different modes of recognition processes in music lessons as well as exemplifies the methodological approach. Conclusively, the article presents the case-specific results – especially the suggested phenomenon of “pseudo-recognition” – and discusses its relevance for inclusive schooling from the perspective of music education.

Einleitung

Innerhalb der allgegenwärtigen Diskussion um Inklusion und einen inklusiven (Musik-)Unterricht überwiegen bisher insbesondere grundlagentheoretische und normative Beiträge. So werden aus hierarchiekritischer Perspektive, basierend auf Menschenrechts- und Demokratievorstellungen, Ziele eines entsprechenden Unterrichts theoretisch entfaltet (Hinz, 2002; Prengel, 2006; Heinzel & Prengel, 2012) oder bestimmte didaktisch-methodische Strategien als geeignet für inklusive Settings diskutiert (Beutel, 2014; Kullmann, Lütje-Klose & Textor, 2014). Demgegenüber gibt es jedoch nur wenige Studien, die sich inklusivem (Musik-)Unterricht empirisch widmen (Budde, Blasse & Johannsen, 2017).

Gerade Arbeiten einer praxeologischen, ethnographischen Unterrichtsforschung (Rabenstein & Reh, 2013; Rabenstein, Reh, Ricken & Idel, 2013) tragen jedoch zu einem differenzierten Einblick in unterrichtliche Prozesse bei. Sie erscheinen zudem in besonderem Maße anschlussfähig für den Ansatz einer „reflexiven Inklusion“ (Budde & Hummrich, 2013), in welchem über eine rein

sonderpädagogische Perspektive hinaus die Identifikation von Mechanismen und Prozessen von Teilhabe und Ausschluss in pädagogischen Kontexten insgesamt gefordert werden¹. Ausgehend von einem Verständnis pädagogischen Handelns als einem „im Kern ambivalenten Anerkennungsgeschehen[]“ (Rabenstein & Reh, 2013, S. 240) beleuchten sie beispielsweise Formate von geöffnetem oder auch individualisiertem Unterricht. Dabei machen sie sichtbar, inwiefern in der Unterrichtssituation durch Prozesse der Adressierung und Re-Adressierung (Balzer & Ricken, 2010) unterschiedliche Positionierungen und Zuständigkeiten von Schülerinnen und Schülern u. a. im Hinblick auf bestimmte Fähig- und Fertigkeiten hervorgebracht werden und inwiefern diese mit unterschiedlichen Gelegenheiten für Bildungsprozesse verbunden sind (Rabenstein & Reh, 2013).

Gerade vor dem Hintergrund, dass dem Fach Musik aus normativer Perspektive ein besonderes Potential für die Initiierung inklusiver Settings attestiert wird, erscheint ein empirischer Blick in die Unterrichtssituation relevant. So gelten Situationen des gemeinsamen Musizierens für alle Teilnehmenden als Möglichkeit, sich als gleichberechtigte Musiker_innen zu erfahren und einen Beitrag zu einem Gesamtklang zu liefern (Schilling-Sandvoß, 2015). Hier erscheint es sinnvoll, einen solchen praxistheoretischen Ansatz aufzugreifen und für die Analyse musikpädagogischer Unterrichtsprozesse fruchtbar zu machen.

Das Projekt DoProfil², aus dem im vorliegenden Beitrag berichtet wird, zielt daher auf die videographische Erschließung von Interaktionsprozessen im Rahmen kooperativer Formate³ bei produktionsorientierten Aufgaben und fragt, wie Schülerinnen und Schüler innerhalb des Gruppenprozesses miteinander umgehen, aufeinander Bezug nehmen und inwiefern die einzelnen Lernenden bei der Entwicklung eines gemeinsamen Produkts beteiligt sind. Dabei begründet sich der Fokus auf entsprechende Formate darin, dass gerade das kooperative Lernen sowie der Bereich des produktionsorientierten musikbezogenen Handelns als

-
- 1 Der Ansatz der reflexiven Inklusion, wie ihn Budde und Hummrich (2013) explizit aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive formulieren, geht einher mit dem Anspruch, die „exkludierenden Aspekte von Schule und Unterricht, bzw. von pädagogischem Handeln insgesamt, reflexiv zugänglich“ (ebd., o. A.) zu machen. In diesem Sinne seien eine „Engführung auf die eine Kategorie Behinderung zu vermeiden“ (ebd.) und entsprechend einem breiten Verständnis von Inklusion auch andere Kategorien zu beleuchten.
 - 2 Das Projekt ist Teil des Dortmunder Profils für inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung (DoProfil), welches an der Technischen Universität Dortmund im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wird.
 - 3 Dabei wird kooperatives Lernen nicht als didaktische Inszenierung, sondern als „empirisches Phänomen“ (Rabenstein & Reh, 2007, S. 25) gedeutet. Fokussiert werden daher Situationen, „in der die Schüler in Bezug auf eine Aufgabenstellung interagieren“ (Naujok, 2000, S. 12).

besonders geeignet für den Umgang mit heterogenen Gruppen diskutiert werden (z. B. Kullmann, Lütje-Klose & Textor, 2014; Schlothfeld, 2015; Wieneke, 2011).

Im vorliegenden Beitrag wird diesen Fragen exemplarisch durch die Analyse von Videoaufnahmen einer Gruppenarbeit in dem Musikunterricht einer integrativen Klasse⁴ der Jahrgangsstufe 5 begegnet, in der die Schülerinnen und Schüler den Arbeitsauftrag erhalten, gemeinsam eine Choreographie zu einem Stück zu erfinden. Dabei wird im Folgenden zunächst der methodologische Ansatz von Balzer und Ricken (2010) skizziert, daraufhin werden die Ergebnisse der Fallanalyse präsentiert und diese dann im Hinblick auf ihre Bedeutung für einen inklusiven Musikunterricht sowie weitere Forschungsansätze diskutiert.

Anerkennung als Adressierung

Neben einer Deutung von Anerkennung als wechselseitige positive Bestätigung, wie sie beispielsweise in den sozialtheoretischen Arbeiten zu Anerkennungs- und Missachtungsformen von Honneth (1994) erfolgt, erarbeiten Balzer und Ricken (2010) u. a. in Bezug auf die poststrukturalistische Konzeption der Subjektivierung (Butler, 2007) sowie praxistheoretische Ansätze (Schatzki, 1996) ein Verständnis von Anerkennung als *Adressierungsgeschehen*. Ein solches wurde in der letzten Zeit verstärkt als methodologische Rahmung qualitativer bzw. ethnographischer Forschungsarbeiten aufgegriffen (vgl. Rabenstein & Reh, 2013; Reh, Fritzsche, Idel & Rabenstein, 2015; für die Musikpädagogik: Niessen, 2015; Campos, 2015; Honnens, 2016, 2017) und genutzt, um die „Entstehung unterschiedlicher Positionierungen in einer pädagogischen Ordnung zum Vorschein“ (Rabenstein & Reh, 2013, S. 247) zu bringen. Grundlegend ist dabei die Deutung von Anerkennung als ein das Subjekt erst konstituierender Akt (Subjektivierung), in dessen Rahmen sich Individuen zu sich selbst und zu anderen in Beziehung setzen bzw. gesetzt werden und auf diese Weise selbst hervorgebracht werden („soziale Genese des Subjekts“ (Rabenstein & Reh, 2013, S. 245)). Indem sich Anerkennung durch adressierende Sprechakte vollzieht, ist sie als „spezifisches Moment an (Sprech-)Handlungen selbst zu verstehen“ und „als die jeweilige Form, Funktion und auch inhaltliche Gestaltung von Adressierungen und deren impliziter Normativität auszulegen“ (Ricken & Balzer, 2010, S. 73).

4 Die Schule selbst verwendet den Begriff Inklusion. Da in dem Unterricht jedoch zwischen Lernenden mit („Inklusionskinder“) und ohne Förderbedarf unterschieden wird, würde man innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diskurses eher von einem integrativen Setting sprechen. Auf die in der Literatur durchaus problematisierte Dichotomie eines integrativen und inklusiven Schulsystems kann an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden. Für eine vertiefende Diskussion siehe beispielsweise Grosche (2015).

Mit dieser Definition eröffnen sich zugleich Möglichkeiten einer Operationalisierung des Konzepts für den empirischen Zugriff. So gilt es zu rekonstruieren,

„wie und als wer jemand in pädagogischen Praktiken vor wem adressiert wird und zu wem er dadurch von wem und vor wem gemacht wird und wie dieser jemand darauf antwortet und den anderen seinerseits adressiert“ (Balzer & Ricken, 2010, S. 76).

Dies bietet sich in besonderem Maße für eine videographische Rekonstruktion an, da Praktiken der Adressierung in Form von sprachlichen Äußerungen, Ansprachen, körperlichem Tun einer Beobachtung zugänglich sind.

Gleichzeitig wird durchaus angenommen, dass diese Adressierung und Re-Adressierung bzw. auch die damit verbundene Positionierung *als jemand* nicht neutral erfolgen. Stattdessen gilt es, u. a. mittels diskursanalytischer Verfahren

„Adressierungen und Re-Adressierungen in ihren Bezügen auf Ordnungen und Normen der Anerkennbarkeit sowie auf Differenzkategorien, hinsichtlich der sagbaren/nicht-sagbaren Themen, der jeweilig eingenommenen wie zugewiesenen Sprecherpositionen sowie der konkurrierenden Geltungs- und Machtansprüche zu analysieren“ (ebd., S. 75–76).

Während im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Arbeiten insbesondere soziale Differenzkategorien wie Geschlecht, soziale Herkunft oder Ethnizität Berücksichtigung finden, verweisen beispielsweise die Arbeiten von Honnens (2016, 2017) zu „Sozioästhetische[n] Anerkennungsdynamiken unter Jugendlichen“ auf die Möglichkeit einer spezifisch fachbezogenen Adaption. So rekonstruiert er im Rahmen von Gruppendiskussionen mit türkischsprachigen Jugendlichen zu ihrer Rezeption von Arabesk-Musik einen Zusammenhang von „intersubjektiven Positionierungsdynamiken und musikbezogenen Geschmacksurteilen“ (Honnens, 2016, S. 252). Die Ergebnisse differenzieren u. a. das Feld der transkulturellen Musikpädagogik aus.

Während innerhalb der Erziehungswissenschaft (Idel & Rabenstein, 2016) verstärkt auf videobasierte Methoden oder teilnehmende Beobachtung zurückgegriffen wird, erfolgt die empirische Rekonstruktion von Anerkennung im Kontext inklusiven Musikunterrichts bisher jedoch vor allem in Interviews oder Gruppendiskussionen⁵. Gerade um aber auch Erkenntnisse über den Vollzug von Anerkennungsprozessen im Kontext von Gruppenarbeiten während des Unterrichts zu erhalten, erscheint ein videographischer Zugriff notwendig.

5 Ausnahme bilden hier die Arbeiten Campos (2015, 2016).

Forschungsdesign

Vor dem Hintergrund dieser methodologischen Rahmung ergibt sich für das Projekt folgendes Forschungsdesign: Entsprechend der Annahmen einer Interpretativen Unterrichtsforschung (Krummheuer & Naujok, 1999) wird Musikunterricht als ein von allen Beteiligten gemeinsam hervorgebrachtes Interaktionsgeschehen gedeutet. Um diese Interaktionen einer systematischen Analyse zugänglich zu machen, erfolgt die Datenerhebung mittels der Methode der Videographie (Dinkelaker & Herrle, 2009). Dabei werden ausgewählte Unterrichtsstunden zum Musikerfinden und weitere produktionsorientierte Formate an Schulen, die sich als inklusiv oder integrativ bezeichnen, videographisch dokumentiert. Diese Auswahl begründet sich darin, dass hier in besonderem Maße ein (leistungs-) differenziertes Unterrichtsangebot und damit auch verbundene Prozesse der gruppenbezogenen Zuschreibungen aller Akteure zu erwarten sind. Entsprechend des Ansatzes der reflexiven Inklusion sind diese hinsichtlich zugrunde liegender Differenzlinien sowie intersektionaler Verschränkungen zu befragen. Die Auswahl der Fälle orientiert sich am Vorgehen des Theoretical Samplings (Glaser & Strauss, 1998) und erfolgt somit im Hinblick auf ihre theoretische Relevanz im Forschungsprozess⁶. Bei der Analyse fungieren insbesondere die einzelnen Gruppenarbeiten als Schlüsselszenen und werden, unter Einbezug des didaktischen Settings, besonders fokussiert. Um sie einer sequenziellen Analyse (Dinkelaker & Herrle, 2009) zugänglich zu machen, werden sie transkribiert. Das für diese Auswertungsmethode konstitutive Vorgehen einer turn-by-turn-Analyse wird entsprechend der Rahmung als Aufeinanderfolge von initialer Adressierung sowie daran anschließender Re-Adressierung gedeutet. In der Rekonstruktion wird ein Fokus auf damit verbundene (Selbst-)Positionierungen sowie auf die jeweilige Antizipation gelegt.

„Ich hab’ eine Idee“ – Anerkennung als *Ideengeber*

Das folgende Fallbeispiel gibt einen ersten Einblick in den Vollzug von Anerkennungsprozessen im Musikunterricht und soll gleichzeitig exemplarisch deutlich machen, was das zuvor beschriebene Verständnis von Anerkennung als Adressierungsgeschehen leisten kann. Gefilmt wurden die Gruppenarbeiten im Musikunterricht einer integrativen Klasse der Schulstufe 5 an einem Gymnasium. Zur Vorbereitung einer gemeinsamen Musicalaufführung erhalten die Schülerinnen und Schüler in einer Doppelstunde die Aufgabe, in Gruppen eine Choreographie zu einem Stück zu erfinden. Die im weiteren Verlauf des Beitrags zu analysierende

6 Dabei kann auf das Datenmaterial der musikpädagogischen Forschungsstelle der TU Dortmund, u. a. aus dem Projekt ModusM (Musikunterricht im Modus des Musik Erfindens) zurückgegriffen werden.

Gruppenarbeit ist dabei folgendermaßen in den Verlauf der Stunde eingebettet: Nach einer Plenumsphase, in der die Lehrerin mit den Schülerinnen und Schülern die Kriterien für die Entwicklung einer Choreographie wiederholt, das Stück hinsichtlich seiner Formteile erarbeitet und entsprechende Haltungen der im Stück vorkommenden Charaktere einnimmt, folgt eine kurze Phase der Einzelarbeit, in der alle Schülerinnen und Schüler zunächst eigene Ideen für die Choreographie finden und auf einem zuvor ausgeteilten Arbeitsblatt notieren. Es folgt die Gruppenarbeit. Zum Ende der Stunde präsentieren alle Schülerinnen und Schüler ihre Ergebnisse im Plenum und reflektieren diese gemeinsam anhand eines ebenfalls zuvor ausgeteilten Feedbackbogens. In dem Unterrichtsangebot lassen sich dabei bereits einzelne Methoden und didaktische Strategien finden, die als relevante Merkmale eines differenzierten und kooperativen Unterrichts diskutiert werden. So differenziert die Lehrkraft bezüglich des Umfangs der Arbeitsmenge, indem einzelne Lernende lediglich das Standbild, andere Standbild und Intro bzw. Standbild und Strophe erarbeiten sollen. Dazu gibt es zwei unterschiedliche Arbeitsblätter. Die Videoaufnahmen zeigen zudem, dass die Schülerin Bahira⁷ zu Beginn der Einzelarbeit von der Lehrerin mündlich einen deutlich reduzierten Arbeitsauftrag erhält und lediglich die Ausgangsposition der Gruppe zu Beginn der Choreographie entwerfen soll. Auch ist den Schülerinnen und Schülern freigestellt, ob sie als Darstellungsform für ihre Ideen einen Text oder ein Bild wählen möchten. Um die Zusammenarbeit innerhalb der Gruppe zu organisieren, teilt die Lehrkraft zudem Rollenkarten aus, mit denen die Schülerinnen und Schüler selbst festlegen können, wer innerhalb der Gruppe die Lautstärke, die Zeit und die Aufgaben im Blick behält sowie das Gespräch moderiert.

(Re-)Adressierung als Ideengeber

Den konkreten Arbeitsauftrag für die Einzel- und Gruppenarbeit können die Lernenden einerseits dem Arbeitsblatt entnehmen: „Plane eine Choreographie für das Intro und notiere deine Ideen“⁸. Zudem formuliert die Lehrerin in der Situation gegenüber den Kindern noch einmal mündlich: „Zehn Minuten für diese Einzelarbeit. Und dann trifft ihr euch wieder in euren Gruppen auf den Plätzen, auf denen ihr vorher auch wart. Ihr tauscht eure Ideen aus (...) Und dann macht ihr die Choreo.“ Auffällig ist, dass die Lehrkraft in beiden Varianten den Begriff der *Idee* wählt. Bei einem Verständnis von einer Idee als gedanklichen Entwurf zu einem Kunstwerk, erscheint der Arbeitsschritt als wesentliche Teilaufgabe der musikbezogenen Aufgabe. Entsprechend der methodologischen Rahmung der Analyse kann dieser Arbeitsauftrag zudem als Akt der Adressierung gedeutet

⁷ Die Namen der Schülerinnen wurden anonymisiert.

⁸ Für die andere Gruppe lautet die Formulierung des Arbeitsauftrags dementsprechend: „Plane eine Choreographie für die Strophe und notiere deine Ideen.“

werden: Die Klasse wird von der Lehrkraft somit im Unterricht als potentieller *Ideenfinder* und *Ideengeber* anerkannt. Indem die Schülerinnen und Schüler in den Gruppen wiederum in den anschließenden Gruppenarbeiten aufgabenkonform handeln und ihre Ideen auf unterschiedliche Weise einbringen („Also ich hatte als Idee, dass wir erstmal, naja, halt im Dreieck stehen“, „Also ich hab auch ne Idee, also das geht so“), bestätigen sie diese Adressierung und positionieren sich gleichermaßen wiederum als jemand, der Ideen entwickeln kann und diese auch einbringen möchte.⁹

Während hier als Adressat zunächst die Klasse als homogene Gruppe beleuchtet wird, erscheint es jedoch im besonderen Maße interessant, welche Prozesse der (Re-)Adressierung sich innerhalb der einzelnen Gruppenarbeiten vollziehen und inwiefern sich die Schülerinnen und Schüler im Verlauf der Gruppenarbeit untereinander als Ideengeber anerkennen. Der zuvor eröffnete analytische Ansatz zur Rekonstruktion von Anerkennungsprozessen kann auf diese Weise fachdidaktisch spezifiziert werden. Leitend für die Rekonstruktion der folgenden Videoszenen ist somit die Frage, *wie und inwiefern die Lernenden von und vor wem als Ideengeber adressiert werden und wie sie wiederum darauf antworten und ihrerseits die anderen adressieren?*

Modi der Anerkennung im Gruppenprozess

In der ausgewählten Gruppenarbeit arbeiten die vier Schülerinnen Bahira, Sinja, Annika und Mara zusammen. Um den Blick vor allem auch darauf zu lenken, wie die zuvor in Einzelarbeit individuell entwickelten Ideen nun Eingang in den kollektiven Arbeitsprozess finden und ggf. Aushandlung erfahren, werden mit dem *Beginn ihrer Gruppenarbeit* (1) sowie mit einer *Diskussion nach dem ersten Ausprobieren ihrer ersten Idee* (2) zwei Situationen am Anfang des gemeinsamen Arbeitsprozesses beleuchtet.¹⁰

Situation 1: Beginn der Gruppenphase

Zu Beginn der Szene zeigt die Kamera, wie die vier Schülerinnen gemeinsam zu dem ihnen zugewiesenen Platz im Raum gehen und sich einander gegenüber im

9 Die Interpretation erfolgt fragestellengeleitet. Gleichermäßen ließe sich hier ebenfalls eine Positionierung der Schülerinnen und Schüler als arbeitswillig etc. identifizieren.

10 Grundsätzlich lässt sich hinsichtlich der Frage von Adressierung und Re-Adressierung im Kontext einer Choreographie auch durchaus die körperliche Zuwendung der Schülerinnen zueinander und beispielsweise Momente der Imitation in der gemeinsamen Bewegungsgestaltung vermutlich bedeutsam sind. Da in der Aufgabenstellung der verbale Austausch über die Ideen jedoch angelegt wurde, wird die Rekonstruktion im Folgenden auf die Ebene der Sprechakte reduziert.

Kreis auf den Boden setzen. Schnell entscheiden sie, wer welche Rollenkarte erhalten soll („Ich bin dann einfach das hier“) und beginnen mit der Aufgabe.

1	Mara:	Darf ich (.) soll ich anfangen? ¹¹
2	Sinja:	Okay, aber ich würde ganz-
3	Annika:	Aber, äh, wer, wer ist denn jetzt B ¹² ? Äh, wer ist A? Weil, die haben sich ja fürs
4	Sinja:	[ich bin
5	Annika:	Intro, ich bin A.
6	Sinja:	Ich bin B.
7	Mara:	Also, ich bin auch ähm (.) A.
8	Annika:	Ok, dann (.) fang du mal an.
9	Mara:	Also ich hatte als Idee, dass wir erstmal, hm (.) naja halt im Dreieck stehen.
10		Mitte. Ja. Erstmal im Dreieck stehen und dann ist es ja ein bisschen schwierig,
11		dass man – dann wollte ich halt in zwei Reihen gehen, aber das ist ja ein bisschen schwierig. Und dann hatte ich die Idee, dass man äh also, dass die vor-
12		dersten äh drei oder so mh äh ein Stück nach hinten kommen können und ähm,
13		ja. Also, also können wir das einmal dann ausprobieren und mal gucken, ob's
14		
15	Annika:	[Ja, lass das mal
16		machen.
17	Mara:	dann klappt?
18	((Annika und Mara stehen auf, Sinja und Bahira folgen)).	
19	Sinja:	Also wie, hä?

Bereits mit Beginn der Interaktion lässt sich beobachten, dass die vorherige Arbeitsteilung der Lehrkraft für die Schülerinnen und Schüler von Bedeutung zu sein scheint. So klären sie, initiiert durch Annika, zunächst, wer eine Choreographie für das Intro und wer eine Choreographie für die Strophe erarbeitet hat. Dabei deutet Annika bereits an, dass sie die Zuständigkeit für das Intro – entsprechend der Aufgabenstellung – bei den Kindern der Gruppe A sieht („Wer ist A? Weil, die haben sich ja für's Intro“ (Z. 3–5)).

Auch um den analytischen Zugang exemplarisch zu beschreiben, soll das oben skizzierte Muster der Adressierung und Re-Adressierung auf diese Sequenzen angewendet und die jeweilige Interpretation in seiner sequenziellen Abfolge dargestellt werden:

11 Zugunsten der Lesbarkeit orientiert sich die Darstellung der Interaktionssequenzen in dem Beitrag an den Transkriptionsregeln nach Langer (2010).

12 Die Schülerinnen und Schüler mit Arbeitsblatt A erfinden eine Choreographie für das Intro, Schülerinnen und Schüler mit Arbeitsblatt B erfinden eine Choreographie für die Strophe.

- „Ok, dann, fang du mal an“ (Z. 8):

Wie zu beobachten ist, gibt Annika den ersten Impuls für die Erarbeitung einer gemeinsamen Choreographie. Erneut kann ihrem Interaktionsbeitrag dabei eine den Arbeitsprozess strukturierende Funktion zugesprochen werden. So beginnt sie nicht damit, der Gruppe ihre eigenen Überlegungen mitzuteilen. Stattdessen fordert sie Mara auf ihre Idee zu nennen, nachdem diese bereits zuvor geäußert hat, dass sie beginnen möchte. Sie adressiert somit Mara als Ideengeberin. Auf Sinja, die einen Einwand andeutet, nimmt sie hingegen nicht Bezug. Gleichzeitig spricht sie sich selbst die Position zu, den Gruppenprozess der Gruppe zu steuern. Dies ist besonders interessant, weil sie nicht diejenige Schülerin ist, die die Rolle der Moderatorin über die Rollenkarten zugewiesen bekommen hat.

Entsprechend der sequenzanalytischen Logik gilt es nun, den auf diesen Turn folgenden nächsten Turn in die Analyse mit einzubeziehen und diesen wiederum als Re-Adressierung zu deuten:

- „Also ich hatte als Idee, dass wir (...). Also können wir das einmal dann ausprobieren?“ (Z. 9–14):

Auch hier sind wieder zwei Ebenen relevant. Indem sie direkt dem Appell von Annika Folge leistet, sie anschließend sogar erneut fragt, ob ihre Idee von der Gruppe ausprobiert werden kann, adressiert Mara Annika als jemanden, der den Arbeitsprozess steuert und bestätigt somit ihre Positionierung. Indem sie die Idee zudem direkt beschreibt, bestätigt sie in der Re-Adressierung die Adressierung von Annika und positioniert sich selbst ebenfalls als Ideengeberin. Bereits in der Aufeinanderfolge dieser beiden Sequenzelemente deuten sich Positionierungen als Ideengeber an sowie als jemand, der den Prozess der Ideenfindung inhaltlich strukturiert. Beide bestärken sich in dem kurzen Interaktionsausschnitt in diesen Rollen zudem gegenseitig. Bestätigt wird dieses Muster weiterhin in der anschließenden Evaluation von Annika „ja, lass das mal machen“ (Z. 15–16).

Wenn auch in leicht unterschiedlicher Funktion als Ideengeberin sowie Strukturgeberin erkennen sich Annika und Mara in der kurzen Sequenz gegenseitig als bedeutsam für den Prozess der Ideenfindung an. Sinja und Bahira werden in der Anfangssequenz nicht als Ideengeber adressiert und bleiben hier außen vor.

Situation 2: Diskussion nach dem ersten Ausprobieren der Choreographie

Die Schülerinnen probieren zunächst erste Schritte ohne Musik aus, die auch hier insbesondere von Annika und Mara vorgeschlagen werden. Nachdem die Schülerinnen diese dann erstmalig zur Musik ausprobieren konnten, setzen sie sich wieder im Kreis zusammen und diskutieren ihren ersten Versuch.

1 2	Annika:	Ähm am Anfang aber wie (.) ähm, an welcher Stelle sollen wir das denn machen?
3	Sinja:	Also ich hab auch ne Idee, also das geht so ()
4	Mara:	[Ja im Zwischenspiel.
5 6	Annika:	Also entweder machen wir das so, dass wir am Anfang, wir stehen dann eben so ((verschränkt die Arme)) und (.) ähm
7 8	Mara:	[Eigentlich können wir, wir auch so stehen. ((stützt die Arme auf die Hüften))
9 10 11 12	Annika:	Jaja, und dann, ist ja egal eigentlich. Und dann, wenn die Musik anfängt, dann machen wir direkt das, weil sonst lohnt sich das nicht ((macht mit den Armen eine wellenartige Bewegung abwechselnd nach links und rechts)) Wisst ihr? Also erst stehen wir so ((verschränkt die Arme))
13	Mara:	Ja und wie viele Sekunden?
14	Annika:	Und dann fängt, ja keine Ahnung, dann wenn die Musik anfängt,
15	Sinja:	[Zehn, zwan- zehn bis
16 17 18	Annika:	drehen wir uns so'n bisschen nach vorne und dann machen wir sowas hier ((macht mit den Armen eine wellenartige Bewegung abwechselnd nach links und rechts))
19	Sinja:	Aber, nein, nein. Wir könnten ja, ja, ja. Das ist gut aber-
20	Annika:	Nein, nein, ja, ja, ja ((lacht))
21 22 23	Sinja:	((lacht)) Doch das ist ne gute Idee. Aber was ich noch hatte- also ja wir können ja also, ich weiß nicht, ich weiß nicht, ob das so (.) gut ist, wenn wir so im Dreieck stehen, weil ich dachte ()
24	Mara:	[Bahira? Hast du eine Idee?
25	Bahira:	((schüttelt den Kopf))
26	Sinja:	Ähm, ich hab ne Idee, also, dass wir ja-
27 28 29	Annika:	Hast du nix aufgeschrieben? ((öffnet den Schnellhefter vor Bahira, diese hält ihn daraufhin Annika so hin, dass diese hineinschauen und das von ihr gezeichnete Dreieck sehen kann))
30	Annika:	Ach so.
31	Sinja:	Aber hat-
32 33 34 35	Annika:	Also meinstest du dann, dass wir erst im Dreieck stehen und dann in einer Linie so (.) ((streckt die Arme nach rechts und links aus)) oder so hintereinander? ((hält die eine Hand vor der Brust und streckt die andere Hand nach vorne aus))
36	Bahira:	((zuckt mit den Schultern))

37 38 39	Sinja:	Also, ich dachte, wir können ja ähm so stehen ne? ((zeichnet mit dem Finger eine imaginäre Linie auf den Boden)) Und wo die Spitze ist, der zeigt dann auch das Laptop. Zum Beispiel Mara ist jetzt da, (.) also wir stehen ja so und der
40 41	Annika:	[Du warst für die, du warst für die Strophen, ne?
42 43	Mara:	Kurz mal, ganz kurz, die Anderen hatten ja gesagt, die, ohh, ich hab voll die gute Idee.

Die in den Szenen zu beobachtenden Prozesse der (Re-)Adressierung konnten dabei als verschiedene Modi der Anerkennung gedeutet werden, mit denen wiederum unterschiedliche Positionen bezüglich der Teilhabe an der Entwicklung der Choreographie einhergehen:

Erneut sind es Annika und Mara, die auf die Idee der jeweils anderen Bezug nehmen, Varianten und Alternativen finden und sich somit *wechselseitig als Ideengeberin anerkennen*.

Deutlich tritt in der Szene jedoch nun auch der vergebliche Versuch von Sinja hervor, sich ebenfalls einzubringen und ihre Ideen zu äußern. In der kurzen Sequenz lässt sich beobachten, dass sie sechsmal ansetzt, einmal nur mit der Andeutung eines Einwands („Aber hat“ (Z. 31)), mehrfach auch mit dem expliziten Hinweis auf ihre eigene Idee („Also ich hab auch ne Idee“ (Z. 3), „ich hab ne Idee, also, dass wir“ (Z. 26), „Also, ich dachte, wir können ja so stehen“ (Z. 37)). Entweder reagieren die anderen Mitglieder jedoch überhaupt nicht auf sie, es erfolgt nur eine kurze einordnende Frage bezüglich ihres Arbeitsauftrags oder es wird lediglich auf ihre Ausdrucksweise Bezug genommen. An einer Stelle richtet sich Annika sogar, während Sinja gerade ansetzt und ihre Ideen beschreiben möchte, an Bahira und erkundigt sich nach ihrer Idee. Obwohl Sinja somit sichtbar Ideen zur Entwicklung des Intros beitragen möchte, lässt sich beobachten, dass die anderen beiden Schülerinnen auf ihre Vorschläge inhaltlich keinen Bezug nehmen.

Die Beobachtungen geben somit einen Hinweis, welche Bedeutung ein arbeitsteiliger Auftrag für die Frage nach der Beteiligung am Aushandlungsprozess haben kann. Wie u.a. Annikas Frage „du warst für die Strophe, ne?“ (Z. 40–41) andeutet, scheint die Zuordnung zu Intro und Refrain auch im Verlauf der Gruppenarbeit Bestand zu haben. Dass sich Sinja nicht einmal mit einzelnen Beiträgen an der Diskussion beteiligen kann, verweist darauf, wie rigoros diese Zuständigkeit ausgelegt wird. So wird Sinja in der Situation als jemand anerkannt, der *nicht berechtigt ist, seine Ideen einzubringen*.

Demgegenüber erscheint die Adressierung von Bahira besonders interessant, die in der Situation erstmalig angesprochen und explizit nach ihrer Idee befragt wird („Bahira? Hast du eine Idee?“ (Z. 24)). Diese Adressierung legt zunächst die Interpretation einer Anerkennung als potentielle Ideengeberin nahe. Der interaktionale Kontext eröffnet jedoch eine andere Interpretation. So ist zunächst auffällig, dass sie angesprochen wird, obwohl sie sich ebenfalls nicht

der Gruppe A zugeordnet hat. Bemerkenswert ist zudem, dass sie im Gegensatz zu den anderen Schülerinnen die einzige ist, die ihre Idee nicht selbst einbringt, sondern von den Schülerinnen zu ihrer Idee befragt wird. Obwohl sie daraufhin den Kopf schüttelt, haken die Schülerinnen jedoch nach, fragen – mit indirektem Verweis auf die vorherige Phase der Einzelarbeit – ob sie nichts aufgeschrieben habe, greifen sogar ungefragt nach ihrem Heft, um einen Blick auf ihr Ergebnis werfen zu können. Die Vehemenz, mit der insbesondere Annika und Mara auf die Sichtbarmachung von Bahiras Idee beharren, lässt zunächst auf ein gesteigertes Interesse an ihrer Idee schließen. Umso überraschender ist es, dass die Schülerinnen jedoch nach dem kurzen Versuch ihre Zeichnung zu deuten nicht weiter auf sie eingehen.

Dies legt die Schlussfolgerung nahe, dass in der Szene das Interesse der Schülerinnen nicht auf ihre konkrete Idee für die Choreographie gerichtet ist, sondern darauf, dass sie ihre Idee überhaupt äußert. Die Frage nach ihrer Idee legt zwar zunächst eine Anerkennung als Ideengeberin nahe. Wie die sequenzielle Analyse zeigt, erscheint diese Adressierung jedoch lediglich *formal*, d.h. nur in der äußeren Form einer als Anerkennung zu deutenden Adressierung entsprechend. Innerhalb der Sequenz wird sie von den anderen Schülerinnen ebenfalls *nicht als Ideengeberin anerkannt*.

Als bedeutsam erscheint eine solche formale Adressierung im Kontext *inklusive* Unterrichts vor allem dann, wenn es sich bei ihr um eine eingeübte Verhaltensweise handeln würde. Eine solche Lesart der Situation ergibt sich, wenn man über die Ergebnisse der videographischen Rekonstruktion hinaus weitere Kontextinformationen in die Interpretation mit einbezieht. Es handelt sich bei Bahira um eine Schülerin, der ein sonderpädagogischer Förderbedarf zugesprochen wurde und die entsprechend dem Konzept der Schule auch gegenüber ihren Mitschülerinnen und Mitschülern als Schülerin mit besonderen Bedürfnissen inszeniert wird. So erfolgt in der Klasse eine spezifische Gruppenzusammensetzung, in der stets eine Lernende oder ein Lernender mit Förderbedarf einer Gruppe zugewiesen wird. Auch werden die anderen Schülerinnen und Schüler angehalten, den Kindern mit Förderbedarf als sogenannte „Buddies“ unterstützend zur Seite zu stehen. Möglicherweise werden die Schülerinnen und Schüler der Klasse in diesem Zusammenhang dazu aufgefordert, sie regelmäßig explizit mit einzubeziehen. Die einmalige Ansprache kann dann als Konsequenz eines grundsätzlichen Bemühens interpretiert werden, die normative Vorgabe inklusiven Unterrichts zu erfüllen und die Schülerinnen und Schüler mit attestiertem Förderbedarf positive Wertschätzung erfahren zu lassen. In diesem Fall erfolgt der Einbezug dann jedoch (noch) nicht aufgrund einer persönlichen Haltung, sondern stellt lediglich ein eingeübtes Ritual dar. Auf diese Weise eröffnet die

Fallanalyse die Frage nach einer möglicherweise etablierten Praxis der Pseudo-Anerkennung im Kontext *inklusive* Settings^{13,14}.

Mittendrin und nur dabei?

Im Hinblick auf das zuvor erläuterte Potential von Situationen des gemeinsamen musikbezogenen Handelns für einen inklusiven Unterricht trägt das Fallbeispiel zu einer differenzierten Bewertung solcher Situationen bei: Betrachtet man die abschließende Präsentation zum Ende der Stunde, so lässt sich beobachten, dass alle vier Schülerinnen am Tanz beteiligt sind und mehr oder weniger synchron einer vorgegebenen Choreographie folgen. Gerade über Bahira äußert sich die Lehrerin in einem anschließenden Gespräch positiv und stellt fest, dass sie gut klargekommen ist und „ja gut mitgetanzt“ habe. Bezieht man jedoch die Ergebnisse der Interaktionsanalysen mit ein, so gilt es zu bedenken, dass sie keinen Anteil an der Entwicklung der Choreographie hatte und sich lediglich die Ideen von Annika und Mara im Produkt abbilden. Deutlich wird auf diese Weise, dass man in entsprechenden Formaten hinsichtlich der Frage nach Teilhabe durchaus zwischen der Teilhabe an der Präsentation des Produkts und der Teilhabe an der Entwicklung des Produkts, also am Prozess, unterscheiden muss. Vor dem Hintergrund, dass für kompositionspädagogische Arbeit angenommen wird, dass der „kompositorische Prozess mindestens so wichtig wie das aus ihm resultierende Produkt ist“ (Lessing, 2011), Lehrende jedoch während des Unterrichts oftmals wenig Einblick in die entsprechenden Gruppenarbeiten erhalten und der Eindruck des Produkts möglicherweise die Wahrnehmung des Prozesses übersteigt, erscheinen die Analysen als wichtige Reflexionsfolie.

13 Die Konzeptualisierung als *Pseudo-Anerkennung* erfolgt im Rahmen des Beitrags deskriptiv. Sie impliziert keine grundsätzliche Kritik an der Einübung von entsprechenden Ritualen, welche möglicherweise gerade auch aus pädagogischer Perspektive Anlass und Ausgangspunkt für die Entwicklung von Haltungen sein können (vgl. z. B. Bem, 1972), sondern soll lediglich zur Reflexion von entsprechenden Praktiken in diesem Spannungsverhältnis anregen.

14 Brisant erscheint die Situation in der weiteren möglichen Lesart, dass Sinja die ritualisierte Ansprache von Bahira bewusst nutzt, um Sinja in der Situation zu unterbrechen. Beobachtbar ist in der Situation jedoch nur, dass ihr Einbezug Sinja unterbricht und ihre Idee somit überlagert wird, mit der Konsequenz, dass sie nicht weiter beachtet wird. Ob die Schülerin dies bewusst als Abwehr inszeniert, kann über den videographischen Zugriff jedoch nicht geklärt werden und muss offenbleiben.

Diskussion und Fazit

Mit dem Ziel einer fachdidaktischen Perspektive beleuchtet der Beitrag aus praxeologischer Perspektive, inwiefern sich Schülerinnen und Schüler im Kontext produktionsorientierter, kooperativer Settings als *Ideengeber* anerkennen. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass innerhalb der empirischen Rekonstruktion die Komplexität unterrichtlicher Anerkennungsprozesse durch diesen analytischen Fokus bewusst reduziert wird. Die Analysen lassen demnach keine Schlussfolgerungen über vollzogene Lern- und Bildungsprozesse zu oder verweisen auf eine Anerkennung im Sinne einer positiven Bestätigung des Gegenübers auf der Beziehungsebene.

Anschließend an den Ansatz der reflexiven Inklusion ist dabei ein besonderes Augenmerk auf Prozesse der In- und Exklusion zu richten. Unter der normativen Zielperspektive, allen Schülerinnen und Schülern eine inhaltliche Beteiligung an der Aushandlung von Ideen zu ermöglichen, verweist das Fallbeispiel zuallererst auf die Komplexität unterrichtlicher Prozesse. Die dabei rekonstruierten unterschiedlichen Modi der Anerkennung sowie die damit verbundene Beobachtung, dass sowohl Bahira als auch Sinja keinen Anteil an der Entwicklung der Choreographie haben, eröffnen vor allem die Frage nach relevanten Bedingungen und vor allem auch musikbezogenen Vorerfahrungen jenseits der Kategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Zudem machen die Analysen deutlich, welche Auswirkungen bereits eine arbeitsteilige Aufgabenstellung auf die Gestaltung des Gruppenprozesses haben kann. Gerade hinsichtlich des Anspruchs der fachlichen Förderung wird die Herausforderung der Musikdidaktik deutlich, Möglichkeiten der Differenzierung zu finden, die über die reine Reduktion des Aufgabenumfangs hinausgehen. Notwendig erscheinen vor diesem Hintergrund weitere Einblicke in unterrichtliche Interaktionen um vertiefende Kenntnisse über Anerkennungsprozesse (als *Ideengeber*) zu erlangen.

Literatur

- Balzer, N. & Ricken, N. (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 35–87). Paderborn: Schöningh.
- Bem, D. J. (1972). Self-perception theory. In L. Berkowitz (Hrsg.), *Advances in experimental social psychology* (S. 1–62). New York: Academic Press.
- Beutel, S.-I. (2014). Mitwirken können – Anerkennung erfahren. Partizipation als Aufgabe der Schule. *Pädagogik-Leben*, 1, 7–10.
- Budde, J., Blasse, N. & Johannsen, S. (2017, Januar). Praxistheoretische Inklusionsforschung im Schulunterricht. *Zeitschrift Für Inklusion*, (4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/358> [12.12.2017].

- Budde, J. & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 8(4). <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199> [20.05.2016].
- Butler, J. (2007). *Kritik der ethischen Gewalt. Adorno-Vorlesungen 2002*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Campos, S. (2015). Subjekte der Praxis – Praxis der Subjekte. Subjektivierung als Perspektive musikpädagogischer Unterrichtsforschung. In A. Niessen, J. Knigge (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 36) (S. 111–123). Münster: Waxmann.
- Campos, S. (2016). Risiken und Nebenwirkungen musikalischer Praxen. *Diskussion Musikpädagogik*, (72), 17–20.
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- 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 Schuleistungserhebungen* (S. 17–39). Wiesbaden: VS Verlag.
- Heinzel, F. & Prengel, A. (2012). Heterogenität als Grundbegriff inklusiver Pädagogik. *Zeitschrift für Inklusion*, 3. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/39> [27.12.2017].
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53(9), 354–361.
- Honnens, J. (2016). Eine musikpädagogische Fremdbestimmung von Unterricht: Sozio-ästhetische Anerkennungsdynamiken unter Jugendlichen. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 37) (S. 249–264). Münster: Waxmann.
- Honnens, J. (2017). *Sozioästhetische Anerkennung. Eine qualitativ-empirische Untersuchung der arabesk-Rezeption von Jugendlichen als Basis für die Entwicklung einer situativen Perspektive auf Musikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Honneth, A. (1994). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (2016). Leistung als soziale Konstruktion: Was müssen Schüler/-innen wissen und können, um im heterogenitätssensiblen individualisierenden Unterricht Anerkennung zu finden? In S. Doff (Hrsg.), *Heterogenität im Fremdsprachenunterricht* (S. 9–19). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2014). Allgemeine Didaktik, integrative Didaktik und Inklusion – Leitlinien für eine inklusive Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *LehrerInnenbildung gestalten: Fachdidaktik inklusive* (S. 89–107). Zentrum für Lehrerbildung Universität zu Köln.
- Krummheuer, G. & Naujok, N. (1999). *Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung*. Opladen: Leske & Budrich.
- Langer, A. (2010). Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 515–528). München: Juventa.

- 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). Regensburg: ConBrio.
- Naujok, N. (2000). *Sch lerkooperationen im Rahmen von Wochenplanunterricht. Analyse von Unterrichtsausschnitten aus der Grundschule*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Niessen, A. (2015). Musikpädagogische Perspektiven auf Heterogenität und die Ambivalenz der Anerkennung. Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie mit Lehrenden des Programms ‚Jedem Kind ein Instrument‘. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* (ZISU), 4, 106–118.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und integrativer Pädagogik* (3. Auflage). Wiesbaden: Springer.
- Rabenstein, K. & Reh, S. (2007). Kooperative und selbstst ndigkeitsf rdernde Arbeitsformen im Unterricht. Forschungen und Diskurse. In K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.), *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht*. Wiesbaden: SV Verlag.
- Rabenstein, K. & Reh, S. (2013). Von „Kreativen“, „Langsamen“ und „Hilfsbedürftigen“. Zur Untersuchung von Subjektpositionen im geöffneten Grundschulunterricht. In F. Dietrich et al. (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit* (S. 239–257). Wiesbaden: Springer.
- Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N. & Idel, T.-S. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(3), 668–689.
- Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (Hrsg.) (2015). *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen*. Wiesbaden: Springer.
- Schatzki, T. R. (1996). *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schilling-Sandvoß, K. (2015). Pädagogische und didaktische Aspekte musikbezogenen Lernens und ihre Bedeutung für Prozesse inklusiver Bildung in der Grundschule. In D. Bl mer et al. (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 210–215). Wiesbaden: Springer.
- Schlothfeld, M. (2015). *Komponieren im Unterricht*. Hildesheim [u. a.]: Olms.
- Wieneke, J. (2011). Musik vermitteln in Kompositionsprojekten. Eine qualitative Untersuchung schulischer Projektarbeit. In B. Clausen (Hrsg.), *Vergleich in der musikpädagogischen Forschung* (S. 261–294). Essen: Die Blaue Eule.

Kerstin Heberle
 Institut für Musik und Musikwissenschaft
 TU Dortmund
 Emil-Figge-Straße 50
 44227 Dortmund
 kerstin.heberle@tu-dortmund.de

Marc Godau

Kollaboration und Kooperation beim Klassenmusizieren mit Populärer Musik

Musikmachen in der Schule im Spannungsfeld von Lernen mit der Gruppe und für die Gruppe

Collaboration and Cooperation in Making Popular Music in School. The Balance Between Learning with the Group and for the Group in the Music Classroom

Within recent years, research on music learning in groups has increased. But the distinction between collaboration and cooperation is mostly unclear. This article aims to distinguish both concepts by presenting a study on popular music learning in groups (Godau, 2017) based on elements of the learning approach in Musical Futures (Green, 2008). As a result, the two concepts are seen as complementary. They form the poles of a continuum of collective learning: Collaboration characterizes the collective action toward the common goal. By contrast, cooperation occurs when group members act separately toward achieving the common goal.

Die Erforschung des Lernens in Popmusikalischen Praxen ist fast ausschließlich eine Auseinandersetzung mit Kollektivzusammenhängen wie Gruppen, *Communities of musical Practice* oder Netzwerken (vgl. Elflein & Weber, 2017). Gezeigt wird immer wieder, wie ein Lernen in Bands als informelle Gruppen mehr einschließt als Aspekte der Sozialkompetenz. Vielmehr geht es um Expertisierung, Persönlichkeitsentwicklung, Kohäsion und Leistung (Marx, 2017), mithin um organisationales Lernen (Halbritter, 2012).

Auch in formalen musikpädagogischen Praxen spielen Gruppen eine wichtige Rolle, unter anderem im Kontext des Klassenmusizierens, musikalischer Kreativität und Populärer Musik (vgl. Smith et al., 2017). Zuweilen werden die darin ablaufenden kollektiven Prozesse sowohl in Differenz zum solitären als auch zum kompetitiven Lernen betrachtet (vgl. Whitener, 2016). Trotz der häufigen Gleichsetzung von Gruppenarbeit mit *Kollaboration* sowie *Kooperation* ist bislang für musikpädagogische Zusammenhänge recht unklar, worauf im jeweiligen Fall rekuriert wird oder inwiefern eine Differenzierung überhaupt sinnvoll sein könnte.

Ich möchte im Folgenden die Begriffe *Kollaboration* und *Kooperation* im Rückgriff auf empirisches Material differenzieren. Dazu präsentiere ich Ergebnisse aus einer qualitativen Studie zum Klassenmusizieren mit Populärer Musik (Godau, 2017). Anstatt einer generalisierten Vorabentscheidung wurden induktiv aus dem Datenmaterial Konzepte entwickelt und mit jenen in der Literatur zum Lernen in Gruppen verglichen. Dies mündete in eine Unterscheidung *kollektiven* Lernens in *Kollaborieren* und *Kooperieren*. Nachdem ich an einzelnen Beispielen *kollaborative* und *kooperative* Prozesse in selbstständigen Gruppen nachgezeichnet habe, werde ich die Unterscheidung auf angeleitete Gruppen anwenden und schließlich für das Forschungsfeld des Klassenmusizierens diskutieren.

Kooperieren und Kollaborieren in der (Musik-)Pädagogik

Aufgrund der Ausrichtung des Textes auf eine Exemplifizierung der Begriffe am empirischen Material, kann die unübersichtliche Lage der Begriffsverwendung nicht umfassend dargestellt werden. Ich beschränke mich daher auf einige wenige Schlaglichter.

Die Unterscheidung *Kooperieren* und *Kollaborieren* ist in der internationalen Literatur uneinheitlich (vgl. Bornemann, 2012, S. 77). Während z. B. die englischsprachige Forschung zur musikalischen Kreativität in Gruppen *Kollaboration* bevorzugt (vgl. Sawyer, 2003), findet man in deutschsprachiger Literatur *Kollektiv*, *Kooperation*, und *Kollaboration* weitestgehend synonym, wobei letzteres mitunter negativ konnotiert ist (vgl. Sonnenburg, 2007, S. 90). In der deutschsprachigen Pädagogik und Musikpädagogik ist *Kooperation* für Gruppenarbeit und Interaktion zwischen Schülerinnen und Schülern der gängigere Begriff (vgl. Evelein, 2012; Rabenstein & Reh, 2007). Zudem stellt sich beim Recherchieren in Inhaltsverzeichnissen oder auf Suchmaschinen der Eindruck ein, dass *kollaboratives* Lernen oft ein Lernen mit Digitaltechnologien umfasst, während *kooperatives* Lernen analog gedacht wird (vgl. auch Schmidt-Wetzel, 2017).

Wer sich demnach mit Gruppen im Musikunterricht auseinandersetzt, bewegt sich explizit oder implizit in diesem eher verworrenen Feld. So auch das hier vorgestellte Forschungsprojekt.

Zur Studie

Gegenstand meiner Studie sind Lernprozesse von insgesamt 12 Gruppen dreier 9. Klassen. Diese musizierten im regulären Musikunterricht auf zwei Arten: Sie lernten für je fünf Stunden sowohl angeleitet vom Musiklehrer als auch selbstständig in Gruppen je einen Song. Die selbstständigen Gruppen als Hauptfokus meiner Untersuchung lernten in Anlehnung an das *Musical-Futures*-Projekt (vgl.

Green, 2008) in selbst gewählten Gruppen auf selbst gewählten Instrumenten einen selbst gewählten Song ohne Vorstrukturierung durch eine Lehrperson zu spielen (vgl. Godau, 2017, S. 199–204). So fragt die Studie insgesamt danach, was passiert, wenn im schulischen Musikunterricht Gruppen ohne anwesende Lehrperson lernen Songs zu musizieren.

Das Hauptdatenmaterial der Untersuchung bilden Reflexionen auf Diktiergeräten aller Schülerinnen und Schüler nach jeder Stunde und Gruppeninterviews nach jeder Phase. Die Besonderheit der Interviews bestand einerseits im Video-Stimulated-Recall-Ansatz. Die Schülerinnen und Schüler kommentierten Videos aus ihren eigenen Proben. Andererseits beinhaltete der begleitende Leitfaden eine Reihe Systemischer Fragen, mit denen in den Gesprächen wechselseitige Erwartungen thematisiert wurden (zusammenfassend in Godau, 2017, S. 208–216).

Die Auswertung orientierte sich an Verfahren der Grounded Theory (Charmaz, 2006). Ziel einer solchen qualitativen Forschung ist die Konstruktion einer gegenstandsbegründeten Theorie. Dabei wird in einem iterativ-zyklischen Forschungsprozess sukzessive etwa durch ständiges Vergleichen neuer mit bereits analysierten Daten die Theorieentwicklung vorangetrieben.

Gruppe als Soziales System

Die gesamte Studie folgt dem Paradigma des operativen Konstruktivismus. Dies impliziert die Beobachtung von Gruppen als Sozialen Systemen mit Kommunikation als Grundoperation (vgl. Godau, 2017, S. 43–49). Aus dieser Perspektive ist Gruppe als Hybrid aus Interaktion und Organisation zu beschreiben. Organisationale Aspekte zeigen sich darin, dass Gruppen Entscheidungen treffen, die über die zeitlichen Verhältnisse der Interaktion hinausgehen. Da jedoch auch Anwesenheit und Abwesenheit als zentrale interaktionale Bedingungen wichtige Voraussetzungen für den Fortbestand von Gruppen sind, stellte eine alleinige Bestimmung als Organisation eine unzureichende Verkürzung dar. Das liegt vor allem an der Personalisierung von Mitgliedschaft, also daran, an welche Person, an welche spezifische Adresse der Kommunikation welche Rolle attribuiert wird (vgl. z.B. Pelikan, 2004; Preyer, 2012; Sonnenburg, 2007; Wimmer, 2007).

Gruppen als Kommunikationssysteme, nicht Psychische Systeme, sind Kern meiner Forschung. Damit wird auf Mitglieder und Handeln kommunikativ zugeordnet. Die Gruppe als Beobachterin beobachtet, wer dazugehört, wer handelt und wer nicht. Die Erforschung von Gruppenprozessen meint so eine Beobachtung 2. Ordnung. Gefragt wird, wie die Gruppe in ihrer Beobachtung 1. Ordnung unterscheidet, also welche Unterscheidungen ihrer Kommunikation zugrunde liegen.

Ergebnisse

Mit dem Fokus auf kollektives Musiklernen in Abwesenheit der Lehrperson wurden vier interdependente Anforderungen rekonstruiert, die sich den untersuchten Gruppen als Herausforderungen innerhalb der Lernprozesse¹ stellten (vgl. Godau, 2017, S. 410). Um das vorgestellte Theoriestück im Rahmen eines Artikels nicht unnötig zu überlasten, konzentriere ich mich auf die Spezifik von *Kollaboration* und *Kooperation* innerhalb der Gruppen. Dies bildet einen Teilaspekt der Anforderung *den Erarbeitungsprozess organisieren*.² Darin geht es um die Organisation der Songerarbeitung im Hinblick auf handlungsermöglichende sowie -leitende Aspekte.

Ausgangspunkt für eine Beschäftigung mit unterschiedlichen Organisationsprinzipien war eine Beobachtung, die ich vermehrt in Interviews nach dem zweiten Durchgang des Projektes machte. An diesem Punkt hatten alle Schülerinnen und Schüler sowohl selbstständig in Gruppen als auch angeleitet im Musikunterricht musiziert. Diese beiden Formen wurden dementsprechend auch in den Interviews gegenübergestellt. Überraschend war, dass in Interviews zugleich das selbstständige Lernen in einer Gruppe dem angeleiteten Musikunterricht vorgezogen, während eine Wiederholung eines ähnlichen Settings zugunsten herkömmlichen, angeleiteten Musizierens abgelehnt wurde. Daraufhin wurden ebenso vermehrt Daten aus selbstständigen mit angeleiteten Gruppen miteinander verglichen. In dieser vergleichenden Auswertung des transkribierten Datenmaterials zwischen verschiedenen und innerhalb von Gruppen traten unterschiedliche Organisationsformen hervor.

Songs wurden in den selbstständigen Gruppen sowohl gemeinsam in Anwesenheit aller als auch getrennt voneinander, in Abwesenheit von einzelnen oder allen Gruppenmitgliedern gelernt. Beide Aspekte, grob in gemeinsam miteinander und getrennt voneinander lernen eingeteilt, ließen sich nicht immer eindeutig trennen. So wurden im fokussierten Kodieren und durch verstärkten Vergleich mit Forschungsarbeiten sowohl zum Lernen in Gruppen (z.B. Rabenstein & Reh, 2007; Sonnenburg, 2007) als auch in mit vergleichbaren Studien zum Klassenmusizieren (z.B. Abrahams et al., 2009; Green, 2008; Wallerstedt & Pramling, 2016) einzelne Facetten weiter herausgearbeitet. Zusammengefasst wurde einerseits arbeitsteiliges, handlungsdifferentes *Kooperieren* und andererseits interaktionales, kollektiv handelndes *Kollaborieren*. Diese Begriffe bilden

-
- 1 Lernen wird hier als Systembildung, genauer, als Emergenz wechselseitiger Erwartungen im Kontext der Lösung eines in der Umwelt der Gruppe beobachteten Problems verstanden (vgl. Godau, 2017, S. 83–91). Dieses zeigt sich vor allem in (Erwartungs-) Erwartungen an die Aufgabenstellung. Im Zuge dieser Bestimmung können Lernen, Handeln und Erarbeiten für den vorliegenden Text als synonym gefasst werden.
 - 2 Die weiteren Anforderungen lauten: *in einer Situation lernen, Zeit managen* und *zur Gruppe werden*.

die beiden Pole eines Kontinuums, was die Unterscheidung *mehr vs. weniger* in Abgrenzung zur Differenz *entweder vs. oder* und ebenso wie sich zeigen soll zur Differenz *jetzt vs. dann* meint. Dieses Kontinuum soll hier unter der Bezeichnung *kollektives Lernen* als ein Organisationsprinzip der Gruppe geführt werden.

Kollaborieren und Kooperieren in den selbstständigen Gruppen

Im ersten Schritt sollen *kollaborative* und *kooperative* Prozesse in den selbstständigen Gruppen nachgezeichnet werden. Dazu führe ich zuerst das Konzept ein und verdeutliche es anschließend an Beispielen aus dem empirischen Material.

Kollaborieren

Kollaborieren erfordert gemeinsames Vorankommen. Ich bezeichne dies als interaktional, weil es stets um Fragen der Anwesenheit und Abwesenheit geht. *Kollaboratives Lernen* meint den Aufbau eines Kollektivwissens. Im Hinblick auf die Bewältigung einer Aufgabenstellung bedeutet das nunmehr, dass der Song gemeinsam gelernt und jeder Schritt auch gemeinsam gegangen wird. Was (nicht) geschafft wird, wird von allen (nicht) geschafft. Somit geschieht *kollektives Lernen* nicht nur *für* die Gruppe, sondern gemeinsam *in* der Gruppe; das ist wichtig für die spätere Abgrenzung.

Im folgenden Interviewauszug berichtet LDruW, die Schlagzeugerin der L-Gruppe³, über den Lernprozess ihrer sechsköpfigen Gruppe. Zentral geht es um die gegenseitige Bewertung im Sinne von Peer-Feedback.

LDruW: Na doch auf jeden Fall haben wir uns o:ch unterstützt wir haben uns gegenseitig gesagt wenn irgendwas () komisch geklungen hat oder wenn irgendwas nicht richtig war () ich hab dir [LKeyM] immer gesagt dass es komisch klingt wir haben immer versucht das zu verbessern () ja aber wir haben natürlich von sich aus immer mal kurz irgendwas gemacht um zu gucken hört sich das jetzt besser an? Aber wir haben eben immer zusammen entschieden ob sich das dann () eignet für den Song (2) aber eigentlich haben wir das Meiste zusammen gemacht oder?

Phasen *kooperativen* Nebeneinanders werden als kurz beschrieben und beschränkten sich auf individuelles Erproben von Spielvarianten. Diese werden kollektiv legitimiert, als geeignet für den Song befunden. Und unmittelbar werden Rückmeldungen zu Klang- und Spielergebnissen gegeben, was in die ge-

3 Codes für Namen bestehen aus Gruppe (A–L), Instrumentenkürzel (Git, Voc usw.) und Geschlecht (W/M).

meinsame Suche nach Verbesserungen mündet. Systemtheoretisch betrachtet, stehen in diesem Auszug die Differenzen *wir gemeinsam vs. jede/jeder einzeln* (Sozialdimension), *das Meiste vs. Irgendetwas* (Sachdimension) sowie *immer vs. kurz* (Zeitdimension) im Vordergrund. In der Konvention des „gemeinsam das Meiste immer machen“ entscheidet die Gruppe über Legitimierung und Entlegitimierung von Wissen. Durch Differenzierung des Kollektivs in verschiedene Spielerinnen und Spieler kann Wissen einzelnen zugerechnet werden. Hervorgebracht wird negatives, als fehlerhaft markiertes Wissen; im Interview beschrieben als Gespieltes, das nicht richtig sei und das komisch, nicht gut klinge. Eignung oder Nichteignung der Vorschläge einzelner Mitglieder sind somit Ergebnis kollektiver Entscheidungen.

Kollaborieren wurde von den untersuchten 12 Gruppen zumeist positiv erlebt. Eine mögliche Erklärung liegt darin, dass aktuell aufkommende, kommunikativ beobachtete Bedürfnisse *in situ* kollektiv bearbeitet wurden. Und so dürfte es kaum verwundern, dass Lernhandlungen fern ab der Aufgabenstellung, also *off-task* ganz zentral *kollaborativer* Art sind. Im Erfinden von Tänzen, im Singen anderer Songs oder beim Improvisieren auf Instrumenten finden die Gruppen gemeinsam Vergnügen bzw. machen gemeinsam Spaß (vgl. Godau, 2017, S. 385–389).

Die untersuchten Gruppen setzen sich in Interaktion sowohl mit dem eigenen Vorankommen als auch mit Problemen und Bedürfnissen der anwesenden Mitglieder auseinander. In Anwesenheit wird beobachtet, was bereits gekonnt und was nicht gekonnt, aber erwartet wird. Somit gerät in *kollaborativen* Phasen insbesondere die innere, also personale Umwelt des Systems in den Blick, nämlich die Mitglieder: Innerhalb der Interaktion werden hierarchische Verhältnisse und Wissensverteilungen konstruiert. Es wird geregelt, wer spricht und wer schweigt, wer etwas kann und wer nicht, wer Vorschläge einbringt und wer sich fügt usw.

In zwei Gruppen gingen daraus insbesondere die erfahrenen Gitarristen als Anleitende hervor. Gerade erfahrene männliche Gitarristen in Leitungspositionen scheinen in der Forschung zum kollektiven Musikkernen ein gewissermaßen typisches, immer wieder beobachtetes Ergebnis zu sein (vgl. z. B. Abramo, 2011, S. 36; Lindgren & Ericsson, 2010, S. 46). In einer anderen Gruppe fiel das *Kollaborieren* u. a. deshalb schwer, weil die eingebrachten Vorschläge des erfahrenen Keyboarders innerhalb der Interaktion nicht ins Gewicht fielen, sogar abgelehnt wurden. Dies hatte zur Folge, dass die Gruppe dadurch nur wenig als Gruppe lernte, sondern Mitglieder eher nebeneinander agierten.

Ergebnisse *kollaborativen Lernens* können sich in den Song betreffenden Entscheidungen zeigen. Dazu zählen die Verteilung von Instrumenten unter den Mitgliedern, der Ablauf der Probe, gegenseitiges Motivieren, Peer-Feedback, Songstrukturen, Orientierungen im Song (*Wer achtet auf wen beim Spielen?*) und letztlich Vorstellungen über das Songergebnis, also darüber, wie die Gruppe den Song umsetzt.

Insgesamt kann *Kollaborieren* als erschwerend oder erleichternd erlebt werden, je nachdem, ob Gruppenstrukturen diffus oder klar sind, ob Schülerinnen und Schüler helfen müssen oder ob ihnen durch andere Gruppenmitglieder geholfen wird. Der entscheidende Vorteil für das Vorankommen ist der kollektive Rahmen des aktuellen Lernprozesses. Insbesondere Anfängerinnen und Anfänger auf den Instrumenten erlebten ein Lernen in Anwesenheit anderer Gruppenmitglieder freudvoller als das *kooperative, arbeitsteilige*.

Kooperieren

Kooperieren zielt auf den individuellen Wissensaufbau bzw. die Verteilung von Wissen innerhalb der Gruppe ab. Jedes Gruppenmitglied oder jede Untergruppe lernt für sich allein. Die Loslösung vom Erfordernis der Anwesenheit der Mitglieder ist der entscheidende Aspekt, wenn *kooperatives* Lernen hier als arbeitsteiliges Lernen bezeichnet wird. Um den Song zu lernen, das Ziel der Gruppenarbeit zu erreichen, organisiert die Gruppe individuelle Lernfortschritte. Und in der Interaktionsunabhängigkeit liegt vor allem das Potential eines Lernens der Gruppe über den Unterrichtskontext, also über das gemeinsame Proben während einer Musikstunde hinaus. Gewissermaßen liegt der Vorteil des *kooperativen, arbeitsteiligen Lernens gegenüber dem kollaborativen Lernen* in seiner verdeckten Dimension: Probleme einzelner werden nicht gruppenöffentlich, sondern außerhalb der Gruppeninteraktion gelöst, wodurch Ressourcen (z. B. Zeit) für die Gruppe bereitgestellt werden können.

Kooperieren ist ferner Ergebnis expliziter oder impliziter Entscheidungen. Explizites Entscheiden bedeutet, dass die Gruppe sich kollektiv abstimmt, wer wem hilft. Beispielsweise erlernte ein Schüler seine Cajonstimme durch die Hilfe des Gitarristen, der in seiner Freizeit Schlagzeuger ist. Währenddessen übte die Keyboarderin alleine ihre Stimme. Zu diesem expliziten Entscheiden zählt auch, dass in den untersuchten Gruppen oftmals *einerseits* Songs gespielt werden, die von einzelnen Mitgliedern bereits beherrscht werden. Andererseits werden diese damit zugleich auf die jeweiligen Instrumente festgelegt; nämlich auf die, auf denen sie den Song spielen können. Der erwähnte schlagzeugerfahrene Gitarrist bildet die einzige Ausnahme. Dieser konnte in der eigenen Gruppe kein Schlagzeug wählen, weil er (1) erst ab der zweiten Stunde am Unterricht teilnahm, (2) weil der Cajonspieler in der Gruppe als schlechtestes Mitglied galt, woraufhin eben er das als leichtestes attribuierte Instrument erhielt, und (3) weil der Gitarrist der Gruppe in seiner Freizeit mehrere Instrumente, darunter neuerdings auch Gitarre spielt.

Implizite Entscheidungen werden demgegenüber nicht kommuniziert. Es wird – verkürzt gesagt – einfach gemacht. Beispiele dafür sind:

- ein Schüler, der seine Keyboardstimme zuhause allein sowie mit Unterstützung seines Vaters lernte,

- zwei Schüler, die sich die Spielweise ihrer Instrumente (Gitarre und Schlagzeug) durch YouTube-Videos beibrachten,
- ein Pianist, der am Arbeitsort seiner Mutter übte,
- eine Schlagzeugin, die zuhause unterstützt durch ihren Cousin, alleine den Schlagzeugrhythmus lernte.

Das folgende Beispiel entstammt einem Interview mit einer Mädchengruppe. Für sie galt das Alleine-Üben und das anschließende Zusammenführen im Unterricht sogar als bewährte Praxis:

IVocW: Na ja also eigentlich () zuhause hat jeder seinen Part gelernt und hier haben wir dann versucht das zusammen zu () so abzustimmen bis es () passt [...] Also so in anderen Fächern ist es so wenn wir so (unverständlich) in einer Gruppe oder einfach zu zweit am besten arbeiten müssen sind wir beide eigentlich immer der Meinung dass das () das Beste wäre wenn jeder alleine arbeitet also () stimmen wir uns ZU dass wir alleine am besten arbeiten können.

IGitW: @Ja@ (Lachen) alleine am besten und wenn es eine Frage gibt dann die Möglichkeit den @anderen zu fragen@

Im Vordergrund stehen in diesem Auszug die Differenzen *jede allein vs. beide gemeinsam, zuhause vs. im Unterricht, individuelle Parts vs. gemeinsames Produkt, lernen vs. abstimmen, in anderen Fächern vs. im Musikunterricht* sowie *arbeiten vs. fragen*. Das verdeutlicht die hier eingeführte Unterscheidung von *Kooperation* und *Kollaboration*. Arbeitsteiliges Lernen bedeutet für die Gruppe, zuhause die eigenen Aufgabenteile zu erarbeiten. Dieses Vorgehen unterscheidet sich für sie nicht von anderen Fächern. Im Interviewauszug tritt das in der redundanten Wiederholung des Alleinlernens hervor, das Bestätigen des bereits Bestätigten. Das kann als Indiz einer kollektiv bewährten Praxis betrachtet werden. Lernen in der Interaktion heißt dann, im Unterricht die einzelnen Teile zusammenzusetzen und sich abzustimmen.

Ergänzend ist für diese Gruppe zu erwähnen, dass die Möglichkeit des Fragens, also das Kommunizieren von Nichtwissen, auch außerunterrichtliche *Kollaboration* ermöglicht. So skypten die beiden, um darin Fragen zu klären und Entscheidungen wie etwa die Songauswahl zu treffen. Für die anschließende *kollaborative* Arbeit heißt das, dass die Gruppe im Idealfall auf musikalisches Wissen zurückgreifen kann und sich auf Fragen der musikalischen Interaktion konzentriert wie etwa: *Wer orientiert sich beim Musizieren an wem? Oder: Wer setzt wann ein? Anstatt: Wer kann was wie spielen?*

Kollaborieren und Kooperieren in den angeleiteten Gruppen

Wie angekündigt, soll im zweiten Schritt die Unterscheidung *Kollaborieren* vs. *Kooperieren* auch auf angeleitetes Musizieren angewandt werden. Während der gesamten Zeit des Projektes musizierte angeleitet vom Musiklehrer stets eine halbe Klasse als Großgruppe. Auch die Großgruppe ist eine Gruppe, die ihre Mitglieder zunächst in Schülerinnen und Schüler und eine Lehrkraft differenziert. Eingeteilt wurden Stimmgruppen, die als Subgruppen *kollaborativ* die gesetzte Aufgabe erfüllten: Gitarristinnen und Gitarristen interagierten miteinander, Keyboarderinnen und Keyboarder interagierten miteinander usw. Dadurch entstand eine Situation, in der mehrere Gruppen je eine Stimme gemeinsam spielen lernten. Durch dieses Miteinander in differenten Stimmgruppen kommen, wie auch beim *Kollaborieren* in den selbstständigen Gruppen, Wünsche und Bedürfnisse der einzelnen anwesenden Mitglieder zur Geltung. Wie erwähnt wurde insbesondere *kooperatives Lernen*, das Verteilen und Übernehmen unterschiedlicher Aufgaben in den selbstständigen Gruppen als anstrengend erlebt.

Die eingangs erwähnte, paradoxe Bewertung beider Lernformen (besser selbstständig, aber lieber angeleitet) in Interviews findet in dieser Lesart eine mögliche Erklärung: Während auf Ebene der gesamten angeleiteten Großgruppe die Songerarbeitung *kooperativ* organisiert verlief, lernten die anwesenden Schülerinnen und Schüler *kollaborativ* in Subgruppen mit gleichen Anderen dieselbe Aufgabe gemeinsam. Zudem bestand die Rolle der Lehrkraft beim angeleiteten Klassenmusizieren darin, Aufgaben für jede Gruppe zu formulieren, bei Bedarf Hilfestellungen zu geben und nicht zuletzt die Subgruppen für das Ensemblespiel zusammenzuführen. Während einzelne Schülerinnen und Schüler also stets *kollaborieren*, sie sind schließlich anwesende Mitglieder einer Stimmgruppe, lernen alle Stimmgruppen *kooperativ* nebeneinander, die Gitarristinnen und Gitarristen für sich, die Keyboarderinnen und Keyboarder für sich usw. Insofern verkörpern Stimmgruppen arbeitsteiliges Lernen und innerhalb der Stimmgruppen wird interagiert. Dadurch entsteht ein Organisationsprinzip des Klassenmusizierens, in dem alle anderes machen, während sie doch stets gleiches tun; Gitarristinnen und Gitarristen üben gänzlich anderes als Schlagzeugerinnen und Schlagzeuger, aber als Gitarristinnen und Gitarristen lernen sie immer nur Gitarre.

Diskussion

Die Unterscheidung *Kollaboration* und *Kooperation* richtete den Fokus auf polare Organisationsprinzipien von Kollektiven. *Kollaboration* wurde im Sinne eines gemeinsamen Handelns am gemeinsamen Ziel und *Kooperation* im Sinne eines getrennten Handelns am gemeinsamen Ziel als komplementär herausgearbeitet. Damit konnten sowohl der Hybridcharakter von Gruppen als Sozialsystem

tragfähig zum Ausdruck gebracht als auch musikunterrichtliche Lernprozesse in einer bisher so nicht vertieften Form beschrieben werden. Ebenso ist es anschlussfähig mit bereits bestehenden Konzeptualisierungen beider Begriffe (vgl. z. B. Bornemann, 2012; Sonnenburg, 2007).

Keiner der beiden Pole kann als überlegen betrachtet werden, sondern sie bilden ein funktionales Spannungsfeld im kollektiven Lernprozess. So wendet sich die Gruppe im *Kollaborieren* eher ihren Mitgliedern als innere Umwelt zu oder sie fokussiert im *Kooperieren* eher Erwartungserwartungen an die Lehrkraft, an das Publikum und die Aufgabe als äußere Umwelt des sozialen Systems. Weder kann die Gruppe sich bloß um ihre Mitglieder, noch bloß um die Aufgabe kümmern.

Es ist z. B. intuitiv nachvollziehbar, dass erfolgreiches individuelles Lernen einzelner Gruppenmitglieder nicht per se Rückschlüsse auf erfolgreiches gemeinsames Musizieren im Ensemble zulässt. Ein gemeinsames Lernen bereitet zwar für die 12 untersuchten Gruppen mehr Vergnügen als arbeitsteiliges, aber im Vergnügen liegt die Gefahr des Nicht-Arbeitens an der Aufgabe bzw. im Spaß machen besteht das Risiko eines Sich-Verlierens im Vergnügen (vgl. Godau, 2017, S. 285). Und abgesehen davon, dass Musizieren aus musikpädagogischer Perspektive auch Freude bereiten soll, bedeutet ein Zurückziehen in das Vergnügen, sich als Gruppe in einen *off-task*-Modus zu begeben. Allerdings darf damit *Kollaborieren* nicht zu sehr als Risikoraum betrachtet werden. Denn im *Kollaborieren* werden wie gezeigt gemeinsam und füreinander Lösungen entwickelt. Bornemann (2012), der beide Begriffe ähnlich fasst, geht so weit zu behaupten, dass originelle, kreative Lösungen vor allem – wenn nicht ausschließlich – Ergebnis *kollaborativer* Prozesse sind (ebd., S. 78). Damit steckt – will man sich dieses voraussetzungsvollen Begriffs bedienen – ein ‚kreatives Potential‘ im *Kollaborieren*. Die Gruppen haben gemeinsam Tänze oder Improvisationen auf ihnen unbekannten Instrumenten erfunden, auch wenn dies mitunter auf Kosten der Arbeit an der Aufgabe ging.

Auch im *Kooperieren* liegen Risiken und Chancen. Hervorgehoben sei beispielsweise, dass darin Zeit und Raum ausgeweitet werden: Ein Lernen der Instrumentenstimme zuhause setzt Zeitfenster frei. Neben denjenigen, die eigene Instrumente besaßen oder Musikschulunterricht nahmen, übten Schülerinnen und Schüler mitunter in Pausen, bei Bekannten oder via YouTube-Videos auch gänzlich ohne Instrument. Während der Probe konnte so auf das individuelle Spiel der Mitglieder als Können, weniger als Lerngegenstand zurückgegriffen werden. Zudem traten andere Personen zu einem um die Gruppe gespannten Netzwerk hinzu.

Vor dem Hintergrund der Konzeptualisierung beider Begriffe können Ergebnisse aus ähnlichen Studien zum Gruppenmusizieren in musikpädagogischen Kontexten geschärft oder Unklarheiten hervorgehoben werden.

Für das *Musical-Futures*-Projekt unterscheidet Green (2008, S. 123) *group learning als* ein mehr oder weniger unbewusstes sowie mimetisches Lernen in

Differenz zum *peer-directed learning*. Greens Ausführungen zum *group learning* ähneln dem kollaborativen Lernen.⁴ Je nach Blick entspricht *peer-directed learning* entweder dem arbeitsteiligen, kooperativen Lernen der Gruppe durch Aufteilung in Untergruppen oder es entspricht durch die interaktionale Bedingtheit kollaborativem Lernen. Green erwähnt nirgends, dass Schülerinnen und Schüler alleine üben, sondern fixiert die Beobachtung auf unterrichtliche Interaktionsverhältnisse (paarweise oder als gesamte Gruppe).

Abrahams et al. (2009) sehen einen Vorteil im gemeinsamen, also kollaborativen Lernen innerhalb eines Projektes, in dem Schülerinnen und Schüler in Bands Weihnachtssongs aural lernten. Dabei betonen sie den Wechsel von Führungsrollen beim gegenseitigen Helfen, Zeigen und Imitieren des Instrumentalspiels als Aspekte freudvoller Peer-Lernprozesse und kommen zum Schluss, dass „the informal music learning project did indeed empower student musicianship“ (ebd., S. 28). Weiter erwähnen Wallerstedt und Pramling (2016) das Erfordernis eines individuellen vor dem gemeinsamen Üben in einigen Gruppen, also als „first learning to play the song individually [...] before going on to collaboratively learn the song“ (ebd., S. 389). Das besagt im Nachgang an meine Ausführung keine zeitlich parallele, sondern lineare Verschaltung erst kooperativen und anschließend kollaborativen Lernens. Während in ihrer Untersuchung heimisches Üben ohne eigenes Instrument nicht möglich sei, gelangt die vorliegende Studie zu einem anderen Ergebnis. Das könnte eine Erklärung für die unterschiedlichen zeitlichen Dimensionierungen liefern.

Das erwähnte Verlängern der Zeit durch Kooperieren geht konform mit Adams (2014), in dessen Untersuchung von Bandklassen Teilnehmende allein zuhause aural und mit YouTube lernten (vgl. ebd., S. 78). Ebenso kommen Evans, Beauchamp und John (2014) sowie Zill (2016) zum Ergebnis, dass einige Schülerinnen und Schüler außerhalb der Unterrichtszeit (z. B. Mittagspausen) und nach der Schule probten.

Die Bedingung klarer Strukturen zeigt auch Schmidt-Wetzel (2017, S. 258) für den Kunstunterricht, insofern gegenseitiges Helfen in heterogenen Gruppen insbesondere klare Rollen erfordert. Zudem betont sie die Wichtigkeit von Humor und Spiel. Dies trifft auch für meine Studie zu. Diffuse Gruppenstrukturen trugen zu einem geringen Fortschritt in der Aufgabenbearbeitung bei. Diese Gruppen arbeiteten also vorwiegend nicht an der Aufgabenstellung. Weiterführend hatte ich an anderer Stelle darauf hingewiesen, dass auch die Mitgliedschaft der Musiklehrkraft bedacht werden muss (Godau, 2016). Einige Gruppen gingen in Abwesenheit der Lehrkraft vorwiegend anderen Tätigkeiten nach. In Momenten einer anwesenden Lehrperson erlebten sie Fortschritt und attribuieren den Lernprozess als einfach. Das kann für diese Gruppen als kollaborative Zusam-

4 Einschränkung ist zu vermerken, dass Green das bewusst oder unbewusst lernende Individuum zu beobachten vermag und in meiner Studie Gruppen als Kommunikationssysteme in den Blick geraten.

menarbeit mit der Musiklehrkraft und einer impliziten Mitgliedschaft ihrer Person in der Gruppe betrachtet werden. Gruppen, die ein *kooperatives* Verhältnis zur Lehrperson führten, banden diese selbstständig, beschränkt auf individuelle Mitglieder und Fragen (z.B. Stimmen der Gitarre) ein.

Keinen Bezug nimmt die musikpädagogische Literatur bisher auf die erwähnte Ausbildung von Netzwerken, also auf das Einbeziehen außerunterrichtlicher und -schulischer Kontakte in den Arbeitsprozess von Gruppen. Netzwerkkontakte sind in den Gruppenprozess involviert, ohne Gruppenmitglied zu sein und ohne dasselbe Ziel zu verfolgen. Besonders in der Reflexion potentieller Netzwerke kann eine Chance zur Förderung selbstständigen Lernens im Unterricht liegen. Wenn jemand jemanden kennt, die/der jemanden kennt, fragt es sich doch, ob und wie solche Knotenpunkte in den Lernprozess einbezogen werden können.⁵

Insgesamt lohnt es sich, die Unterscheidung von *Kollaboration* und *Kooperation* deutlicher als bisher in den Blick zu nehmen. Die Schärfung der Begriffe ermöglicht Erkenntnisse zur Funktion und Spezifik sozialer Lernprozesse und die Ableitung von Folgen für den Musikunterricht. Diese könnten stärker als bisher das Verhältnis zwischen Individualität und Kollektivität sowie unterrichtlichem und außerunterrichtlichem Lernen beleuchten.

Literatur

- Abrahams, F., Abrahams, D., Rafaniello, A., Vodicka, J., Westawski, D. & Wilson, J. (2009). *Going Green: The application of informal music learning strategies in high school choral and instrumental ensembles*. Princeton, NY: Westminister Center for Critical Pedagogy. https://www.rider.edu/sites/default/files/docs/wcc_wccp_abrahams_goinggreen.pdf [28.12.2017].
- Abramo, J. M. (2011). Gender Differences of Popular Music Production in Secondary Schools. *Journal of Research in Music Education*, 59(1), 21–43.
- Adams, M. C. (2014). *Student and Teacher Experiences with Informal Learning in a School Music Classroom: An Action Research Study*. Student Research, Creative Activity, and Performance – School of Music. Paper 70. <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1070&context=musicstudent> [28.12.2017].

5 In einer Bestimmung des Projektes als unterrichtliche Nachstellung informeller Lernpraxen in der Populären Musik lässt sich eine Tragweite *kollaborativer* und *kooperativer* Prozesse durch Verweis auf außerschulische Praxen andeuten. Halbritter (2012) zeigt, wie die Betonung Arbeitsteilung im Prozess der Professionalisierung von Bands mitunter zu schweren Krisen führt, wenn Gruppen von freundschaftlichem Arbeiten in der Band auf effektive Zielerreichung innerhalb einer wirtschaftlich-organisationalen, berufsförmigen Ausrichtung umstellen. Und Marx (2017, S. 306) zeigt, dass ein guter organisatorischer Zusammenhalt ein breites Netzwerk in der Arbeitsteilung und ein guter sozialer Zusammenhalt Demokratie, Akzeptanz und Freundschaft im gemeinsamen Handeln einschließt.

- Bornemann, S. (2012). *Kooperation und Kollaboration. Das Kreative Feld als Weg zu innovativer Teamarbeit*. Wiesbaden: Springer.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Los Angeles [u. a.]: SAGE.
- Elflein, D. & Weber, B. (Hrsg.) (2017). *Aneignungsformen Populärer Musik. Klänge, Netzwerke, Geschichte(n) und wildes Lernen*. Bielefeld: transcript.
- Evans, S. E., Beauchamp, G. & John, V. (2014). Learners' experience and perceptions of informal learning in Key Stage 3 music: a collective case study, exploring the implementation of Musical Futures in three secondary schools in Wales. *Music Education Research*, 17(1), 1–16.
- Evelein, F. (2012). Interaktion, Kreativität und Autonomie. Eine Herausforderung für zeitgemäßen Musikunterricht. In M. Papst-Krueger & J. Terhag (Hrsg.), *Musikunterricht heute 9. Musizieren mit Schulklassen. Praxis – Konzepte – Perspektiven* (S. 164–176). Oldershausen: Lugert.
- Godau, M. (2016). „Am besten ist, der Musiklehrer geht einen Kaffee trinken oder was weiß ich“. Zur Lehrer_innenrolle in selbstständigen Lernprozessen im Musikunterricht. In A. Niessen & J. Knigge (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft (Musikpädagogische Forschung, Bd. 37)* (S. 155–169). Münster: Waxmann.
- 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*. Berlin: LIT.
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School. A New Classroom Pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Halbritter, U. S. (2012). *Erfolg im Musikerberuf. Kompetenzentwicklung im Bereich Jazz/Rock/Pop am Beispiel von Bandleadern*. Augsburg: Wißner.
- Lindgren, M. & Ericsson, C. (2010). The rock band context as discursive governance in music education in Swedish schools. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 9(3), 35–54. http://act.maydaygroup.org/articles/Lindgren_Ericsson9_3.pdf [28.12.2017].
- Marx, T. (2017). *Musiker unter sich. Kohäsion und Leistung in semiprofessionellen Musikgruppen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pelikan, J. M. (2004). Gruppendynamik als Hybrid von Organisation und Interaktion: Eine systemtheoretische Analyse inszenierter persönlicher Kommunikation. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 2, 133–160.
- Preyer, G. (2012). *Rolle, Status, Erwartung und soziale Gruppe. Mitgliedschaftstheoretische Reinterpretation*. Wiesbaden: Springer.
- Rabenstein, K. & Reh, S. (Hrsg.) (2007). *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht*. Wiesbaden: Springer.
- Sawyer, R. K. (2003). *Group creativity: Music, theatre, collaboration*. Mahwah: Erlbaum.
- Schmidt-Wetzel, M. (2017). *Kollaboratives Handeln im Kunstunterricht. Eine qualitativ-empirische Untersuchung mit Praxisbeispielen*. München: kopaed.
- Smith, G. D., Moir, Z., Brennan, M., Rambarran, S. & Kirkman, P. (Hrsg.) (2017). *The Routledge Research Companion to Popular Music Education*. London u. New York: Routledge.
- Sonnenburg, S. (2007). *Kooperative Kreativität. Theoretische Basisentwürfe und organisationale Erfolgsfaktoren*. Wiesbaden: Springer.

- Wallerstedt, C. & Pramling, N. (2016). Responsive teaching, informal learning and cultural tools in year nine ensemble practice: a lost opportunity. *Instructional Science*, 44(4), 379–397.
- Whitener, J. L. (2016). Using the elements of cooperative learning in school band classes in the United States. *International Journal of Music Education*, 34(2), 219–233.
- Wimmer, R. (2007). Die Gruppe – ein eigenständiger Grundtypus sozialer Systembildung? Ein Plädoyer für die Wiederaufnahme einer alten Kontroverse. In J. Aderhold & O. Kranz (Hrsg.), *Intention und Funktion. Probleme der Vermittlung psychischer und sozialer Systeme* (S. 270–289). Wiesbaden: Springer.
- Zill, E. (2016). *Den eigenen Ohren folgen. Musikalisch-ästhetische Erfahrungen im Kontext produktionsorientierter Schulprojekte*. Münster: LIT.

Marc Godau
Fachhochschule Clara Hoffbauer Potsdam
Hermannswerder 8A
14473 Potsdam
m.godau@fhchp.de

Gabriele Schellberg

Selbstwirksamkeitserwartungen von Studierenden im Rahmen der „Basisqualifikation Musik“

Primary Student Teachers' Self-Efficacy Expectations in a Music Methods Course

The purpose of this study was to determine predictors which affect self-related cognitions (perceived self-efficacy of teaching music and feeling musical) of pre-service primary classroom teachers in a university music methods course. A questionnaire was administered as a pre-test/post-test to teacher candidates (N = 469) enrolled in a compulsory music methods course at several Bavarian universities. Findings show enhanced perceived self-efficacy as well as a more positive perception of their own musicality. The four sources of self-efficacy according to Bandura (1997) seem to be predictors of the development of self-efficacy, but in addition, responses to open-ended questions revealed some music-specific variations of predictors that should be considered for a university music methods course.

Theoretischer Hintergrund

In Deutschland wird 75 bis 80% des Musikunterrichts in der Grundschule fachfremd erteilt (Hammel, 2011). Genauso hoch ist der Anteil der Studierenden für das Lehramt Grundschule, die das Fach Musik nicht studieren. Viele dieser Studierenden halten sich für unmusikalisch und trauen sich nicht zu, Musik zu unterrichten (Schellberg, 2005). Ebenso halten sich viele Grundschullehrer für nicht musikalisch genug (Mills, 1989; Holden & Button, 2006). Musik wird wegen des praktischen Musizierens oft als spezielles Fach gesehen, in dem sich Lehrer nicht so sicher fühlen wie in anderen Fächern (Beauchamp & Harvey, 2006; Rogers et al., 2008). Dabei handelt es sich oft um übertriebene Unzulänglichkeitszuschreibungen (Seddon & Biasutti, 2008; Hammel, 2012).

Verschiedene Gründe, die zu dieser geringen Einschätzung und negativen Haltung gegenüber der Fähigkeit zum Unterrichten von Musik führen, sind die Überzeugung, ein guter Musiker sein zu müssen (Mills, 1989; Hennessy, 2000); die Überzeugung, musikalische Begabung sei angeboren und nichts, was man lernen kann (Jeanneret, 1997; Wiggins & Wiggins, 2008); ein Mangel an musika-

lischem Wissen (Holden & Button, 2006) und der Einfluss von (negativen) Kindheitserfahrungen (Stuart & Thurlow, 2000; Swain & Bodkin-Allen, 2014). Dieser Beitrag untersucht, ob sich Grundschullehramtsstudierende nach Absolvierung eines Pflichtseminars an der Universität eher zutrauen, Musik zu unterrichten als vorher. Zudem werden aus den Ergebnissen der empirischen Studie Hinweise für Möglichkeiten zur Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung in einem Universitätsseminar gewonnen.

Musikalisches Selbstkonzept und musikalische Selbstwirksamkeit

Was Lehrer tun, wird davon beeinflusst, was sie über sich selbst denken (Hewitt, 2003). Selbstwahrnehmungen sind daher ein häufiger Gegenstand der Bildungsforschung. Selbstbezogene Wahrnehmungen und Überzeugungen wurzeln in früheren Erfolgserfahrungen und spielen eine entscheidende Rolle in der weiteren Entwicklung von Individuen (Bong & Skaalvik, 2003, S. 2). Ein Konstrukt, das sich auf das Selbst bezieht, ist das *Selbstbewusstsein*. Als selbstbewusster Mensch gilt jemand, der von seinen Fähigkeiten und seinem Wert als Person überzeugt ist. Dies ist ein sehr allgemeines und affektbasiertes Konstrukt. Die beiden Konstrukte des Selbstkonzepts und der Selbstwirksamkeit haben sich für selbstbezogene Wahrnehmungen von Lehrern als vorteilhafter erwiesen.

Nach der sozial-kognitiven Lerntheorie Banduras (1997) versteht man unter *Selbstwirksamkeit* den Glauben an unsere Fähigkeit, eine bestimmte Aufgabe lösen zu können. Wer überzeugt ist, dass er einer Aufgabe nicht gewachsen ist, wird sie vermeiden wollen. In Bezug auf Musik kann dies bei Lehrpersonen zu einem Ausweichverhalten führen, so dass Musik nicht oder zu wenig unterrichtet wird (Mills, 1989; Garvis & Pendergast, 2010).

Als eine andere Steuergröße des Verhaltens und Befindens wird das Konstrukt des *Selbstkonzepts* angesehen. Es beinhaltet das selbstbezogene Wissen einer Person – kurz, was eine Person über sich selber denkt. Nach Shavelson, Hubner und Stanton (1976) sind Selbstkonzepte multidimensional, hierarchisch aufgebaut und beinhalten mehrere Teilbereiche. Auf den Bereich der Musik bezogen beantwortet das musikalische Selbstkonzept die Frage, „wer eine Person musikalisch ist und was sie musikalisch kann“ (Spychiger, 2007, S. 10). Das musikalische Selbstkonzept entsteht im Zusammenspiel mit vielen Faktoren im Laufe des Lebens einer Person und steuert seinerseits ihre weiteren musikalischen Erfahrungen (Spychiger, 2007, S. 14).

Die Konstrukte der Selbstwirksamkeitserwartung und des Selbstkonzepts weisen Ähnlichkeiten auf, unterscheiden sich aber dennoch in wesentlichen Dimensionen (Bong & Skaalvik, 2003). Ein bedeutsamer Unterschied besteht darin, dass sich das akademische Selbstkonzept auf Erfahrungen in der Vergangenheit bezieht, während es bei der Selbstwirksamkeit darum geht, ob jemand glaubt, eine bestimmte Aufgabe in der Zukunft erfolgreich unter bestimmten Bedin-

gungen lösen zu können (Bong, 2006, S. 290). Beim Selbstkonzept geht es um die Bewertung von Fähigkeiten durch die wahrgenommene Kompetenz, bei der Selbstwirksamkeit um das wahrgenommene Zutrauen bzw. die Vorhersage, was in gegebener Situation erreicht werden kann (Bong & Skaalvik, 2003, S. 5). Beide sind multidimensional und domänenspezifisch, die Selbstwirksamkeit zusätzlich auch noch kontextspezifisch. Das Selbstkonzept gilt als eher stabil, während die Selbstwirksamkeit formbar und durch pädagogisches Handeln leichter zu beeinflussen ist.

Es ist noch unklar, wie die beiden Konstrukte genau zusammenhängen. Viele Forscher erkennen an, dass das akademische Selbstkonzept eine Selbstwirksamkeitskomponente enthält und diese Komponente der wichtigste Baustein im eigenen Selbstkonzept sein könnte (Bong & Skaalvik, 2003, S. 10).

In Bezug auf das Lehrerhandeln ist die Selbstwirksamkeit als wichtige Steuergröße für das Handeln mittlerweile oft untersucht worden. Verglichen mit Lehrern, die an sich selbst zweifeln, gestalten Lehrer mit hoher Selbstwirksamkeit einen herausfordernden, effektiveren Unterricht, setzen sich hohe Ziele, zeigen hohen Einsatz, geben bei Schwierigkeiten nicht auf, unterstützen die Schüler bei der Erzielung von Lernfortschritten, sind weniger burnoutgefährdet und empfinden eine hohe Verantwortung für einen erfolgreichen Unterricht, weil sie sich mehr zutrauen und motivierter sind (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 37; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Zee & Kooman, 2016).

Angesichts vieler Studien, die die Nützlichkeit und die hohe Relevanz der Lehrerselbstwirksamkeit auch für die Berufszufriedenheit nachweisen (Klassen et al., 2009) ist es erstaunlich, dass dieses Konstrukt bisher nur in wenigen Studien auf den Musikunterricht bezogen wurde (McPherson & Cormick, 2006; Busch, 2013a; Prichard, 2017). Nach den Ergebnissen von Busch sollte die musikalische Selbstwirksamkeit als wesentlicher Bestandteil der Verhaltenssteuerung angesehen werden (Busch, 2013a, S. 309). Da zu erwarten ist, dass sich nach einem Universitätsseminar, das wenige Monate dauert, eher die Selbstwirksamkeitserwartungen ändern als das als stabil geltende Selbstkonzept, wird die Selbstwirksamkeit in der folgenden Studie fokussiert.

Universitätsseminare zur Verbesserung der Lehrerbildung für den Musikunterricht

Da in vielen Ländern Musikunterricht von Klassenlehrern erteilt werden soll, die sich das Fach nicht zutrauen, gab es häufig Versuche, das Zutrauen der künftigen Lehrer Musik zu unterrichten bereits an der Universität durch Grundlagenkurse zu verbessern. Die Ergebnisse zeigen, dass sich auch schon nach einem Seminar positive Effekte bezüglich des Selbstvertrauens zeigten (z.B. Jeanneret, 1997; Hewitt, 2003; Auh, 2004; Biasutti et al., 2015). Die beschriebenen Kurse sind zu unterschiedlich in Bezug auf die zeitliche Dauer, die Teilnehmenden, den Aufbau

(z. T. in Verbindung mit Praktikumserfahrungen) und die Lehrinhalte, die auf die Curricula in den verschiedenen Ländern abgestimmt waren, als dass allgemeine Schlussfolgerungen daraus gezogen werden können. Dennoch gibt es ein Element, das immer wieder als förderlich für den Erfolg in Bezug auf ein wachsendes Selbstvertrauen der Teilnehmer genannt wurde. Dies sind eigene praktische musikalische Erfahrungen.

Was kann ein Seminar bewirken?

In einem Semester können aus „Nichtmusikern“ keine Musiker werden. Daher sollte unterschieden werden zwischen dem Unterrichten von Musik und dem Unterrichten musikalischer Aktivitäten (Bennett, 1992), denn letzteres ist ein erreichbares Ziel. Viele Forscher stellten fest, dass ein Seminar Gelegenheit bietet, Kompetenz und Selbstvertrauen für das Unterrichten von Musik zumindest in Teilbereichen zu entwickeln (Jeanneret, 1997; Stein, 2002; Holden & Button, 2006; Barry, 1992; Berke & Colwell, 2004; Legette, 2002; Hash, 2010; Hewitt, 2003; Biasutti, Hennessy & Vugt-Jansen, 2015; Prichard, 2017, S. 252). Der pädagogische Auftrag eines Universitätsseminars liegt in der Förderung der Entwicklung eines positiven musikalischen Selbstkonzepts auch im Sinne von Selbstwirksamkeitserwartungen (Spychiger, 2007). Die Selbstwirksamkeit von Grundschullehrern in Bezug auf das Unterrichten von Musik und ihr persönlicher Level der Wertschätzung von Musik spielen eine signifikante Rolle dafür, was in ihrem Klassenraum erreicht werden kann (Battersby & Cave, 2014, S. 54).

Basisqualifikation Musik in Bayern

Um die Situation des Musikunterrichts zu verbessern, hat die Bayerische Staatsregierung 2002 den Besuch der „Basisqualifikation Musik“ für alle Grundschullehramtsstudierenden zur Pflicht gemacht. Dabei handelt es sich um ein Universitätsseminar mit i. d. R. 2 SWS. Ziel ist die „Vermittlung musikdidaktischer und musikpraktischer Grundkompetenzen, wie sie zum Unterrichten von Musik in allen geforderten Bereichen des Lehrplans wie Singen und Stimmbildung, Elementares Instrumentalspiel, Musikhören, Bewegung, Tanz und Szenisches Spiel notwendig sind“ (Bayerisches Staatsministerium, 2013). Seminarinhalte sind somit musikalische Aktivitäten, die relevant für Musikunterricht in der Grundschule sind. Die Teilnehmer musizieren in der Gruppe und erwerben nach und nach Lehrfähigkeiten, wie verschiedene Wege ein Lied oder einen Tanz einzuführen, oder lernen Methoden des Musikhörens. Relevantes Material und Literatur wird zur Verfügung gestellt. Da viele Seminarteilnehmer nur über wenige musikalische Vorkenntnisse verfügen, wird ein sog. „Pädagogischer Doppeldecker“ (Wahl, 2013) angewendet, also eine Doppelung von Lehr- und Lernprozessen: Studie-

rende erwerben musikalische Fähigkeiten, während sie gleichzeitig das Lehren dieser Fähigkeiten erlernen.

Faktoren zur Erhöhung der Selbstwirksamkeitserwartung

Nach Bandura (1997) reflektieren und bewerten Individuen ihre Selbstwirksamkeit durch die Interpretation der Information von vier angenommenen Quellen bzw. Faktoren. Der Einfluss der vier Quellen der Selbstwirksamkeit wird unterschiedlich gewichtet und scheint kulturabhängig zu sein (Hoi, Zhou, Teo & Nie, 2017). Wie Lehrer ihre Selbstwirksamkeit formen und weiterentwickeln ist noch nicht endgültig erforscht (Morris, Usher & Chen, 2017). Die Faktoren nach Bandura werden im Folgenden dargestellt und in Bezug zum Seminar gesetzt.

Gelingenserfahrungen

Den ersten und stärksten Faktor bilden direkte bzw. Gelingenserfahrungen („mastery experiences“) durch direkte, persönliche handelnde Aktion. Diese Gelingenserfahrungen können die Studierenden durch das gemeinsame Musizieren machen.

Stellvertretende Erfahrungen

Der zweite Faktor nach Bandura (1997) sind stellvertretende Erfahrungen durch die Beobachtung von Rollen- und Verhaltensmodellen („vicarious experiences“). Im Seminar können die Studierenden zum einen am Modell des Seminarleiters beobachten, wie musikalische Aktivitäten angeleitet werden, und zum anderen ihre Kommilitonen bei der Anleitung und Ausführung solcher Aktivitäten sehen. Der Dozierende und seine fachliche Kompetenz (Stein, 2002) spielen dabei eine bedeutende Rolle als Modell für Lehrkompetenzen (Jeanneret, 1997).

Sprachliche Überzeugung

Vorgänge sprachlicher Überzeugung („social persuasions“) im Sinne von „Du kannst es!“ und positives Feedback bilden die dritte Quelle zur Steigerung der Selbstwirksamkeit. Diese sind besonders wirksam, wenn sie möglichst spezifisch, aufrichtig und von einer kompetenten Person wie dem Seminarleiter geäußert werden (Bandura, 1997). Durch sprachliche Überzeugung sollte er Studierenden vermitteln, dass sie Kontrolle über Lernprozesse haben und Anstrengung zum Erfolg führt (Legette, 2002).

Wahrnehmung eigener Gefühlsregungen

Als vierter und in der sozial-kognitiven Lerntheorie Banduras eher schwacher Faktor wird die Wahrnehmung eigener Gefühlsregungen („somatic and emotional states“) angesehen (Bandura, 1997). Bisher wurden überwiegend die Auswirkungen negativer physiologischer Zustände und Gefühle wie Müdigkeit und Stress untersucht. Die Forschung zur Auswirkung positiver Gefühlszustände auf die Selbstwirksamkeit von Lehrern ist jedoch noch rar (Morris et al., 2017, S. 815).

Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit durch Reflexion

Zu Faktoren, die bei Studierenden mit wenig musikalischem Selbstvertrauen zur Änderung ihrer Haltung beitragen, zählen neben fortwährenden Gelegenheiten sich praktisch mit Musik und dem Unterrichten von Musik zu beschäftigen, auch viele Möglichkeiten zur Reflexion zu haben (Hennessy, 2012, S. 627). Lehramtsstudierende haben meist gefestigte Vorstellungen über das Unterrichten, die sie auch durch Erfahrungen im Laufe ihres Schülerlebens entwickelt haben. Für ein effektives Seminar muss sichergestellt sein, dass sie sich ihrer Überzeugungen und Haltungen bewusstwerden und durch Diskussion und Reflexion auch Selbstüberzeugungen adressiert werden (Hewitt, 2003, S. 69), da Studierende sonst nur das weiterführen, was sie selbst erlebt haben (Joseph & Heading, 2010, S. 16). Dadurch kann die Selbstwahrnehmung der Stärken aktiviert und Selbstvertrauen in vorher erlebten Schwächen aufgebaut werden (Barry, 1992). Dabei sollte betont werden, dass die benötigten Fähigkeiten erlernbar sind und nicht von einer angeborenen, nicht veränderbaren Begabung abhängen (Kvet & Watkins, 1993, S. 79).

Fragestellung der Studie

Untersucht werden soll, ob sich die Haltung von Studierenden, die sich nicht zutrauen Musik zu unterrichten, durch den Besuch eines Universitätsseminars zur Basisqualifikation Musik ändern kann. Die Fragestellungen lauten:

- Als wie musikalisch schätzen sich die Studierenden vor und nach dem Seminar selbst ein und welche musikalischen Vorkenntnisse haben sie?
- Gibt es Unterschiede in der Selbstwirksamkeitserwartung Studierender für die Erteilung von Musikunterricht vor und nach dem Besuch des Universitätsseminars?
- Wodurch könnten die subjektiven Überzeugungen zum eigenen Selbst beeinflusst werden?

Dazu wurde eine empirische Studie durchgeführt.

Methodisches Vorgehen

Stichprobe

Es wurden 469 Studierende für das Lehramt Grundschule (90,3% weiblich, Durchschnittsalter 22,4 Jahre) verschiedener bayerischer Universitäten (Augsburg, Bamberg, Eichstätt, Erlangen-Nürnberg und Passau) befragt, die Musik nicht als Fach gewählt und das Pflichtseminar „Basisqualifikation Musik“ in den Wintersemestern 2015/16 und 2016/17 sowie im Sommersemester 2016 absolviert haben. Weitere qualitative Daten wurden aus unbewerteten Abschlussreflexionen und Portfolios zum Seminar (nur aus Passau) gewonnen.

Erhebungsinstrument

Vorliegende Skalen zur Lehrerselbstwirksamkeit (Schwarzer & Schmitz, 1999) konnten nicht eingesetzt werden, da die Selbstwirksamkeitsitems kontextspezifisch sein müssen, um die Anforderungen Banduras zu erfüllen. Sie müssen auf die Aufgaben im Fachgebiet zugeschnitten sein (Bong, 2006, S. 301). Die Kontextabhängigkeit bestätigte sich bei Kane (2008), der eine geringere Selbstwirksamkeit für das Unterrichten von Musik im Vergleich zur allgemeinen Lehrerselbstwirksamkeitserwartung fand. Da die Probanden bisheriger Studien zur Selbstwirksamkeit entweder Instrumentalschüler (McPherson & McCormick, 2006), Schüler (Busch, 2013a) oder bereits praktizierende Lehrer (Schwarzer & Schmitz, 1999; Klassen et al., 2009) waren, wurde für die Zielgruppe der Lehramtsstudierenden ein eigener Fragebogen entwickelt. Im Fragebogen am Semesteranfang wurde um Angabe der persönlichen Bedeutung von Musik und um Angabe der Gründe gebeten, Musik nicht gewählt zu haben. Forscher fanden, dass Haltungen der Studierenden durch Beobachtungen während der eigenen Schulzeit geformt sind und ihre Ansichten über Musikunterricht, Kindheitserfahrungen in Ensembles, Gruppen oder Privatunterricht reflektierten (Battersby & Cave, 2014, S. 53). Daher wurde neben der aktuellen Singhäufigkeit auch nach musikalischen Vorerfahrungen und nach Erinnerungen an den eigenen Musikunterricht in der Grundschule gefragt.

Im Fragebogen am Semesterende sollte in offenen Fragen ermittelt werden, ob es im Seminar Bereiche gab, die Spaß machten, neu waren oder den Studierenden schwerfielen. Zum Schluss wurde gefragt, wie die Studierenden anschließend ihrem künftigen Musikunterricht entgegensehen.

Neben diesen unterschiedlichen Fragen am Semesteranfang und -ende gab es gleiche Teile. In beiden Fragebögen wurde um die Einschätzung der eigenen

Musikalität auf einer Skala von 1 (nicht musikalisch) bis 10 (sehr musikalisch) gebeten.¹

Weiterhin sollten die Studierenden jeweils den Grad ihrer Zustimmung zu verschiedenen Aussagen auf einer 6-stufigen Likert-Skala von „trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft völlig zu“ angeben. Nach einer explorativen Faktorenanalyse können die Items den Kategorien „Einstellungen zur Musikalität und zum Musikunterricht“ (Cronbach's $\alpha = .78$) und „Selbstwirksamkeitserwartungen“ (Cronbach's $\alpha = .83$) zugeordnet werden (vgl. Abb. 3). Drei Items beziehen sich auf die „Einstellung zur Musik im Schulalltag“ (Cronbach's $\alpha = .48$). Die Hauptkomponentenanalyse ergab zwei Faktoren, die zusammen 48,4% der Varianz erklären. Die verwendete Skala bietet noch Möglichkeiten der Optimierung.

Ergebnisse

Musikalische Voraussetzungen

Zunächst werden Ergebnisse zu den musikalischen Voraussetzungen der Studierenden kurz dargestellt. Auf die Frage „Wie wichtig ist Musik für Sie persönlich auf einer Skala von 1 (unwichtig) bis 10 (sehr wichtig)?“ ergab sich ein Durchschnittswert von 7,33 ($n=422$, $SD=1,9$). 83,4% gaben die Ziffer 6–10 an, worin sich eine grundsätzlich positive Einstellung der Teilnehmer dieses Pflichtseminars gegenüber Musik zeigt. Gefragt, ob sie zurzeit singen, antworteten 61% mit selten (45,2%) bis nie (15,7%); 26,4% singen zeitweise, nur 12,6% singen oft ($n=420$).² Die *Singhäufigkeit* der Seminarteilnehmer ist damit als sehr gering anzusehen.

Bezüglich des *Instrumentalspiels* zeigte sich, dass 16,4% (69 Studierende) kein Instrument lernten. 83,6% spielten im Durchschnitt 3,7 Jahre ein Instrument; davon 232 Blockflöte (55,2%), 35 Gitarre (8,3%), 42 Klavier (9%) und 42 ein anderes Instrument (9%). 42,2% lernten zusätzlich im Durchschnitt 4,3 Jahre lang noch ein zweites Musikinstrument, 70% davon begannen dies mit 10 Jahren und älter.

Als *Gründe, Musik nicht gewählt zu haben*, nannten die Studierenden (bei möglichen Mehrfachantworten) als Hauptgrund, dass sie andere Fächer mehr interessiert haben (67%). Fast zwei Drittel (63%) jedoch haben sich das Fach Musik nicht zugetraut. Als sonstige Gründe wurden „spiele kein Instrument“, „ich bin unmusikalisch“, „kann nicht singen“ usw. aufgeführt (10%).

1 Da eine objektive Messung der Musikalität nicht möglich ist, wird von Forschern häufig um eine Selbsteinschätzung gebeten (Law & Zentner, 2012).

2 Im Vergleich zu einer früheren Studie nahm die Zahl derer, die nicht singen, von 9% auf 16% zu, während sich die Anzahl derjenigen, die oft singen, von 26% auf 13% halbierte (Schellberg, 2005).

Wie bei Henley (2016) sind durchaus musikalische Vorerfahrungen der Teilnehmer vorhanden. Umso erstaunlicher ist es, dass sich 63% das Fach nicht zugetraut haben, obwohl die Mehrheit (83,6%) ein Musikinstrument gelernt hat. Dies könnte damit zusammenhängen, dass das erste Instrument schon im Grundschulalter erlernt wurde und die Erfahrung zu lange zurückliegt (14,5% begannen im Alter von 5 J.; 50,8% mit 6 bis 7 J.; 27,2% mit 8–11 J.; n=331).

Einschätzung der eigenen Musikalität

In Abbildung 1 ist die Selbsteinschätzung der eigenen Musikalität durch die Studierenden zu sehen, die den Fragebogen am Anfang und Ende des Semesters ausgefüllt haben (n=198). Auf der horizontalen Achse ist die Skala von 1 bis 10 (1=nicht musikalisch, 10=sehr musikalisch) abgebildet mit der jeweiligen Prozentzahl der Studierenden.

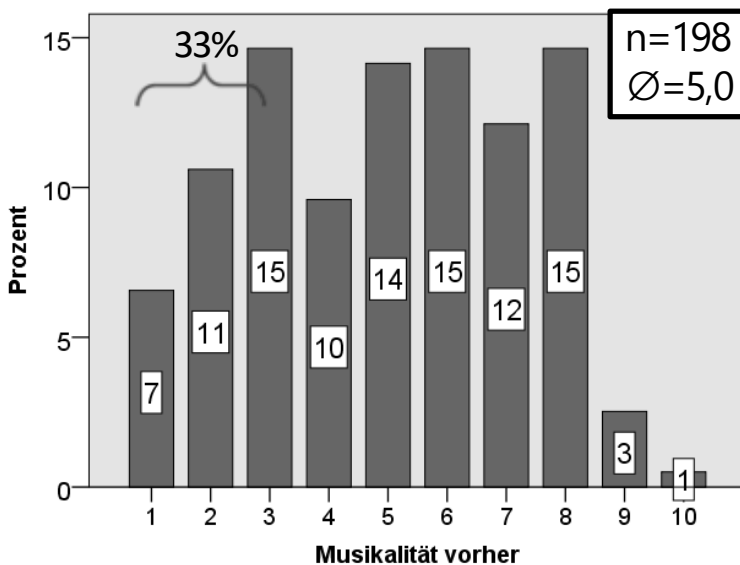


Abbildung 1: Einschätzung der eigenen Musikalität vor dem Seminar

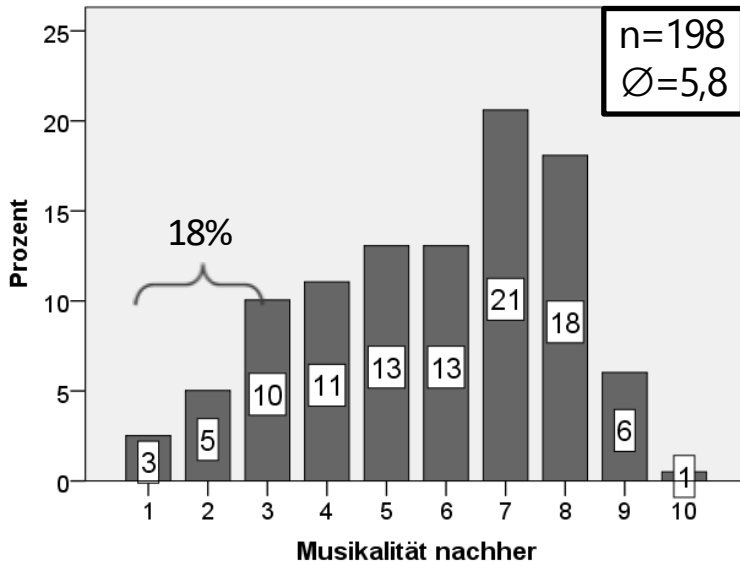


Abbildung 2: Einschätzung der eigenen Musikalität nach dem Seminar

In Abbildung 1 sieht man eine recht gleichmäßige Verteilung, während im Balkendiagramm von Abb. 2 eine Verschiebung nach rechts erkennbar ist. Dies bedeutet, dass sich nach dem Seminar mehr Studierende musikalischer fühlten. Die Einschätzung der eigenen Musikalität steigert sich von 4,98 ($SD=2,3$) auf 5,79 ($SD=2,1$) am Semesterende ($d=-,37$). Die Anzahl der Studierenden, die sich als am wenigsten musikalisch einschätzten, ging am Ende des Semesters von 33% auf 18% zurück. Bei der Gesamtgruppe der Studierenden ($n=423$) lag der Durchschnitt der Musikalitätseinschätzung vor dem Seminar bei 5,06 ($SD=2,2$) und nach dem Seminar bei 5,86 ($SD=2,1$) ($d=-3,8$; $n=243$). Die geringere Anzahl der Teilnehmer am Ende des Seminars ist dadurch zu erklären, dass nicht mehr alle Studierenden am Semesterende zum Seminar kamen. Beide Erhöhungen sind statistisch hochsignifikant ($p=,000$).

Die Annahme, dass bei Studierenden, die sich schon zu Beginn für sehr musikalisch hielten und ihre Musikalität mit 7, 8, 9 oder 10 angaben ($n=59$), keine große Steigerung zu erwarten ist, bestätigte sich, da außer der optimistischeren Sicht auf den künftigen Musikunterricht ($p=,004$) keine statistisch signifikanten Veränderungen bei der Musikalität und bei den Fragebogenitems vor und nach dem Seminar zu beobachten waren. Daher beziehen sich die folgenden Ergebnisse der T-Tests mit verbundenen Stichproben nur auf die Studierenden, die ihre Musikalität zu Beginn mit 1–6 einschätzten ($n=138$). Hier steigerte sich die Einschätzung der eigenen Musikalität hochsignifikant ($p=,000$) von 3,8 ($SD=1,64$) auf 5,0 ($SD=1,92$) mit einer mittleren Effektstärke ($d=-,65$). Die Power des Tests (G^*Power) beträgt 0,94 bei einer Effektstärke von $d=0,3$.

Bei den Items im Fragebogen, die sich auf *Einstellungen zur Musikalität und zum Musikunterricht* beziehen (vgl. Abb. 3), zeigten sich ebenfalls positive Veränderungen von Semesteranfang bis -ende. Nach dem Seminar hat die Angst vor dem Musikunterricht abgenommen, und es sind weniger der Ansicht, dass ihnen der Musikunterricht nicht leichtfallen wird. Weniger Studierende halten sich für musikalisch nicht talentiert und weniger sind davon überzeugt, dass nur musikalisch ist, wer ein Instrument spielt (vgl. Abb. 3). Etwas weniger Studierende waren der Ansicht, dass nur Fachlehrer Musik unterrichten sollten, die Studierenden trauen sich nun vielleicht selber mehr zu.

Einstellung zur Musikalität und zum Musikunterricht					
	M vorher (SD)	M nachher (SD)	N	p (2-seitig)	Cohen's d
Ich habe Angst vor dem Musikunterricht.	2,97 (1,29)	2,55 (1,20)	136	,000**	,34
Der Musikunterricht wird mir vermutlich nicht leicht fallen.	4,12 (1,07)	3,56 (1,18)	133	,000**	,51
Musikalisch ist nur, wer auch ein Instrument spielen kann.	2,60 (1,13)	2,31 (1,08)	136	,004	,26
Ich bin musikalisch überhaupt nicht talentiert.	3,59 (1,35)	3,25 (1,32)	137	,000**	,25
Musikunterricht sollte nur von Fachlehrern erteilt werden.	3,93 (1,13)	3,80 (1,33)	138	,149	,11
Selbstwirksamkeitserwartung					
Singen kann jeder lernen.	3,62 (1,23)	3,96 (1,20)	136	,000**	-,28
Meine Bereitschaft mit Kindern im Unterricht zu singen ist sehr hoch.	3,81 (1,19)	4,19 (1,04)	135	,000**	-,34
Ich traue mir zu, mit Kindern rhythmische Spiele zu machen.	4,51 (1,09)	4,79 (1,01)	136	,000**	-,27
Ich bin mir sicher, dass ich den Schülerinnen und Schülern ein Lied beibringen kann.	4,38 (1,08)	4,79 (,96)	138	,000**	-,40
Ich bin mir sicher, dass ich den Schülerinnen und Schülern einen Tanz beibringen kann.	4,75 (1,04)	5,01 (,99)	138	,004	-,26
Ich traue mir zu, Kinder für das Fach Musik zu begeistern.	4,07 (,90)	4,56 (,95)	137	,000**	-,53
Meinem künftigen Musikunterricht sehe ich sehr optimistisch entgegen.	3,55 (1,02)	4,09 (1,06)	137	,000**	-,52

Einstellung zur Musik im Schulalltag					
Musikalische Aktivitäten eignen sich gut zur Auflockerung im Unterrichtsalltag.	5,53 (,63)	5,62 (,54)	138	,107	-,15
Lerninhalte aus anderen Fächern können durch den Einsatz von Musik effektiver gelernt werden.	4,07 (1,04)	4,47 (,83)	137	,000**	-,43
Meine Bereitschaft Fortbildungsangebote im Fach Musik zu besuchen ist sehr hoch.	3,76 (1,12)	4,01 (1,18)	138	0,14	-,22

M=Mittelwert³, SD=Standardabweichung, N=Anzahl der Teilnehmer, p=Signifikanz, d=Effektstärke

** hoch signifikant nach Bonferroni-Korrektur beim 1%-Niveau ($\alpha = 0,001$)

Abbildung 3: Fragebogenitems im Vergleich der Ratings vor und nach dem Seminar

Bei den Items, die sich auf die *Selbstwirksamkeitserwartung* beziehen, sind überwiegend hochsignifikante positive Veränderungen festzustellen (vgl. Abb. 3). Die Seminarteilnehmer trauen sich mehr zu, Kinder für das Fach Musik zu begeistern, mit Kindern rhythmische Spiele zu machen und Schülern ein Lied bzw. einen Tanz beizubringen. Nach dem Seminar sind mehr Studierende der Ansicht, dass jeder singen lernen kann und die Bereitschaft mit Kindern im Unterricht zu singen hat sich hochsignifikant gesteigert. Die Bereitschaft zur Fortbildung hat sich auch erhöht. Die größte Steigerung findet sich bei der Aussage „Meinem künftigen Musikunterricht sehe ich sehr optimistisch entgegen“ (vgl. Abb. 3).

In der *Einstellung zur Musik im Schulalltag* sind Studierende eher der Meinung, dass Musik durch andere Fächer effektiver gelernt werden kann. Die Aussage, dass sich musikalische Aktivitäten gut zur Auflockerung im Unterrichtsalltag eignen, hatte schon zu Semesterbeginn die höchste Zustimmung und steigerte sich nur noch leicht.

Ergebnisse offener Fragen

Die Antworten auf die offenen Fragen wurden mittels einer Quantitativen Inhaltsanalyse im Rahmen der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Im Folgenden werden die Ergebnisse zur besseren Übersichtlichkeit in einer Wordcloud (abcya) dargestellt. Darin erhalten die am häufigsten genannten Begriffe die größte Schriftgröße. Die Antworten auf die Frage, ob ein Bereich des Seminars besonders *Spaß* gemacht hat, sind in Abbildung 4 zu sehen (283 Nennungen). Dabei ist zu sehen, dass sich die Antworten neben einem

3 Bei der sechsstufigen Likert-Skala entspricht der Wert 2 „trifft weitgehend nicht zu“, 3 „trifft eher nicht zu“, 4 „trifft eher zu“, 5 „trifft weitgehend zu“ und 6 „trifft völlig zu“.

einfachen „Ja“ auf das praktische Musizieren beziehen, wobei Singen und Instrumentalspiel (Ukulele, Boomwhacker) am beliebtesten waren.



Abbildung 4: Antworten auf die offene Frage: „Hat Ihnen ein Bereich der Basisqualifikation besonders Spaß gemacht?“

Die Antworten auf die Frage, was für die Teilnehmer *neu war* (273 Nennungen, vgl. Abb. 5) zeigen zum einen, dass etlichen Studierenden Instrumente wie Boomwhacker bzw. deren Einsatz im Unterricht noch nicht bekannt waren. Zum anderen zeigt sich aufgrund der Nennungen von Einsinggeschichten, Liedeeinführung und Methodik, dass didaktische Aspekte des Musikunterrichts bislang unbekannt waren.

bekommen haben. Auch wurde die Komparativform „besser“ bzw. „positiver“ getrennt aufgeführt, da sie darauf hindeutet, dass diese Studierenden anfänglich Bedenken hatten. Eine kleinere Gruppe sieht dem Musikunterricht „mit gemischten Gefühlen“, „etwas skeptisch“, „unsicher aber mit neuen Ideen“ entgegen.



Abbildung 6: Antworten auf die offene Frage: „Wie sehen Sie Ihrem zukünftigen Musikunterricht entgegen?“

Stellvertretend für viele ähnliche Äußerungen steht ein Zitat aus einer Abschlussreflexion: „Zum einen nehme ich viele neue Ideen, Motivation und Inspirationen für zukünftige Unterrichtsstunden im Fach Musik mit. Zum anderen bin ich auch mit neuen praktischen Fähigkeiten und Kompetenzen bereichert worden.“ (w, WS 16/17). Hier zeigt sich die Wirksamkeit des „pädagogischen Doppeldeckers“ (Wahl, 2013), dass die Studierenden musikalische Fähigkeiten erwerben, während das Lehren der musikalischen Aktivitäten im Vordergrund steht. Dieselbe Reflexion endet mit den Sätzen: „Ich nehme mit, dass man vor dem Fach Musik keine Angst haben sollte, sondern sich darin viele Möglichkeiten bieten, Spaß zu haben und diesen Spaß an die Schülerinnen weiterzugeben. Durch das Fach Musik bekommen die Kinder die Chance, sich vom stressigen Schulalltag zu erholen, und spielerisch neue musikalische Kompetenzen zu erwerben.“ Diese Teilnehmerin hat wie die meisten die Nützlichkeit des Seminars für die zukünftige Unterrichtspraxis im Blick und antizipiert die Freude der Schülerinnen am Fach Musik, wobei sie die fachlichen Kompetenzen nicht aus dem Blick verliert.

Wodurch könnten die subjektiven Überzeugungen zum eigenen Selbst beeinflusst werden?

Die Ergebnisse der Studie zeigen eine signifikant höhere Einschätzung der Selbstwirksamkeitserwartung und auch der eigenen Musikalität. Durch das Seminar könnten somit alle nach Bandura relevanten Faktoren wirksam geworden sein, die die Selbstwirksamkeitserwartung beeinflussen und diese Steigerung erklären.

Insbesondere *Gelingenserfahrungen* als stärksten Faktor konnten Studierende machen, indem sie erfahren haben, dass sie in der Lage sind, auf Instrumenten zu spielen und musikalische Aktionen auszuführen. Nach Kane (2008) hat der Faktor der Wahrnehmung der individuellen musikalischen Fähigkeiten den stärksten Einfluss auf die Bildung und die Entwicklung der Selbstwirksamkeitswahrnehmung für das Unterrichten von Musik. Bei der Frage, was den Studierenden besonders Spaß gemacht hat, wurde mit Abstand das Spielen auf Instrumenten am häufigsten genannt. Die verwendeten Musikinstrumente wie Boomwhacker, Orff-Instrumente und Ukulelen sind nach kurzer Einweisung sofort einsetzbar. Dies führt zu einem schnellen Erfolgserlebnis. Zum anderen dürfte auch der entstehende Klang eine teilweise starke Wirkung gehabt haben. Das Gefühl Teil dieses Klangs zu sein und zu ihm beizutragen war für viele ein besonderes Erlebnis.

Positive Gefühle beim Musizieren

Der in der sozial-kognitiven Lerntheorie Banduras eher schwache Faktor der Wahrnehmung eigener Gefühlsregungen (Bandura, 1997) zeigt sich in dieser Studie als ein starker Einflussfaktor. Die Antworten der Studierenden in dieser Studie deuten auf das Erleben vieler positiver Gefühle beim Musizieren hin. Als Voraussetzungen für einen guten Grundschulmusiklehrer sehen die Probanden in der Studie von Hammel neben einem guten Zugang zu Kindern auch die Freude an der Musik als wichtigste Voraussetzung noch vor musikalischen Grundfähigkeiten (2012, S. 245). In der vorliegenden Studie wurde die Freude beim Musizieren und der Wunsch diese Freude auch den Schülern zu ermöglichen, besonders in Abschlussreflexionen und Portfolios deutlich. Auch die Frage, ob etwas besonders Spaß gemacht habe wurde durchweg bejaht und von etlichen mit „alles“ beantwortet (vgl. Abb. 4). Chorsingen und Musizieren haben die Teilnehmer als freudvolle Aktivität erfahren, die sie auch ihren Schülern ermöglichen wollen. Hallam und Papageorgi (2016) sehen die Förderung der Freude an und der Liebe zur Musik sogar als zentral für die Förderung musikalischen Verstehens an. Dadurch werde die Motivation erzeugt, sich langfristig mit Musik zu beschäftigen (Hallam & Papageorgi, 2016, S. 151).

Aus den Ergebnissen der empirischen Studie lassen sich weitere Einflussfaktoren und Rahmenbedingungen ableiten, die wohl für die positive(re) Sicht auf den künftigen Musikunterricht eine Rolle gespielt haben und im Folgenden aufgeführt werden.

Singen in der Gruppe

Das Singen gehört zu den häufigsten Nennungen bei der Frage, was Spaß gemacht hat (vgl. Abb. 4). Musik und insbesondere Singen hat die besondere Kraft, Aktionen und Gruppen zu synchronisieren (Spychiger, 2017, S. 282). Die physiologisch und psychologisch günstigen Auswirkungen des Singens in der Gruppe bzw. im Chor sind mittlerweile gut belegt (z.B. Judd & Pooley, 2014). Durch Singen entstehen positive Gefühle, die auch Stress reduzieren (Judd & Pooley, 2014, S. 274). Im Vergleich zu anderen Tätigkeiten in der Gruppe bewirkt gemeinsames Singen eine schnelle Bindung der Sänger zur Gruppe als Ganzes (Pearce et al., 2017). Dies könnte in allen Seminaren dazu beigetragen haben, dass sich die Teilnehmer in der Gemeinschaft schnell wohlfühlt haben und möglicherweise vorhandene Hemmungen abbauen konnten.

Fachwissen und musikdidaktisches Wissen

Bei der Frage, was neu war, wurden Didaktik und Methodik sowie explizit Bereiche der Lieddidaktik häufig genannt. Die Vermittlung von Fachkenntnissen und fachdidaktischem Wissen offenbart sich damit als bedeutender Faktor (Holden & Button, 2006). Bezüglich der Entwicklung der Lehrerselbstwirksamkeit wird gefordert, dass die Rolle des Fachwissens noch besser untersucht werden muss (Morris et al., 2017). Für einen effektiven Unterricht ist die Klassenführung (Classroom Management) ein wichtiges Element und damit auch ein Faktor für die Wirksamkeitsüberzeugungen von Lehrern (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Die Studierenden haben im Verlauf des Seminars erfahren, dass eine gute Organisation und Klassenführung gerade beim Musikunterricht eine wichtige Rolle spielen (z.B. beim Austeilen und Spielen von Instrumenten). Durch das eigene Spielen sind sicherlich auch diese Fragen im Seminar thematisiert worden und tragen möglicherweise so zu einer positiven Selbstwirksamkeitserwartung bei.

Schulbezogenes Material

85% der Teilnehmer der Studie gaben an, dass es weitgehend oder völlig zutrifft, dass die Materialien aus dem Seminar für den zukünftigen Musikunterricht sehr hilfreich sein werden. Bei der offenen Frage, wie sie dem Musikunterricht entgegensehen, wurden häufig das Material, die vermittelten Ideen, Anregungen

und Methoden als Begründung der positiven Sicht angegeben. Aus Portfolios und Abschlussreflexionen geht hervor, dass die Studierenden bei der Beurteilung der Materialien immer ihren Einsatz im Musikunterricht antizipierten und daher deren Eignung für den Schulgebrauch lobten, insbesondere wenn auch Möglichkeiten der Integration von Musik in andere Fächer aufgezeigt wurden. Der Zugang zu hilfreichen Materialien erhöht die Selbstwirksamkeit von Lehrern (Morris et al., 2017) und deren Bereitstellung stellt damit eine wichtige Rahmenbedingung dar.

Diskussion

Die Einschätzung der eigenen Musikalität kann zum musikalischen Selbstkonzept gerechnet werden, das als eher stabil gilt. Angesichts der hochsignifikant höheren Einschätzung nach dem Seminar stellt sich die Frage, ob sich die Musikalität tatsächlich schon erhöht hat. Der Zeitraum eines Semesters scheint für viele ausgereicht zu haben, um sich als musikalisch besser einzuschätzen. Es ist anzunehmen, dass es sich weniger um eine echte Zunahme, sondern um einen Prozess der Bewusstmachung der eigenen Musikalität handelt. Was dabei unter Musikalität zu verstehen ist, wurde nicht thematisiert, sondern der persönlichen Einschätzung überlassen. Studierende tendieren dazu, ihre musikalischen Fähigkeiten herabzusetzen und haben sie anfangs oft noch nicht erkannt (Hietanen et al., 2016). „Auch die Rhythmusschulung war sehr lehrreich für mich, da ich mich zuvor noch nicht damit beschäftigt hatte. Ich war ganz überrascht, dass ich doch Rhythmusgefühl besitze.“ (w, SoSe 16)

Zu vermuten ist, dass viele Studierende zu Beginn Musikalität mit überragenden instrumental und vokalen Fähigkeiten gleichsetzten. Durch das Musizieren im Seminar merkten sie, dass solche Fähigkeiten gar nicht nötig sind, um gemeinsam Musik zu machen. Zitate aus den Abschlussreflexionen belegen dies: „Ich habe mich selbst nicht gerade als musikalisch eingeschätzt und war dementsprechend skeptisch gegenüber dem bevorstehenden Seminar in Musik-Basisqualifikation. [...] Im Laufe des Seminars wurde ich davon überzeugt, dass musikalisch nicht gleich bedeutet Instrumente zu spielen und perfekt singen zu können, sondern dass sogar ich in gewisser Weise musikalisch bin.“ (w, SoSe 16).

Starke Erlebnisse wie das gemeinsame Musizieren hinterlassen Spuren im Gedächtnis und werden ein Teil der Selbstwahrnehmung, der Selbstreflexion, der Selbstbewertung und schließlich der Selbstbeschreibung, zusammengefasst ein Teil des Selbstkonzepts (Spychiger, 2017, S. 282). „Auch war ich beeindruckt, wie durch Klatschen und Stampfen der Rhythmen der Kurs in einen musikalischen Grundzustand versetzt wurde.“ (m, SoSe 16) Musikalische Erfahrungen bauen somit das musikalische Selbstkonzept auf (Spychiger, 2017, S. 281). Die musikalische Selbstwirksamkeit hat nach Busch vermutlich einen Einfluss auf das Selbstkonzept (Busch, 2013b).

Den Studierenden ist sicher bewusst, dass sie nach dem Seminar noch keine professionellen Musiker sind. Die Einflüsse der Selbstwirksamkeit auf die Selbstregulation sind weitgehend unabhängig von den tatsächlichen Fähigkeiten der Person (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 37). Möglicherweise wurden sie sich auch durch die Wahrnehmung einer höheren Selbstwirksamkeit ihrer Musikalität stärker bewusst. In der Attributionstheorie (Weiner, 1986) wird angenommen, dass affektive Reaktionen verstärkt werden, wenn Personen den Erfolg Anstrengung und eigenen Fähigkeiten zuschreiben. Das Bewusstsein, zu musikalischen Tätigkeiten in der Lage zu sein, dürfte positive Gefühle zur Musik auslösen (Kvet & Watkins, 1993, S. 79).

Fazit: Konsequenzen für die Konzeption eines Universitätsseminars

Ob sich Lehramtsstudierende zutrauen, Musikunterricht zu geben, hängt entscheidend von ihrer Selbstwirksamkeitserwartung ab. Diese hat sich im Laufe des Seminars signifikant gesteigert. Die Ergebnisse der Studie legen nahe, dass viele Teilnehmer gewissermaßen eine Hemmschwelle überschritten und ihr Zutrauen gesteigert haben, musikalische Aktivitäten anleiten zu können. Viele Studierende waren vor dem Seminar der Überzeugung, nicht musikalisch genug für die Erteilung von Musikunterricht zu sein und sind sich währenddessen ihrer Musikalität bewusst geworden.

Der wichtigste Faktor für den Erfolg des Seminars waren Gelingenserfahrungen, die anfangs durch einfache, ermutigende musikalische Aktivitäten ermöglicht wurden, wodurch auch praktische musikalische Fähigkeiten vermittelt wurden (Holden & Button, 2006; Berke & Colwell, 2004). Fachwissen, musikdidaktisches Wissen und schulrelevantes Material haben sich ebenfalls als wichtige Faktoren erwiesen. Der Seminarleiter beeinflusst gleich mehrere Faktoren. Er fungiert nicht nur als wichtiges Rollenmodell, sondern kann durch sprachliche Überzeugung und Gelegenheiten zur Reflexion die musikalischen Fähigkeiten bewusst machen. Da motivationale und emotionale Faktoren für gelingende Lern- und Bildungsprozesse eine wichtige Rolle spielen (Reiss, 2017), sollte der Faktor der Freude berücksichtigt werden. Die Freude beim Musizieren und beim Singen in der Gruppe erzeugt eine nachhaltige positive Erfahrung, um die die angehenden Lehrkräfte auch ihre Schüler bereichern wollen. Reflexionen z.B. in Form von Portfolios helfen, die Selbstwirksamkeit bewusst zu machen. Sofern das Angebot noch nicht besteht, wäre die Einführung eines solchen Seminars auch in anderen Bundesländern wünschenswert. Wichtig wäre eine weitergehende Unterstützung der Studierenden auch während der zweiten und dritten Lehrerbildungsphase.

Literatur

- Auh, M.-S. (2004). Changes in Perceptions of Confidence in Teaching Music by Preservice Students. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 161/162, 11–18.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Barry, N. H. (1992). Music and Education in the Elementary Music Methods Class. *Journal of Music Teacher Education Spring*, 1(2), 16–23.
- Battersby, S. L. & Cave, A. (2014). Preservice Classroom Teachers' Preconceived Attitudes, Confidence, Beliefs, and Self-Efficacy Toward Integrating Music in the Elementary Curriculum. *Update: Applications of Research in Music Education*, 32(2), 52–59.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2013). Amtsblatt Nr. 23. München.
- Beauchamp, G. & Harvey, J. (2006). 'It's one of those scary areas'. Leadership and management of music in primary schools. *British Journal of Music Education*, 23(1), 5–22.
- Bennett, P. D. (1992). On Preparing Classroom Teachers to Teach Music: Rethinking Expectations. *Journal of Music Teacher Education*, 1(2), 22–27.
- Berke, M. & Colwell, C. M. (2004). Integration of Music in the Elementary Curriculum: Perceptions of Preservice Elementary Education Majors. *Update: Applications of Research in Music Education*, 23(1), 22–33.
- Biasutti, M., Hennessy, S. & Vugt-Jansen, E. D. (2015). Confidence development in non-music specialist trainee primary teachers after an intensive programme. *British Journal of Music Education*, 32(2), 143–161.
- Bong, M. (2006). Asking the Right Question: How Confident Are You That You Could Successfully Perform These Tasks? In F. Pajares & T. C. Urdan (Hrsg.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (S. 287–305). Greenwich, CT: Information age.
- Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1–40.
- Busch, T. (2013a). *Was, glaubst du, kannst du in Musik? Musikalische Selbstwirksamkeitserwartungen und ihre Entwicklung zu Beginn der Sekundarstufe I*. Münster: LIT.
- Busch, T. (2013b). Entwicklung und Beziehung musikalischer Selbstwirksamkeit und musikalischem Fähigkeitsselbstkonzept in den Klassenstufen 7 und 8. *B:em*, 4(2), 21.
- Garvis, S. & Pendergast, D. (2010). Middle years teachers' past experiences of the arts: Implications for teacher education. *Australian Journal of Music Education*, 43(2), 28–40.
- Hallam, S. & Papageorgi, I. (2016). Conceptions of musical understanding. *Research Studies in Music Education*, 38(2), 133–154.
- Hammel, L. (2011). *Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie*. Münster: LIT.
- Hammel, L. (2012). Sich über Diskrepanzen definieren: Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln* (S. 237–255). Essen: Die Blaue Eule.
- Hash, P. M. (2010). Preservice Classroom Teachers' Attitudes Toward Music in the Elementary Curriculum. *Journal of Music Teacher Education*, 19(2), 6–24.
- Henley, J. (2016). How musical are primary generalist student teachers? *Music Education Research*, 19(4), 470–484.

- Hennessy, S. (2000). Overcoming the red-feeling: the development of confidence to teach music in primary school amongst student teachers. *British Journal of Music Education*, 17(2), 183–196.
- Hennessy, S. (2012). Improving primary teaching: Minding the gap. In G. McPherson & G. Welch (Hrsg.), 2. *The Oxford handbook of music education* (S. 624–628). New York: Oxford University Press.
- Hewitt, A. (2003). Developments in Self and Task Perception in Students Engaging in a Preservice Music Education Programme. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 158(Fall), 55–71.
- Hietanen, L., Ruokonen, I., Ruismäki, H. & Enbuska, J. (2016). Student Teachers' Guided Autonomous Learning. Challenges and Possibilities in Music Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 217, 257–267.
- Hoi, C. K. W., Zhou, M., Teo, T. & Nie, Y. (2017). Measuring efficacy sources. Development and validation of the sources of teacher efficacy questionnaire (STEQ) for Chinese teachers. *Psychology in the Schools*, 54(7), 756–769.
- Holden, H. & Button, S. (2006). The teaching of music in the primary school by the non-music specialist. *British Journal of Music Education*, 23(1), 23–38.
- Jeanneret, N. (1997). Model for Developing Preservice Primary Teachers' Confidence to Teach Music. The 16th International Society for Music Education: ISME Research Seminar (Summer, 1997). *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 133(Summer), 37–44.
- Joseph, D. & Heading, M. (2010). Putting Theory into Practice: Moving from Student Identity to Teacher Identity. *Australian Journal of Teacher Education*, 31(1), 12–18.
- Judd, M. & Pooley, J. A. (2014). The psychological benefits of participating in group singing for members of the general public. *Psychology of Music*, 42(2), 269–283.
- Kane, J. (2008). Music Education: A Threatened Species in the Humanities. *The International Journal of the Humanities*, 5(10), 95–104.
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y. F. & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 67–76.
- Kvet, E. J. & Watkins, R. C. (1993). Success Attributes in Teaching Music as Perceived by Elementary Education Majors. *Journal of Research in Music Education*, 41(1), 70–80.
- Law, L. N. C. & Zentner, M. (2012). Assessing musical abilities objectively. Construction and validation of the profile of music perception skills. *PLOS ONE*, 7(12). <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0052508> [22.05.2018].
- Legette, R. (2002). Pre-Service Teachers' Beliefs about the Causes of Success and Failure in Music. *Update: Applications of Research in Music Education*, 21(1), 22–28.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.), Weinheim: Beltz.
- McPherson, G. E. & McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34(3), 322–336.
- Mills, J. (1989). The Generalist Primary Teacher of Music: a Problem of Confidence. *British Journal of Music Education*, 6(2), 125–138.
- Morris, D. B., Usher, E. L. & Chen, J. A. (2017). Reconceptualizing the Sources of Teaching Self-Efficacy. A Critical Review of Emerging Literature. *Educational Psychology Review*, 29(4), 795–833.

- Pearce, E., Launay, J., MacCarron, P. & Dunbar, R. I. M. (2017). Tuning in to others: Exploring relational and collective bonding in singing and non-singing groups over time. *Psychology of Music*, 45(4), 496–512.
- Prichard, S. (2017). A Mixed-Methods Investigation of Preservice Music Teaching Efficacy Beliefs and Commitment to Music Teaching. *Journal of Research in Music Education*, 65(2), 237–257.
- Reiss, K. (2017). Bedingungen gelingender Lern- und Bildungsprozesse. Eine fachdidaktische Perspektive. In N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtappels, M. Hasselhorn & A. Ohle (Hrsg.), *Bedingungen gelingender Lern- und Bildungsprozesse. Aktuelle Befunde und Perspektiven für die Empirische Bildungsforschung* (S. 39–51). Münster: Waxmann.
- Rogers, L., Hallam, S., Creech, A. & Preti, C. (2008). Learning about what constitutes effective training from a pilot programme to improve music education in primary schools. *Music Education Research*, 10(4), 485–497.
- Schellberg, G. (2005). Musikalische Voraussetzungen künftiger Grundschullehrer. In J. Vogt (Hrsg.), *Musiklernen im Vor- und Grundschulalter* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 26) (S. 78–93). Essen: Die Blaue Eule.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft, 28–53 [Themenheft].
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. S. (1999). Skala Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen* (S. 60–61). www.mentalhealthpromotion.net/resources/swe-schule_komplett.pdf [22.05.2018].
- Seddon, F. & Biasutti, M. (2008). Non-music specialist trainee primary school teachers' confidence in teaching music in the classroom. *Music Education Research*, 10(3), 403–421.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441.
- Spychiger, M. (2007). „Nein, ich bin ja unbegabt und liebe Musik“. Ausführungen zu einer mehrdimensionalen Anlage des musikalischen Selbstkonzepts. *Diskussion Musikpädagogik*, 33, 9–20.
- Spychiger, M. (2017). From musical experience to musical identity. Musical self-concept as a mediating psychological structure. In R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (Hrsg.), *Handbook of Musical Identities* (S. 267–287). Oxford: Oxford University Press.
- Stein, M. R. (2002). Music courses for preservice elementary classroom teachers. Factors that affect attitude change toward the value of elementary general music. (Doctoral dissertation, University of Northern Colorado.)
- Stuart, C. & Thurlow, D. (2000). Making it their own: Preservice teachers' experiences, beliefs, and classroom practice. *Journal of Teacher Education*, 51(2), 113–121.
- Swain, N. & Bodkin-Allen, S. (2014). Can't sing? Won't sing? Aotearoa/New Zealand 'tone-deaf' early childhood teachers' musical beliefs. *British Journal of Music Education*, 31(3), 245–263.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy. Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (3. Aufl. mit Methodensammlung). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Berlin u.a.: Springer.
- Wiggins, R. A. & Wiggins, J. (2008). Primary music education in the absence of specialists. *International Journal of Education & the Arts*, 9(12), 1–26.
- Zee, M. & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being. A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015.

Gabriele Schellberg
Universität Passau
Innstraße 40
D-94032 Passau
gabriele.schellberg@uni-passau.de

Viola Hofbauer & Christian Harnischmacher

Kompetenzorientierung von Musiklehrkräften an Grundschulen und Gymnasien im Vergleich

Eine Folgestudie zum Einfluss der Motivation, Musizierpraxis, Selbstreflexion, Lehrerfahrung und Lehrplanorientierung auf die Kompetenzorientierung

A Comparison of Music Teachers' Competence Orientation in Elementary and Grammar Schools. A Follow-Up Study on the Influence of Motivation, Instrumental Praxis, Self-Reflexion, Teaching Experience and Curriculum Orientation on Competence Orientation

Very few studies have been conducted on the professionalisation of music teachers in elementary schools. The present follow-up study compares characteristics of teachers relevant for teaching at elementary schools (N=578) and grammar schools (N=487). A structural equation model was used to test the influence of motivation, instrumental praxis, self-reflexion, teaching experience and curriculum orientation on the competence orientation of music teachers. At elementary schools, competence orientation strongly depends on the curriculum orientation of teachers whereas at grammar schools, motivation is the key influencing factor. In comparison, music teachers at grammar schools show a higher motivation than their colleagues at elementary schools.

Einleitung

Die Kompetenz der Lehrperson spielt für den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern eine entscheidende Rolle (Lipowsky, 2006; Hattie, 2013). Dabei stellen die Eigenheiten und Begleitumstände des Musikunterrichts die Lehrkräfte vor besondere Herausforderungen. Erfahrungsgemäß ist Musikunterricht oft handlungsorientiert und vergleichsweise stärker als in anderen Fächern mit Geräusch oder Lärm verbunden (Hofbauer, 2017). Weitere Herausforderungen können das gemeinsame Musizieren und Singen und der Umgang mit dem daraus resultierenden hohen Lärmpegel sein. Auch beim musikpädagogischen Begleiten und Beobachten von musikalischen Produktionen wie bspw. beim Klassenmusizieren

ist die Aufmerksamkeit der Lehrperson gefordert. Disziplinprobleme können hinzukommen, wenn das Fach Musik als Entlastungsfach angesehen wird (ebd.).

Aktuell rückt die Professionalität von Musiklehrkräften mit dem Blick auf Lehrerkompetenzen vermehrt in den Fokus der musikpädagogischen Forschung, wobei vor allem Lehrkräfte der Mittel- und Sekundarstufe untersucht werden (vgl. ebd.; Puffer & Hofmann, 2017; Blum, 2016; Harnischmacher, Blum & Hofbauer, 2017). Bisher liegen nur wenige Studien zur Professionalisierung von Musiklehrerinnen und Musiklehrern an Grundschulen vor (Vogt, 2005, S. 8; Hammel, 2011, S. 48). Ein wichtiger Aspekt der Musiklehrerkompetenz ist die Kompetenzorientierung, also Überzeugungen und Zielvorstellungen von Musiklehrkräften darüber, was Schülerinnen und Schüler an Kompetenzen in ihrem Musikunterricht erwerben (Lenski, Richter & Pant, 2015). In einer vorangegangenen Studie konnte die Vorhersage der Kompetenzorientierung von Musiklehrkräften durch die Motivation und weitere Lehrermerkmale bereits mit einer Stichprobe aus Gymnasialmusiklehrerinnen und -lehrern empirisch nachgewiesen werden (Harnischmacher et al., 2017). Unsere Folgestudie fragt danach, ob sich diese Befunde auch bei Musiklehrkräften an Grundschulen zeigen oder ob dabei Unterschiede im Vergleich zu Musiklehrkräften an Gymnasien zu beobachten sind.

Theoretischer Hintergrund

Das Angebots-Nutzungs-Modell des Unterrichts (Helmke, 2015) und die Theorie des Subjektorientierten Musikunterrichts (Harnischmacher, 2012) haben sich bereits zur theoretischen Fundierung der vorangegangenen Studie bewährt. Nach Helmke (2015) ist Unterricht lediglich ein Angebot an die Schülerinnen und Schüler. Lernerfolge resultieren dann, wenn das Angebot wahrgenommen, richtig interpretiert und aktiv genutzt wird. Die individuellen Lernaktivitäten hängen von vielen Faktoren ab. Die Professionalität und Kompetenz der Lehrperson spielt dabei neben dem individuellen Lernpotenzial und weiteren Faktoren wie Familie und Kontext eine wichtige Rolle (ebd.).

Weinert beschreibt Kompetenzen als kognitive, motivationale, volitionale und soziale Aspekte einer Person (2001, S. 27–28). Wir fokussieren in unserer Studie die affektiv-motivationale Komponente der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften in Form von Handlungsbereitschaft und der Art des Handelns. Hierzu werden auch die Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern gezählt, welche sich in fachbezogene, unterrichtsbezogene, professionsbezogene und selbstbezogene Überzeugungen aufgliedern lassen (Müller et al., 2008). Mit dem Fokus auf unterrichtsbezogene Überzeugungen beziehen wir uns auf Zielvorstellungen von Lehrkräften (Drieschner, 2009). Diese sind Teile von Überzeugungssystemen und interagieren mit subjektiven Lehr-Lerntheorien, epistemologischen Überzeugungen und Handlungsplänen im Unterrichtsverlauf (Baumert & Kunter, 2006).

Nach Lenski, Richter und Pant (2015) wird das Konstrukt Kompetenzorientierung an Bildungsstandards ausgerichtet und als „can do statement“ operationalisiert. Es korreliert somit mit einer Orientierung am Lehrplan. Dabei beschreiben die Autoren Kompetenzorientierung als Unterrichtsmerkmale und Unterrichtsaktivitäten, die Schülerinnen und -schüler den Aufbau von Kompetenzen ermöglichen (ebd., S. 716). Im Gegensatz dazu interessieren uns eher personale Aspekte der Lehrperson. Ein wesentlicher Indikator fachdidaktischer Kompetenz ist das Wissen um Ziele und deren Transformation in schülerorientierte Lerngelegenheiten (Bromme, 1997). Als einen Teilbereich von Musiklehrerkompetenz beschreiben wir demnach Überzeugungen und Zielvorstellungen von Musiklehrkräften als Kompetenzorientierung.

Unsere Definition des Konstrukts richtet den Fokus folglich darauf, wie die Lehrperson den Kompetenzerwerb ihrer Lernenden einschätzt: Unter *Kompetenzorientierung* verstehen wir unterrichts- und outputbezogene, praxisnahe und handlungsleitende Zielvorstellungen von Musiklehrkräften zum Lernen bzw. in Bezug auf den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler im Musikunterricht (Harnischmacher et al., 2017). Dabei gehen wir von der fachdidaktischen Theorie des Subjektorientierten Musikunterrichts (Harnischmacher, 2012) aus, welche in erster Linie als Reflexionsangebot für Musiklehrkräfte konzipiert wurde. Zielvorstellungen des Musikunterrichts bilden hier einen besonderen Schwerpunkt. Die Relevanz der Zieltaxonomie des Fokusmodells (ebd., S. 228) für die Zielvorstellungen von Musiklehrkräften wurde erstmals von Blum (2016) empirisch bestätigt.

Nach der Zieltaxonomie des Fokusmodells unterscheiden wir bei der Kompetenzorientierung von Lehrkräften vier interdependente Teilkompetenzen, welche von Schülerinnen und Schülern im Musikunterricht erworben werden können (Harnischmacher et al., 2017, S. 272):

- a) *Reflexionskompetenz* meint ein Denken über Musik. Charakteristisch für Reflexionskompetenz sind der Erwerb und die Nutzung sprachgebundenen Wissens über Musik. Idealerweise geht es dabei nicht nur um die Wiedergabe deklarativen Wissens, sondern um die Nutzung des Denkens über Musik im Sinne einer ästhetischen Rationalität und Argumentation in Diskursen.
- b) *Handlungskompetenz* bezieht sich auf musikbezogene Tätigkeiten und *musikalisches Können* der Schülerinnen und Schüler. Im Vordergrund steht hier der körperlich-motorisch regelhafte Vollzug musikbezogener und instrumentaler Praxen.
- c) *Soziale Kompetenz* rekurriert auf musikbezogene Perspektivenübernahmen und angemessene Fähigkeitseinschätzung in praxisorientierten Interaktionen und Kommunikationen. Die soziale Dimension ist für den (Musik-)Unterricht in vielfacher Weise bedeutsam. Im Musikunterricht kann die soziale Dimension als *Kooperatives Handeln* die unterrichts- und musikbezogenen Aspekte verbinden (Harnischmacher & Hofbauer, 2011).

- d) *Psychomotorische Kompetenz* zielt mit dem Denken in Musik auf das genuin Musikalische des Musikunterrichts. Denken in Musik meint die subjektgebundene Konstruktion von Musik. Dieser ganzkörperliche Prozess lässt sich in erster Näherung als *Musikerleben* der Schülerinnen und Schüler begreifen, geht aber mit dem aktiven Moment des auditiven Konstruierens und Denkens in Sounds über eine rein rezeptive Auffassung des *Musikhörens* hinaus.

Diese Teilkompetenzen des Fokusmodells sind in ihrem Zusammenspiel zu sehen und können als Beobachtungshilfen die Zielsetzung einer Musikstunde fokussieren. Demnach spielt für den Musikunterricht nicht nur eine der Kompetenzen eine Rolle, sondern das Zusammenwirken aller vier Dimensionen. In einer vorangegangenen Studie konnten Einflüsse auf die Kompetenzorientierung bereits mit Musiklehrkräften an Gymnasien (Harnischmacher et al., 2017) empirisch aufgezeigt werden. Dabei wurden folgende Prädiktoren für Kompetenzorientierung (abhängige Variable) untersucht: Motivation musikpädagogischen Handelns, Selbstreflexion, Lehrplanorientierung und Musizierpraxis. In einem saturierten Pfadmodell (ebd., S. 281) zeigte sich unter anderem, dass sich Kompetenzorientierung durch Motivation vorhersagen lässt. Die Selbstreflexion von Musiklehrkräften erwies sich als Prädiktor für Kompetenzorientierung. Auch die Musizierpraxis trug zur Varianzaufklärung von Kompetenzorientierung bei. Diese Ergebnisse bestätigten die theoretischen Annahmen (ebd., S. 274). Es bestand jedoch kein signifikanter Wirkzusammenhang zwischen der Lehrplanorientierung und der Kompetenzorientierung.

Hypothesen der Studie

Auf der Grundlage der theoretischen Annahmen und der Ergebnisse einer vorangegangenen Studie mit Musiklehrkräften an Gymnasien (Harnischmacher et al., 2017) fragt unsere Folgestudie danach, wie sich die Kompetenzorientierung von Musiklehrkräften an Grundschulen durch verschiedene Lehrermerkmale erklären lässt und ob dabei Unterschiede im Vergleich zu Musiklehrkräften an Gymnasien zu beobachten sind. Wir gehen von folgenden Hypothesen aus:

Je höher die musikpädagogische Motivation von Musiklehrkräften ist, desto höher fällt die Kompetenzorientierung aus (Hypothese 1). Je höher die Selbstreflexion von Musiklehrkräften ist, desto höher ist deren Kompetenzorientierung (Hypothese 2). Je höher die Selbstreflexion von Musiklehrkräften ist, desto höher ist deren musikpädagogische Motivation (Hypothese 3). Je mehr Musiklehrkräfte zur Lehrplanorientierung neigen, desto mehr neigen sie zur Kompetenzorientierung (Hypothese 4). Je höher die Ausübung der Musizierpraxis von Musiklehrkräften ausfällt, desto höher ist auch deren Kompetenzorientierung (Hypothese 5). Zusätzlich zu den in den Hypothesen formulierten direkten Effekten erwarten wir, dass Variablen durch andere Variablen mediiert werden (Carmichael

& Harnischmacher, 2015; Hofbauer, 2017). Wir nehmen an, dass Motivation für Selbstreflexion und für die Lehrerfahrung als Mediator fungiert (Hypothese 6). Abschließend gehen wir davon aus, dass sich bei einem Vergleich die Ergebnisse aus der vorangegangenen Studie mit Gymnasiallehrkräften von den Ergebnissen der vorliegenden Folgestudie mit Grundschulmusiklehrkräften unterscheiden (Hypothese 7).

Methodisches Vorgehen

Stichprobe

Die Hauptuntersuchung basiert auf einer finalen Stichprobe von 578 Musiklehrkräften der Grundschule aus Nordrhein-Westfalen (83%) und Sachsen (17%) mit 521 Lehrerinnen (90,1%) und 57 Lehrern (9,9%). Der hohe Anteil der weiblichen Musiklehrkräfte spiegelt den Anteil der weiblichen Lehrkräfte an Grundschulen von 89,4% wider (Statistisches Bundesamt; Schuljahr 2016/17¹). Das Alter der befragten Musiklehrkräfte betrug durchschnittlich zwischen 35 und 55 Jahren ($M = 45,46$; $SD = 9,96$). Um möglichst viele Grundschulmusiklehrkräfte befragen zu können, wurde im Anschreiben explizit dazu aufgefordert, auch dann an der Studie teilzunehmen, wenn das Fach Musik nicht studiert wurde bzw. fachfremd unterrichtet wird. Dies spiegelt die Situation an den Grundschulen am ehesten wider, da Musik in der Grundschule verstärkt fachfremd unterrichtet wird (vgl. Hammel, 2011, S. 15). Ein Musiklehramtsstudium absolvierten 53,3% der befragten Musiklehrer*innen. Sie unterrichteten rund 2,6 Stunden Musik in der Woche ($M = 2,62$; $SD = 1,01$). 25,5% der Musiklehrkräfte gaben an, an musikbetonten Schulen tätig zu sein. Die zum Vergleich herangezogene Stichprobe einer vorangegangenen Studie mit 487 Gymnasialmusiklehrkräften aus 14 Bundesländern bestand zu 50% aus Lehrerinnen und zu 50% aus Lehrern mit einem Durchschnittsalter von 45 Jahren (Harnischmacher et al., 2017, S. 277–278).

Erhebung

Mit Hilfe eines Onlinefragebogens wurden im Zeitraum von Oktober 2016 bis März 2017 Musiklehrkräfte an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen und Sachsen befragt. Der Fragebogen setzte sich neben demographischen Daten und den Kontrollvariablen Ausbildung und Musikbetonung aus folgenden Skalen/Items

1 Anteil der weiblichen Lehrkräfte insgesamt an Grundschulen im Schuljahr 2016/17 laut statistischem Bundesamt (Destatis) (2017): Lehrkräfte nach Schularten und Beschäftigungsumfang.

zusammen²: Kompetenzorientierung von Musiklehrerinnen und Musiklehrern (Harnischmacher, Blum & Höfer, 2016), Motivation Musikpädagogischen Handelns Inventar (Hofbauer, 2017), Selbstreflexion (Helmke, Helmke, Heyne, Hosenfeld, Schrader & Wagner, 2008), Lehrerfahrung (Eigenentwicklung), Lehrplanorientierung (Eigenentwicklung) und Musizierpraxis (Eigenentwicklung).

Erhebungsinstrumente

Zur Vorhersage der abhängigen Variable Kompetenzorientierung (Harnischmacher et al., 2016) wurden folgende Skalen aus der vorangegangenen Studie übernommen (Harnischmacher et al., 2017, S. 278):

Motivation musikpädagogischen Handelns (Hofbauer, 2017), *Musizierpraxis* operationalisiert als aktuelle Beschäftigung mit dem Instrumentalspiel (vgl. auch Burian, 2017; Metzner, 2017), *Selbstreflexion des eigenen pädagogischen Handelns* (Helmke et al., 2008), *Lehrerfahrung* operationalisiert als Jahre des Unterrichtens (vgl. auch Burian, 2017; Metzner, 2017) und *Lehrplanorientierung* operationalisiert als Selbsteinschätzungen der Relevanz und Nutzung von musikbezogenen Lehrplänen für den eigenen Musikunterricht (vgl. auch Burian, 2017; Metzner, 2017). Zusätzlich wurden als Stichprobengegebenheiten die Ausbildung in Form eines Musiklehramtsstudiums sowie die Musikbetonung der Schule kontrolliert.

Die Skala zur *Kompetenzorientierung* (Harnischmacher et al., 2016) liegt als Vollversion (32 Items) und als Kurzversion (12 Items) vor. Theoretisch fundiert am Fokusmodell im Subjektorientierten Musikunterricht (Harnischmacher, 2012) wurde sie aus vier Subskalen der Kompetenzorientierung konzipiert. Diese wurden an schulpraktischen Beispielen aus verschiedenen Lehrplänen Musik (Gymnasium) operationalisiert und validiert (Harnischmacher et al., 2017). In der vorliegenden Studie wurde die Kurzversion verwendet.

2 Skalen zur Motivation und zur Kompetenzorientierung – Quellenangabe zwecks Anonymisierung entfernt

Tabelle 1: Beispielitems Skala Kompetenzorientierung

Subskala	Beispielitem
In meinem Musikunterricht lege ich auf die Entwicklung und Beobachtung folgender Fähigkeiten großen Wert. Die Schülerinnen und Schüler können...	
Reflexionskompetenz	„...in Diskussionen über Musik mit Fachwissen argumentieren.“
Handlungskompetenz	„...verschiedene Instrumente beim Musizieren richtig handhaben.“
Soziale Kompetenz	„...ihre musikalischen Fähigkeiten beim Musizieren mit anderen angemessen einschätzen.“
Psychomotorische Kompetenz	„...eigene Bewegungen zur Musik erfinden.“

Die Reliabilität und Validität des Inventars zur *Motivation musikpädagogischen Handelns* stellt detailliert Hofbauer (2017) dar. Motivation ist ein mehrdimensionales Konstrukt und besteht aus vier Subskalen: Selbstwirksamkeit (z. B.: „Ich weiß, dass ich ein/e gute/r Musiklehrer/in bin“), Kontrollüberzeugung (z. B.: „Mein Handeln im Musikunterricht ist effektiv“), Externale Handlungshemmung (z. B.: „Durch große Unruhe der Schüler/innen kann ich meine Ziele im Musikunterricht nicht erreichen“), Zielorientierung (z. B.: „Ich unterrichte Musik, um Kinder nachhaltig für das Musizieren zu begeistern“). Die Skalen zur Kompetenzorientierung und Motivation werden mit den Antwortformaten von 1 (nie) bis 5 (immer) erhoben.

Lehrerfahrung wird mit sechs Items erhoben. Dabei geben die befragten Musiklehrkräfte jeweils in der Anzahl von Jahren ihre Tätigkeiten in verschiedenen Bereichen an: als Lehrkraft im Fach Musik, in Musik-AGs, Chor, Orchester, Band bzw. Ensemble und als Mentorin oder Mentor für Praktikanten oder Referendare. Zur Erhebung der *Lehrplanorientierung* (8 Items) werden die befragten Musiklehrkräfte zur Nutzung des offiziellen Lehrplans befragt. Dabei interessiert, ob und wie sie den Lehrplan nutzen, bspw. für die Vor- oder Nachbereitung des Musikunterrichts, als grundlegende Orientierung oder zur Evaluation. Die Skala zur *Musizierpraxis* wurde aus der vorangegangenen Studie mit Musiklehrkräften an Gymnasien (ebd.) adaptiert und besteht aus 3 Items zum Üben und Musizieren außerhalb der Schule. In Formaten von 1 (nie) bis 4 (sehr oft) geben die befragten Musiklehrkräfte dabei an, wie oft sie in der letzten Woche mit anderen Musik gemacht haben, mit Freunden musizierten oder an Konzerten mitgewirkt haben. Als fachübergreifende Skala wird das Inventar zur *Selbstreflexion von Lehrern* von Helmke et al. (2008) verwendet. Ob die Musiklehrenden an einer musikbetonten Schule tätig sind, wurde mit Hilfe der Variable *Musikbetonung* erfragt (ja/nein).

Datenanalyse

Vor der Hauptuntersuchung wurden die Skalen in einem Pretest (N=231) überprüft. Aufgrund der Komplexität der Modelle und der relativ vielen Items war eine messfehlerbereinigte Modellierung in Strukturgleichungen nur durch massive Kürzungen der Itemanzahl möglich. Über exploratorische und konfirmatorische Faktorenanalysen konnten die Variablen *Kompetenzorientierung im Musikunterricht* und *Motivation musikpädagogischen Handelns* in beiden Stichproben auf je drei Items pro Teilkonstrukt gekürzt werden.³

Die Hypothesen 1 bis 6 wurden mit den überprüften Variablen in konfirmatorischen Faktorenanalysen und Strukturgleichungsmodellen mit Hilfe des Programms Mplus 7.31 (Muthén & Muthén, 2012) getestet. Die Parameter wurden unter Verwendung der Full-Information-Maximum-Likelihood-Prozedur (FIML) geschätzt, um auch Personen mit einzelnen fehlenden Werten und möglichst alle verfügbaren Daten zur Parameterschätzung miteinzubeziehen (Enders, 2001). 2,79% der Angaben pro Variable fehlten durchschnittlich. Der Vergleich der Ergebnisse aus der vorangegangenen Studie mit Gymnasiallehrkräften mit den Ergebnissen der vorliegenden Folgestudie mit Grundschulmusiklehrkräften (Hypothese 7) wurde mit Hilfe von zwei Zufallsstichproben (je N = 240) mit t-Tests vorgenommen.

Ergebnisse

Skalen

Die im Pretest (N = 231) guten bis sehr guten Werte von Cronbachs Alpha sowie die Durchschnittlich erfasste Varianz (DEV) konnten bei folgenden Variablen in der Hauptuntersuchung (N = 578) bestätigt werden: Kurzversion Kompetenzorientierung ($\alpha = .83$; DEV = .52), Kurzversion Motivation ($\alpha = .82$; DEV = .57), Lehrplanorientierung ($\alpha = .85$; DEV = .65), Musizierpraxis ($\alpha = .82$; DEV = .65). Die Skalen zur Selbstreflexion und zur Lehrerfahrung waren nach strengen Kriterien nicht valide und reliabel (Bühner, 2006, S. 34–43; Fornell & Larcker, 1981). Mit Blick auf eine potentielle Vergleichbarkeit mit den Ergebnissen aus der Stichprobe mit Gymnasialmusiklehrkräften haben wir daraufhin nur die bestätigten Variablen verwendet.

3 Die Skalen mit detaillierten Werten können bei der Erstautorin angefordert werden.

Strukturgleichungsmodell

Die Hypothesen wurden nach einer Validierung der Skalen in einem Strukturgleichungsmodell an einer Stichprobe von Musiklehrerinnen und Musiklehrern der Grundschule ($N = 578$) getestet. Mit einem guten Model Fit (Weiber & Mühlhaus, 2010, S. 176–178) ($\text{CMIN/DF} = 1,52$; $p = .000$; $\text{CFI} = 0,936$; $\text{SRMR} = 0,049$) konnten folgende Hypothesen bestätigt werden: Die Lehrplanorientierung hatte gemäß unserer Annahmen (Hypothese 4) einen positiven Einfluss auf die Kompetenzorientierung von Grundschulmusiklehrkräften ($\beta = .37$, $p = .000$). Auch die Musizierpraxis beeinflusst wie angenommen (Hypothese 5) die Kompetenzorientierung positiv ($\beta = .19$, $p = .012$). Die Annahme, dass die musikpädagogische Motivation der Lehrkräfte einen positiven Effekt auf die Kompetenzorientierung hat (Hypothese 1), konnte in der vorliegenden Stichprobe nicht bestätigt werden. Da die Konstrukte Selbstreflexion und Lehrerfahrung nicht reliabel und valide erhoben bzw. faktorenanalytisch nicht dargestellt werden konnten, war eine Überprüfung der angenommen Wirkzusammenhänge mit diesen Konstrukten in dieser Studie leider nicht möglich (Hypothese 2 und 3 sowie Hypothese 6).

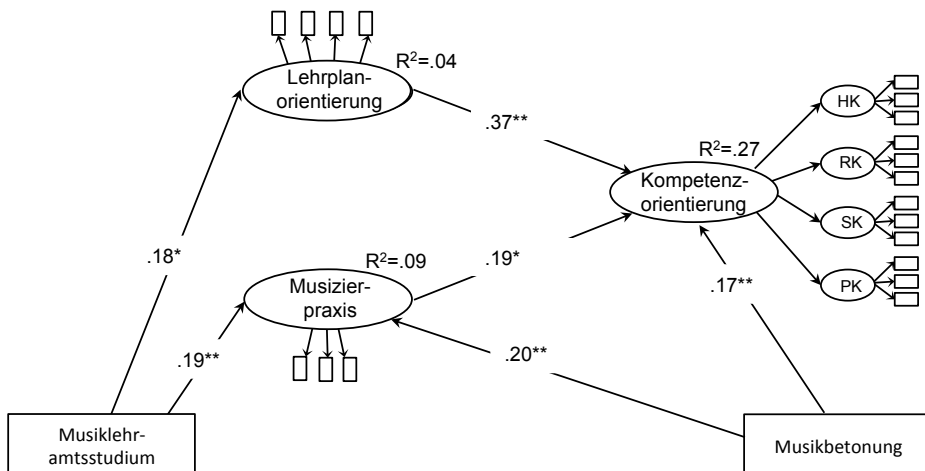


Abbildung 1: Strukturgleichungsmodell (Stichprobe Musiklehrkräfte an Grundschulen, $N = 578$) mit Lehrplanorientierung und Musizierpraxis auf Kompetenzorientierung als Faktor zweiter Ordnung sowie den manifesten Kontrollvariablen Musiklehramtsstudium und Musikbetonung. Alle Pfadkoeffizienten sind standardisiert und signifikant ($p < .05$).

Vergleich

Im Vergleich zu Musiklehrkräften an Gymnasien aus der Stichprobe der vorangegangenen Studie (Harnischmacher et al., 2017) konnten erhebliche Unterschiede bei Musiklehrkräften an Grundschulen beobachtet werden (Hypothese 7).

Die Wirkzusammenhänge bzw. die Modelle unterscheiden sich je nach Stichprobe. Um hier mögliche Unterschiede zu eruieren, wird im Folgenden die inhaltliche Ebene der Modelle betrachtet. In einem Strukturgleichungsmodell mit den Daten von Gymnasialmusiklehrkräften (vgl. Abb. 2) konnten insgesamt rund 49% der Gesamtvarianz von Kompetenzorientierung durch die Motivation und Lehrerfahrung vorhergesagt werden. Alle Wirkzusammenhänge in dem Modell waren signifikant ($p < .05$). Der Einfluss der Motivation war für jedes Teilkonstrukt der Kompetenzorientierung zu beobachten. Das Fokusmodell geht von interdependenten Zusammenhängen der Kompetenzdimensionen aus (Harnischmacher, 2012). Theoriekonform korrelierten alle Faktoren bzw. Teilkonstrukte positiv miteinander. Der Modellfit des mit dem MLR-Schätzer (Muthén & Muthén, 2012) getesteten Strukturgleichungsmodells erwies sich als gut (CMIN/DF = 1.596, $p = .000$, RMSEA = .035, CFI = .961, SRMR = .054).

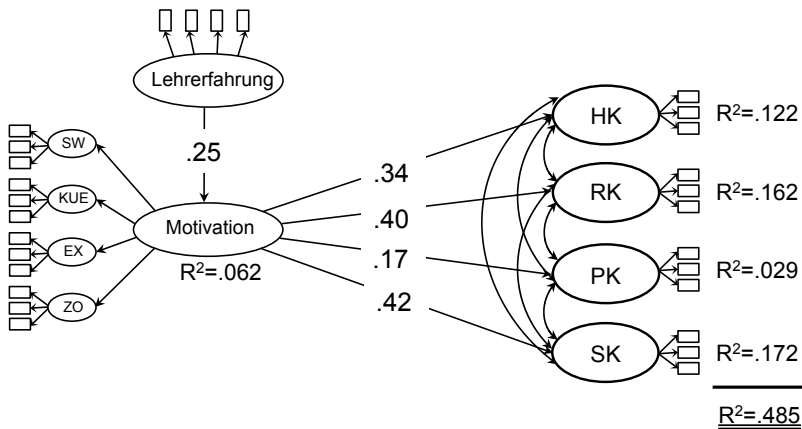


Abbildung 2: Strukturgleichungsmodell (Stichprobe Musiklehrkräfte am Gymnasium, $N = 487$) mit Selbstwirksamkeit (SW), Kontrollüberzeugungen (KUE), Externale Handlungshemmung (EX), Zielorientierung (ZO) und Motivation als Faktor zweiter Ordnung sowie Lehrerfahrung über Motivation auf vier Teilkonstrukte der Kompetenzorientierung: Handlungskompetenz (HK), Reflexionskompetenz (RK), Psychomotorische Kompetenz (PK), Soziale Kompetenz (SK). Alle Pfadkoeffizienten sind standardisiert und signifikant ($p < .05$).

Betrachtet man die beiden Strukturgleichungsmodelle der Stichproben (Grundschule vs. Gymnasium) auf inhaltlicher Ebene wirken jeweils völlig andere Prädiktoren auf die Kompetenzorientierung. Während bei Musiklehrerinnen und -lehrern am Gymnasium (vgl. Abb. 2) die Motivation auf alle einzelnen Facetten der Kompetenzorientierung wirkt, hat die Motivation in der Stichprobe der Kolleginnen und Kollegen an der Grundschule (vgl. Abb. 1) keinen Einfluss. Während bei Gymnasialmusiklehrkräften kein Einfluss der Lehrplanorientierung auf die

Kompetenzorientierung festgestellt werden konnte (vgl. Abb. 2) zeigte sich ein positiver Effekt in der vorliegenden Studie mit Grundschulmusiklehrkräften (vgl. Abb. 1). Die Lehrerfahrung fungierte in der Studie mit Musiklehrkräften an Gymnasien als Mediator (vgl. Abb. 2), bei Grundschullehrkräften ließ sich die Skala nicht valide und reliabel abbilden (vgl. Skalen).

Ein weiterer Unterschied wird beim Blick auf die *Kurzskala Kompetenzorientierung* (je drei Items pro Teilkonstrukt) ersichtlich. Vergleicht man die Items der jeweils entwickelten Kurzskalen⁴, unterscheiden sich einige Teilkonstrukte bzw. einzelne Items (kursiv hervorgehoben).

Tabelle 2: Kurzskala Kompetenzorientierung Gymnasium und Kurzskala Kompetenzorientierung Grundschule im Vergleich

Kurzskala Kompetenzorientierung Gymnasium		Kurzskala Kompetenzorientierung Grundschule ⁵	
Teilskala	Items	Teilskala	Items
In meinem Musikunterricht lege ich auf die Entwicklung und Beobachtung folgender Fähigkeiten großen Wert. Die Schülerinnen und Schüler können...			
HK	1 ... <i>Lieder mit Instrumenten begleiten.</i> 3 ...verschiedene Tanzschritte ausführen. 5 ...verschiedene Melodien spielen.	HK	3 ...verschiedene Tanzschritte ausführen. 4 ... <i>unterschiedliche Rhythmen spielen.</i> 5 ...verschiedene Melodien spielen.
RK	3 ...in Diskussionen über Musik mit Fachwissen argumentieren. 4 ...ein Musikstück mit Fachwissen beurteilen. 7 ... <i>Musikstücke mittels verschiedener Parameter analysieren.</i>	RK	3 ...in Diskussionen über Musik mit Fachwissen argumentieren. 4 ...ein Musikstück mit Fachwissen beurteilen. 5 ... <i>Komponisten einer bestimmten Zeit zuordnen.</i>
PK	1 ... <i>eigene Bewegungen zur Musik erfinden.</i> 5 ... <i>sich zu Geschichten Musik ausdenken.</i> 7 ...musikalische Eigenschaften durch Bewegung ausdrücken.	PK	2 ... <i>sich eigene Lieder ausdenken.</i> 6 ... <i>den Verlauf von Musik grafisch darstellen.</i> 7...musikalische Eigenschaften durch Bewegung ausdrücken.

4 Die Skala Kompetenzorientierung im Musikunterricht wurde von Harnischmacher et al. (2016) entwickelt und erstmals in einer Stichprobe mit Musiklehrkräften an Gymnasien (Harnischmacher et al., 2017) erfolgreich eingesetzt.

5 Harnischmacher et al. (2017).

SK	2 ...beim Musizieren die Leistungen ihrer Mitschüler*innen angemessen beurteilen. 6 ...gut damit umgehen, wenn sie von anderen beim Musik machen kritisiert werden. 7 ...ihre musikalischen Fähigkeiten beim Musizieren mit anderen angemessen einschätzen.	SK	2 ...beim Musizieren die Leistungen ihrer Mitschüler*innen angemessen beurteilen. 3 ...beim Musizieren andere unterstützen. 4 ...für eine musikalische Aufgabe Verantwortung übernehmen.
----	--	----	---

Während bei Gymnasialmusiklehrkräften ein positiver Effekt der Motivation musikpädagogischen Handelns (Hofbauer, 2017) auf die Kompetenzorientierung von Musiklehrkräften bestätigt wurde (vgl. Abb. 2), zeigte sich bei Grundschulmusiklehrkräften kein Effekt (vgl. Abb. 1). In einem explorativen Ansatz wurde die Motivation in Zufallsstichproben mit Hilfe eines t-Tests verglichen. Dabei zeigte sich ein signifikanter Unterschied ($t(480) = 4,75, p < .001, d = -.34$). Die Musiklehrkräfte der Grundschule wiesen eine geringere Motivation auf ($M = 48,57, SD = 5,34, n = 240$) als ihre Kolleginnen und Kollegen am Gymnasium ($M = 50,27, SD = 4,55, n = 240$).

Diskussion

In der vorliegenden Studie konnten verschiedene Einflüsse auf die Kompetenzorientierung von Musiklehrkräften an Grundschulen aufgezeigt werden. Die Lehrplanorientierung wirkt sich bei Grundschulmusiklehrkräften positiv auf die Kompetenzorientierung aus (Hypothese 4). Dieser Befund bestätigt die Annahme, dass das Konstrukt Kompetenzorientierung an Bildungsstandards bzw. kompetenzorientierten Curricula ausgerichtet ist (Lenski et al., 2015). Bisherige Studien zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen legen dagegen einen eher geringen Einfluss nahe (Vollstädt, Tillmann, Höhmann & Tebrügge, 1999). Vollstädt und Team (1999) bezogen sich jedoch auf eine Stichprobe aus Lehrerinnen und Lehrern der Sekundarstufe I. Im musikpädagogischen Kontext kam unsere Studie mit 487 Musiklehrkräften an Gymnasien (Harnischmacher et al., 2017) zu einem ähnlichen Ergebnis, es konnte kein Einfluss auf die Kompetenzorientierung beobachtet werden. In einer explorativen Interviewstudie zu den Zielvorstellungen von Grundschulmusiklehrkräften berichteten die befragten Lehrpersonen davon, den Lehrplan nur indirekt zu nutzen (Metzner, 2017). Da zum Einfluss der Lehrplanorientierung divergierende Ergebnisse vorliegen, sollten Folgestudien hier anknüpfen. Vor allem im Bereich der Grundschule besteht hier Forschungsbedarf.

Auch die Musizierpraxis hatte bei Grundschulmusiklehrkräften einen Einfluss auf die Kompetenzorientierung (Hypothese 5). Dieser fiel eher gering aus. Jedoch

zeigt dieses Ergebnis, dass instrumental- und vokalpraktische Kompetenzen von Musiklehrkräften im Zusammenhang mit dem tatsächlichen Unterricht stehen könnten. Da in diesem Bereich ebenfalls bisher nur wenig musikpädagogische Forschung existiert, könnten bspw. qualitative Interviewstudien zur Exploration weitere Erkenntnisse bringen.

Neben den verifizierten Hypothesen sticht vor allem das Ergebnis heraus, dass in dieser Studie mit Grundschulmusiklehrkräften kein Einfluss der Motivation musikpädagogischen Handelns (Hofbauer, 2017) auf die Kompetenzorientierung nachweisbar war (Hypothese 1). Auf den ersten Blick mag dieses Ergebnis überraschen, da in einer vorangegangenen Studie ein Einfluss bei Gymnasialmusiklehrkräften bereits bestätigt wurde (Harnischmacher et al., 2017). Ein Mittelwertsvergleich einer Zufallsstichprobe aus dieser Studie mit Grundschulmusiklehrern und einer Zufallsstichprobe unserer vorangegangenen Studie mit Studienräten zeigte, dass die Musiklehrkräfte der Grundschule eine geringere Motivation aufweisen als ihre Kolleginnen und Kollegen am Gymnasium. Eine mögliche Erklärung könnte ein Stichprobeneffekt sein. Die befragten Musiklehrkräfte stammen aus Nordrhein-Westfalen und Sachsen. Von den in diesen Bundesländern ausgebildeten Grundschulmusiklehrkräften absolviert der Großteil ein Musiklehramtsstudium an den Universitäten.⁶ Möglich ist also, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Studie weit weniger künstlerisch-pädagogische Fachpraxis (Ensembleleitung, Schulpraktisches Klavierspiel etc.) als ihre Kommilitonen in den Studiengängen an den Musikhochschulen erworben haben, was sich wiederum in der Motivation musikpädagogischen Handelns (Hofbauer, 2017) widerspiegelt.

Die Skalen zur Selbstreflexion (Helmke et al., 2008) und zur Lehrerfahrung konnten in der vorliegenden Untersuchung nicht valide und reliabel dargestellt werden. Eine mögliche Erklärung könnte erneut an der Stichprobe bzw. an der Schulart liegen. Die Skala *Lehrerfahrung* erfragt jeweils in der Anzahl von Jahren die Tätigkeiten als Lehrkraft im Fach Musik, in Musik-AGs, Chor, Orchester, Band bzw. Ensemble und als Mentorin oder Mentor für Praktikanten oder Referendare. Anzunehmen ist, dass an Grundschulen weit weniger Arbeitsgemeinschaften und Nachmittagsangebote in Musik angeboten werden als in der Mittel- und Oberstufe. Womöglich müsste die Skala entweder breiter angelegt werden und grundschulspezifische Inhalte aufweisen oder als eigene Skala spezifisch die Lehrerfahrung an Grundschulen abfragen. Zukünftige Forschung sollte begleitet durch qualitative Befragungen die Variable der Lehrerfahrung weiter entwickeln und auch für die Grundschule einsetzbar machen.

Ein weiterer Unterschied wird beim Blick auf einzelne Items der Kurzskala *Kompetenzorientierung im Musikunterricht* (je drei Items pro Teilkonstrukt) ersichtlich (vgl. Tab. 1). Hier unterscheiden sich je Subskala einige Items vonein-

6 Mit Ausnahme der Musiklehramtsstudierenden an der Folkwang Universität der Künste Essen.

ander. Anzunehmen ist, dass Musiklehrerinnen und -lehrer an Gymnasien ihren Musikunterricht an anderen Kompetenzen orientieren als ihre Kolleginnen und Kollegen an der Grundschule und somit der Fokus der Kompetenzorientierung je nach Schulstufe divergiert. Ob sich die Kurzskalen nach der Exploration in der Stichprobe mit Gymnasialmusiklehrkräften (Harnischmacher et al., 2017) und der Stichprobe mit Grundschulmusiklehrkräften in weiteren Studien bestätigen lassen, bleibt eine empirische Frage und verweist auf Folgeuntersuchungen.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 9(4), 469–512.
- Blum, K. (2016). *Unterrichtsbezogene Zielvorstellungen von Musiklehrkräften an Gymnasien – Eine qualitative Studie*. http://www.fem-berlin.de/files/Masterarbeit_Blum_Kilian.pdf
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Bd. 3, S. 177–212). Göttingen: Hogrefe.
- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Burian, C. (2017). *Unterrichtsbezogene Zielvorstellungen von fachfremden Musiklehrkräften an der Grundschule. Eine qualitative Interviewstudie*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität der Künste Berlin.
- Carmichael, M. & Harnischmacher, C. (2015). Ich weiß, was ich kann! Eine empirische Studie zum Einfluss des musikbezogenen Kompetenzerlebens und der Motivation von Schülerinnen und Schülern auf deren Einstellung zum Musikunterricht. In A. Niessen & J. Knigge (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (S. 177–198). Münster: Waxmann.
- Drieschner, E. (2009). *Bildungsstandards praktisch: Perspektiven kompetenzorientierten Lehrens und Lernens*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Enders, C. K. (2001). A primer on maximum likelihood algorithms available for use with missing data. *Structural Equation Modeling*, 8(1), 128–141.
- Fornell, C. & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50.
- Hammel, L. (2011). *Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie*. Berlin [u.a.]: Lit.
- Harnischmacher, C. (2012). *Subjektorientierte Musikerziehung. Eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik*. (2. Aufl.). Augsburg: Wißner.
- Harnischmacher, V., Blum, K. & Höfer, U. (2016). *Kompetenzorientierung im Musikunterricht Inventar (KOMI)*. <https://www.fem-berlin.de/publikationen-1/skalen/>
- Harnischmacher, C., Blum, K. & Hofbauer, V. C. (2017). Kompetenzorientierung und Motivation von Lehrern im Musikunterricht. In C. Cvetko und C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft*. (Musikpädagogische Forschung, 38). Münster: Waxmann.

- Harnischmacher, C. & Hofbauer, V. C. (2011). Wahrnehmungsdimensionen des Musikunterrichts. Eine explorative Studie zur Unterrichtsbeobachtung von Schülern, Studenten, Lehramtsanwärtern und Lehrern. *Beiträge empirische Musikpädagogik*, 2(2), 3–17.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen* (3. erw. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (6. Aufl.). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Helmke, A., Helmke, T., Heyne, N., Hosenfeld, A., Schrader, F.-W. & Wagner, W. (2008). *Die Instrumente der Studie „VERA – Gute Unterrichtspraxis“*. Teil 1: Tests, Fragebögen, Interviewleitfaden. Landau: Universität Koblenz-Landau, Campus Landau.
- Hofbauer, V. C. (2017). *Motivation von Musiklehrern. Zum Einfluss der Motivation und Expertise auf die Stressbewältigung*. Wiesbaden: Springer.
- Lenski, A., Richter, D. & Pant, H. A. (2015). Kompetenzorientierung im Unterricht aus der Perspektive von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(5), 712–737.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, Beiheft, 47–70.
- Metzner, G. (2017). *Unterrichtsbezogene Zielvorstellungen von Musiklehrkräften an Grundschulen. Eine qualitative Interviewstudie*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität der Künste Berlin.
- Müller, C., Felbrich, A. & Blömeke, S. (2008). Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Mathematik. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung* (S. 247–276). Münster: Waxmann.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (2012). *MPlus User's Guide* (7. Aufl.). Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Puffer, G. & Hofmann, B. (2017). FALKO-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.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik* (S. 245–289). Münster: Waxmann.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2017). *Lehrkräfte nach Schularten und Beschäftigungsumfang*. <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen/AllgemeinBildendeBeruflicheSchulenLehrkraefte.html;jsessionid=ACD2FA3B54ABA29881A0C7899312C823.InternetLive1> [19.12.2017].
- Vogt, J. (2005). Musiklernen im Vor- und Grundschulalter – Ein Problemaufriss. In J. Vogt (Hrsg.), *Musiklernen im Vor- und Grundschulalter* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 26) (S. 7–13). Essen: Die Blaue Eule.
- Vollstädt, W., Tillmann, K.-J., Höhmann, K. & Tebrügge, A. (1999). *Lehrpläne und Schulalltag: Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I*. Opladen: Leske und Budrich.
- Weiber, R. & Mülhhaus, D. (2010). *Strukturgleichungsmodellierung. Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS*. Berlin: Springer.

Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen*. (S. 17–31). Weinheim und Basel: Beltz.

Viola Cäcilia Hofbauer
Universität der Künste Berlin
Institut für Musikpädagogik
Forschungsstelle empirische
Musikpädagogik
Lietzenburger Straße 45
10789 Berlin
v.hofbauer@udk-berlin.de

Christian Harnischmacher
Universität der Künste Berlin
Institut für Musikpädagogik
Forschungsstelle empirische
Musikpädagogik
Lietzenburger Straße 45
10789 Berlin
harnischmacher@udk-berlin.de

Marc Godau & Daniel Fiedler

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)*

This study introduces a translated German version of the Musical Technological Pedagogical and Content Knowledge Questionnaire (MTPACK-Q) developed by Bauer (2013) to measure musical technological, pedagogical and content knowledge (MTPACK) of music teachers at primary and secondary education schools. The general TPACK "is a conceptual framework for the teacher knowledge necessary to effectively integrate technology into teaching and learning" (Bauer, 2013, p. 1). The presented study aims to introduce TPACK into German music pedagogical discourse as well as to validate a German translation of the MTPACK-Q with a sample of 216 (71.8% female) music teachers. The results show that the MTPACK-Q factors can be measured reliably, but there is no satisfactory fit between the corresponding MTPACK framework and data. From this, we conclude that there must be more research to specify MTPACK, on the one hand, and the technical knowledge of German music teachers, on the other hand.

Einleitung

Ein wesentliches Merkmal der Praxis schulischen Musikunterrichts gegenüber anderen Fächern ist ihre spezifische Vielfalt an Technologien. Neben ‚herkömmlichen‘ allgemein schulischen Technologien wie Tafel oder Beamer zählen dazu Instrumente (z.B. Xylophone, E-Gitarren, iPads), Materialien (z.B. Notenhefte, -ständer, CDs) usw. Sie nehmen Einfluss auf die Planung und Gestaltung von Musikunterricht. Im Hinblick auf musikpädagogisches Handeln ist es eine Frage expliziter respektive impliziter didaktischer Entscheidungen, ob Schülerinnen und Schüler – neben Fragen zu Sozialformen – im Unterricht etwa zum Komponieren

Computerprogramme oder Instrumente nutzen oder ob sie mit Stift und Zettel Musik notieren sollen.

Jedoch wurden Technologien bislang kaum in der zunehmenden Diskussion um Professionalisierung von Musiklehrkräften beachtet (Lehmann-Wermser & Krause-Benz, 2013). Thematisiert wurden etwa Motivation (Hofbauer, 2017), Berufsbiographie (Heyer, 2016), Individualkonzepte (Niessen, 2006) oder Kompetenzen (Puffer & Hofmann, 2017). Des Weiteren wurde innerhalb der Musikpädagogik seit längerem auf ein Defizit musikdidaktischen Handelns mit Technologien aufmerksam gemacht (vgl. z. B. Ahlers, 2009; Eibach, Knolle & Münch 2005).

Dass Technologien im Kontext pädagogischer Professionalität eine Rolle spielen, scheint unübersehbar. So ist das Handeln von Lehrkräften nicht selten geprägt von einem Misstrauen in unbekannte, vor allem digitale Technologien gegenüber herkömmlichen wie Buch oder Arbeitsblatt (Frye, Schwuchow & Frerich, 2017, S. 63). Zudem kann die Integration von neuen Technologien (z. B. iPads) bei Lehrkräften, auch bei jenen der Generation sogenannter *digital natives* zu Überforderungen führen (Höfer, 2016, S. 130; Dorfman, 2016, S. 532; Koehler & Mishra, 2008; Reese, Bicheler & Robinson, 2015).

Außerhalb der Musikpädagogik wurde auf einen Zusammenhang zwischen Technologien und epistemologischen Vorstellungen hingewiesen; so etwa Brandhofer (2015) in einer Studie zu Kompetenzen mit 6264 Lehrkräften im Umgang mit digitalen Medien an österreichischen Schulen. In einer auf *Technological Pedagogical And Content Knowledge* (im Weiteren als TPACK bezeichnet) gründenden Untersuchung stellt er fest, dass besonders konstruktivistische Lernvorstellungen mit dem Einsatz digitaler Medien korrelieren (Brandhofer, 2015, S. 226). Im Rahmen der Beschreibung professionellen musikpädagogischen Handelns dürfen Technologien jedoch nicht auf Computertechnologien beschränkt werden. Das zeigt nicht zuletzt die gestiegene Aufmerksamkeit für die Materialität musikpädagogischer Praxis, wie *Dinge* bzw. Technologien am unterrichtlichen Geschehen mitwirken (Godau, 2018).

Der vorliegende Beitrag möchte vor diesem Hintergrund TPACK als Rahmenmodell (Brandhofer, 2015) oder konzeptuellen Ordnungsrahmen (Bauer, 2013) zur Beschreibung des musikpädagogischen Professionswissens mit deutlicherer Thematisierung von Technologien als bisher in die deutschsprachige musikpädagogische Diskussion einführen und vorstellen. Des Weiteren soll der MTPACK-Q (Musical Technological Pedagogical And Content Knowledge) – ein Selbstauskunftsfragebogen zur Erfassung des musical TPACK (MTPACK) von Musiklehrkräften – mit einer ausreichend großen Stichprobe validiert werden, um weitere Forschung in diesem Bereich anregen zu können.

Der TPACK-Ordnungsrahmen

Ausgangspunkt ist die Wissenstaxonomie von Shulman (1986). Unterschieden wird darin zwischen *Fachwissen (CK)* und *Pädagogischem Wissen (PK)* sowie *Fachdidaktischem Wissen (PCK)*. Im Kontext der kompetenzorientierten Professionsdebatte (vgl. Baumert & Kunter, 2006) nehmen darauf sowohl die COACTIV- als auch die FALKO-Studie Bezug (vgl. Puffer & Hofmann, 2017). Mit TPACK haben Koehler und Mishra (2008) die Wissensdomänen Shulmans (1986) um das *Technologische Wissen (TK)* erweitert. Unter Technologien verstehen sie „tools created by human knowledge of how to combine resources to produce desired products, to solve problems, fulfill needs, or satisfy. [...] This definition includes analog technologies (e.g., chalkboard, pencil, and microscope) and digital technologies (e.g., the computer, blogging, and Internet)“ (Koehler & Mishra, 2008, S. 5). Technologien stellen also Artefakte als Objektivationen von Bedürfnissen und Wissen dar. Vom Stein über Musikinstrumente bis hin zu digitalen Devices kann alles als Technologien bezeichnet werden.

Daraus ergeben sich schließlich die Überschneidungsbereiche Technologisches Inhaltswissen (TCK), Technologisch-pädagogisches Wissen (TPK) sowie Technologisch-pädagogisches Inhaltswissen (TPACK) (siehe Abbildung 1).

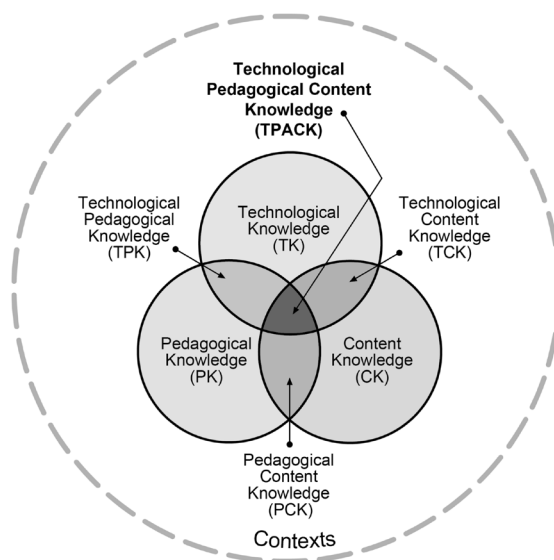


Abbildung 1: TPACK-Rahmenmodell (Quelle siehe <http://tpack.org>)

Die einzelnen Bereiche müssen als dynamisch betrachtet werden, insofern Veränderungen einen Einfluss auf die anderen Wissensbereiche haben (Bauer, 2014, S. 15). Professionalisierung bedeutet in diesem Modell die Berücksichtigung des wechselseitigen Verhältnisses zwischen den einzelnen Wissensdomänen.

Als international etabliertes Modell hat der TPACK-Ordnungsrahmen Eingang in die anglophone Musikpädagogik und die musikpädagogische Forschung gefunden (Bauer, 2013, 2014; Dorfman, 2013, 2016; Mrotziak & Bowman, 2016; Reese, Bicheler & Robinson, 2015; Tobias, 2016). Dabei wird TPACK vornehmlich als Folie zur Reflexion von Lehr-Lern-Settings genutzt. So verweist beispielsweise die hier nicht in ihrer Fülle aufführbare Forschung in anderen Fachdisziplinen unseres Erachtens auf zwei Probleme: TPACK-Erhebungen konzentrieren sich (1) zumeist auf wenige Digitaltechnologien, wodurch ein theoretisches Ungleichgewicht zugunsten der Evaluation der Implementation einzelner Technologien und zuungunsten vor allem analoger Artefakte hergestellt wird. Und das TPACK-Modell wirft (2) die Frage auf, inwiefern die vor allem hierzulande starke Betonung *fachdidaktischen Wissens* (PCK) (vgl. Puffer & Hofmann, 2017) nun durch eine Verortung in lediglich einem unter sieben Bereichen abgelöst werden kann. Trotz international immer wieder bestätigter Reliabilität verschiedener Erhebungsinstrumente (vgl. Chai, Koh & Tsai, 2016) ist bislang kaum untersucht worden, inwiefern TPACK empirisch nachweisbar ist.

Im deutschsprachigen Raum wird der TPACK-Ordnungsrahmen wenig diskutiert (vgl. Brandhofer, 2015). Auch wenn bereits die Lektüre Shulmans die Vermutung nahelegt, dass *technologisches Wissen* (TK) etwa im *curricular content knowledge* (Shulman, 1986, S. 10) aufgehe, bleibt diese Wissensfacette vor allem in der Musikpädagogik, die sich auf kompetenzorientierte Professionalisierungsforschung bezieht, unterrepräsentiert. So verweisen beispielsweise Puffer und Hofmann (2017) in ihrer Studie auf materialbezogenes Wissen, greifen dies allerdings nicht zweifelsfrei in ihrem Testinstrument auf. Ob die Testaufgabe, ein Arrangement zu erstellen, nun auf Technologienutzung – hier offenbar eines Arbeitsblattes – abzielt, ist letztlich fraglich, bedürfte es doch anderer Vergleichstechnologien.

Es ist hier nicht der Ort, um den TPACK-Ordnungsrahmen und das Konstrukt abschließend zu diskutieren. Lediglich sei darauf hingewiesen, dass die meisten hier aufgeführten TPACK-Untersuchungen eher Kompetenzbereiche zusammenfassen, so auch der unserer Untersuchung zugrunde liegende Selbstauskunftsfragebogen von Bauer (2013) (siehe Itemformulierungen in Tabelle 3).

Die Wissensdomänen im TPACK-Ordnungsrahmen bezogen auf professionelles musikpädagogisches Handeln

Der Bereich des *Inhaltswissens* (CK) bezieht sich auf musikalisches und musikbezogenes Fachwissen. Eingeschlossen werden damit die individuellen musikalischen Fähigkeiten im Komponieren, Improvisieren und Arrangieren sowie im Hören von Musik, Wissen über Musiktheorie, Musikgeschichte und kulturelle Kontexte usw. Umfassend steht das für die musikalische Expertise bzw. „musicianship“ der Lehrkraft (Bauer, 2014, S. 13).

Pädagogisches Wissen (PK) fokussiert überfachliche pädagogische und didaktische Aspekte. PK spiegelt sich wider in der Anpassung des Lehrhandelns an verschiedene Lernende und deren Bedürfnisse (z.B. in Formen von Feedback und Rückmeldung sowie im Gebrauch von Methoden wie direkte Instruktion, Forschendes Lernen oder Problem- bzw. Projektorientiertes Lernen). Zudem fließt in diesen Bereich auch der Umgang mit Gruppen oder das Classroom Management mit ein (Bauer, 2014, S. 13).

Zum *Technologischen Wissen* (TK) zählen die individuellen Fähigkeiten technische Probleme zu lösen sowie mit unterschiedlichen Technologien umzugehen, Wissen über aktuelle oder innovative Technologien und das Interesse an Technologien (Bauer, 2014, S. 14). Lehren mit Technologien betrachten Koehler und Mishra als „wicked problem“ (Koehler & Mishra, 2008, S. 3). Im Gegensatz zur Spezifik, Stabilität und Transparenz analoger Technologien seien Digitaltechnologien auf mehrere Arten nutzbar, unterliegen rapiden Änderungen und sind intransparent bzw. opak (Koehler & Mishra, 2008, S. 7). So gilt etwa die Funktionsweise eines Xylophons als transparent (z.B. Länge der Stäbe entscheidet über Tonhöhe) gegenüber einer Xylophon-App, bei der ohne umfassende Programmierkenntnisse die hintergründig laufenden Prozesse nicht verstanden werden können. Dass Shulman diesen Wissensbereich nicht derart stark hervorhob, kann einerseits in der Tendenz der Verdunklung von (herkömmlichen) Technologien im Zuge ihrer selbstverständlichen Nutzung im Alltag sowie andererseits in einer Zunahme neuer, vor allem computerbasierter Technologien erst nach Shulmans Veröffentlichung begründet werden (vgl. Bowman, 2014, S. 59).

Lehrende benötigen fundiertes Fachwissen, pädagogisches Wissen und ein curriculares Verständnis, um Schülerinnen und Schüler angemessen beim Lernen zu unterstützen. Das Amalgam jener einzelnen Aspekte formiert das *fachdidaktische Wissen* (PCK). PCK steht für ein Wissen, mit dem Lehrkräfte in die Lage versetzt werden, Themen einer Fachdisziplin angemessen aufzubereiten, darzustellen und zu kommunizieren, um sowohl den individuellen Lernbedürfnissen der Lernenden als auch den musikalischen Lehr-Lern-Zielen in verschiedenen Bildungskontexten und der aktuellen Situation Rechnung zu tragen (Bauer, 2013, S. 53). Stets bezogen auf Fachthemen beinhaltet das „the most useful forms of

representation of those ideas, the most powerful analogies, illustrations, examples, explanations, and demonstrations“ (Shulman, 1986, S. 9).

Technologisches Inhaltswissen (TCK) nimmt die Beziehung zwischen musikalischen Inhalten und Technologien in den Fokus. Technologien sind konstitutiv für musikalische Praxen (z. B. Rockmusik, E-Gitarre etc.) und eine Veränderung der Technologie zieht eine Veränderung des Inhalts nach sich. Dabei geht es weniger um ein Kontextwissen oder musikwissenschaftliches Wissen über technologische Entwicklungen, sondern ein Wissen über die Beeinflussung musikunterrichtlicher Inhalte durch Artefakte (Bowman, 2014, S. 61).

Technologisch-pädagogisches Wissen (TPK) ist das Wissen um die Veränderungen des Lehrens und Lernens bei Wechsel der Technologie (Koehler & Mishra, 2008, S. 16). Wie beeinflussen Technologien die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler? Keine Technologie ist ein Wundermittel, das alle Probleme ohne Weiteres zu lösen vermag. Bowman (2014, S. 61) sieht für die Planung von Musikunterricht eine Chance darin, anstatt vom Thema von der Technologie auszugehen, um ihr Potential (damit auch ihre Einschränkung) hervorzukehren und bestimmte inhaltliche Aspekte zu betonen.

Der Überschneidungsbereich aller drei grundlegenden Wissensdomänen ist das *Technologisch-pädagogische Inhaltswissen* (TPACK). Danach meint professionelles musikpädagogisches Wissen die Fähigkeit, Technologien an das je individuelle Lernen der Schülerinnen und Schüler sowie der Klasse anzupassen und spezifische musikalische Inhalte auszuloten sowie in ihrem Zusammenspiel möglichst effektiv zu nutzen (Bauer, 2014, S. 15).

Ziel der Untersuchung

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, den im Weiteren als MTPACK-Q (*Musical Technological Pedagogical And Content Knowledge Questionnaire*) bezeichneten Selbstauskunftsfragebogen zur Erfassung des multidimensionalen Konstrukts *Musical Technology Pedagogical And Content Knowledge* (MTPACK) (Bauer, 2013) sowohl ins Deutsche zu übersetzen als auch für die Verwendung mit Musiklehrkräften verschiedener Schularten anhand einer hinreichend großen Stichprobe zu validieren. Zudem soll der MTPACK-Q mithilfe der (Selbsteinschätzungs-)Skalen zur Erfassung des aktuellen Kompetenzzempfindens von Gröschner und Schmitt (2009) – als empirisch überprüftes Außenkriterium – weiterführend analysiert werden. Dadurch können die verschiedenen Wissensdomänen des (M)TPACK-Ordnungsrahmens in die deutschsprachige musikpädagogische Fachdiskussion eingeführt und das MTPACK als theoretisch und (in der deutschen Version ggf. empirisch) begründetes Konstrukt positioniert werden. Die Wahl für diesen Selbstauskunftsfragebogen begründet sich dabei im Problem der derzeitigen Vielzahl an Messinstrumenten, die wenig miteinander vergleichbar sind. Der Fragebogen von Bauer (2013) basiert bereits auf dem von Schmidt et al. (2014).

Die vorliegende Übersetzung des MTPACK-Q stellt bereits eine Adaptionleistung dar. Damit verband sich das Ziel einer Vergleichbarkeit. Die bestehenden Items ermöglichen unserer Auffassung nach eine nachgeordnete Spezifizierung, die wir als Folge der empirischen Ergebnisse unserer Untersuchung ansehen. So stellen etwa die Items für das *Inhaltswissen* in Bauers (2013) Variante eher eine grobe Einteilung in musikalisches (Komponieren, Improvisieren und Aufführen) sowie musikbezogenes Wissen (soziokulturelle sowie historische Kontextualisierungen) dar. Damit richtet sich unsere Kritik weniger an eine Inkompatibilität für hiesige Lehrkräfte, sondern eher an die wenig spezifische Formulierung von Wissensbereichen.

Methodisches Vorgehen

Stichprobe

In die bereinigte Stichprobe konnten insgesamt 216 (71.8% weiblich, 0.9% drittes Geschlecht) Musiklehrkräfte¹ unterschiedlicher Schularten und -formen (u. a. 103 Grund-, 18 Haupt-, sieben Werkreal- und 34 Realschullehrkräfte, 55 Lehrkräfte am Gymnasium, 14 Lehrkräfte an Gemeinschaftsschulen, 5 an (Integrativen) Gesamtschulen sowie zwei an Privatschulen; 12 Lehrkräfte gaben „Sonstiges“ an) aus den Bundesländern Baden-Württemberg, Brandenburg und Thüringen aufgenommen werden. Der Mittelwert der Dienstjahre betrug 16.98 Jahre ($SD = 10.57$) bei einer Spanne von 1 bis 43 Jahren. Die Daten der vorliegenden Stichprobe wurden mit Genehmigung der zuständigen Ministerien erhoben. Bei der Online-Befragung handelte es sich um eine freiwillige Teilnahme außerhalb der Arbeitszeit. So weist die Stichprobe hinsichtlich der Schularten bzw. -formen sowie Dienstjahre der Musiklehrkräfte keine repräsentative Verteilung auf.

1 14 (71,4% weiblich) Referendarinnen und Referendare, 189 (70.9% weiblich, 1.1% drittes Geschlecht) Musiklehrerinnen und Musiklehrer, 13 (84.6% weiblich) Sonstiges.

Tabelle 1: Übersicht zur Verteilung der Dienstjahre in der vorliegenden Stichprobe ($n = 216$)

Übersicht zur Verteilung der Dienstjahre in der vorliegenden Stichprobe ($n = 216$)								
Dienstjahre	Häufigkeit	Prozent	Dienstjahre	Häufigkeit	Prozent	Dienstjahre	Häufigkeit	Prozent
1	12	5.6	16	5	2.3	30	5	2.3
2	7	3.2	17	13	6.0	32	2	0.9
3	6	2.8	18	6	2.8	33	3	1.4
4	5	2.3	19	2	0.9	34	1	0.5
5	5	2.3	20	15	6.9	35	2	0.9
6	4	1.9	21	6	2.8	36	1	0.5
8	4	1.9	22	2	0.9	38	2	0.9
9	6	2.8	23	6	2.8	40	2	0.9
10	8	3.7	24	1	0.5	41	4	1.9
11	9	4.2	25	7	3.2	42	1	0.5
12	3	1.4	26	3	1.4	43	1	0.5
13	5	2.3	27	5	2.3	Fehlend	21	9.7
14	10	4.6	28	5	2.3	Gesamt	216	100.0
15	6	2.8	29	5	2.3			

Erhebungsinstrumente

Das Professionswissen von Musiklehrkräften wurde auf Basis des von Bauer (2013) entwickelten MTPACK-Q-Selbstauskunftsfragebogens erhoben (5-stufige Likert-Skala: (1) „stimme nicht zu“, (2) „stimme eher nicht zu“, (3) „weder noch“, (4) „stimme eher zu“, (5) „stimme zu“). Der MTPACK-Q umfasst insgesamt 47 Items (Itemformulierungen siehe Tabelle 3) in den sieben Teilskalen *Inhaltswissen* (CK), *Pädagogisches Wissen* (PK) und *Technologisches Wissen* (TK) sowie deren Überschneidungsbereiche *Pädagogisches Inhaltswissen* (PCK), *Technologisches Inhaltswissen* (TCK), *Technologisch-pädagogisches Wissen* (TPK) und *Technologisch-pädagogisches Inhaltswissen* (TPACK).² Dabei wurde der MTPACK-Q sowohl von uns als auch von professionellen Übersetzerinnen und Übersetzern ins Deutsche übertragen. Anschließend wurden die so angefertigten Übersetzungsvarianten miteinander verglichen, diskutiert und in eine abschließend adaptierte deutschsprachige Fassung überführt.

2 Bauer (2013, S. 59) gibt die folgenden Werte der internen Konsistenz (Cronbachs Alpha) für die jeweiligen Teilskalen an: CK ($\alpha = .94$), PK ($\alpha = .93$), TK ($\alpha = .92$), PCK ($\alpha = .87$), TCK ($\alpha = .89$), TPK ($\alpha = .91$), TPACK ($\alpha = .95$).

Zusätzlich wurde mithilfe der Skalen zur Erfassung von Kompetenzen (in der Lehrerbildung) von Gröschner und Schmitt (2009) das aktuelle Kompetenzzempfinden der Musiklehrkräfte in den Bereichen *Unterrichten*, *Erziehen*, *Beurteilen* und *Innovieren* erfasst.³ Diese Skalen dienen in der vorliegenden Untersuchung als Außenkriterium, um im Sinne einer Kriteriumsvalidität Zusammenhänge zwischen den MTPACK-Q-Teilskalen und den Skalen zur Erfassung von Kompetenzen analysieren zu können. Dabei umfassen diese Skalen 33 Items, wobei das Antwortformat auf einer 7-stufigen Skala von (1) „gar nicht kompetent“ bis (7) „voll kompetent“ reicht (Gröschner & Schmitt, 2009).⁴

Zudem wurden neben dem MTPACK-Q und den Skalen zur Erfassung von selbsteingeschätzten Kompetenzen soziodemografische Hintergrundvariablen wie etwa das Geschlecht, die Anzahl der Dienstjahre, der aktuelle Status (fachfremd unterrichtend, Referendar/-in, Musiklehrer/-in) und die Schulart bzw. -form erhoben.

Erhebung

Die genannten Erhebungsinstrumente wurden in *soSci Survey* (oFb – der onlineFragebogen) eingegeben. Die Schulen in allen drei Bundesländern wurden über die schuleigene E-Mail-Adresse angeschrieben. Die E-Mail enthielt sowohl ein Anschreiben an die Schulleitung als auch an die Musiklehrkräfte, (soweit vorhanden) das Genehmigungsschreiben der entsprechenden Ministerien sowie den Link zum Online-Fragebogen. Der Zeitraum der Online-Befragung umfasste in Baden-Württemberg Juli bis September 2017, in Brandenburg und Thüringen September bis Dezember 2017.

Datenanalyse

Der Analyse vorangestellt wurde eine Identifikation von Ausreißern, indem der Datensatz auf fehlende Werte als auch Extremwerte hin kontrolliert wurde. So wurden nur vollständig ausgefüllte Fragebögen in die Datenanalyse aufgenommen.

-
- 3 Beispiele für verschiedene Items aus den Bereichen Unterrichten bzw. Innovieren, die mit der Fragestellung „Inwieweit fühlen Sie sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt darin kompetent?“ eingeleitet wurden, sind: „Ich kann schulische Inhalte als Bildungsinhalte für Schülerinnen und Schüler begründen.“ bzw. „Ich kann ein vorgegebenes Evaluationsinstrument (Interview, Fragebogen, Beobachtung) für ein konkretes schulisches Problem anwenden.“
 - 4 Die Werte der internen Konsistenz (Cronbachs Alpha) liegen für die Skalen zur Erfassung von Kompetenzen nach Gröschner und Schmitt (2009) in guten bis sehr guten Wertebereichen: Skala *Unterrichten* $\alpha = .91$, Skala *Erziehen* $\alpha = .94$, Skala *Beurteilen* $\alpha = .92$, Skala *Innovieren* $\alpha = .91$.

men ($n_{\text{teilgenommen}} = 317$; $n_{\text{vollständig}} = 235$). Weiter wurden alle Fragebögen, in denen bei den 47 MTPACK-Q-Items bzw. den 33 Items zur Erfassung von Kompetenzen häufig Extremwerte (1 = „stimme nicht zu“; 5 = „stimme zu“ bzw. 1 = „gar nicht kompetent“; 7 = „voll kompetent“) angekreuzt waren, nach dem *inner-fences*-Kriterium aus dem Datensatz entfernt ($n_{\text{inner-fences}} = 7$). Fragebögen, in denen zudem in der überwiegenden Mehrzahl derselbe Wert über die 47 MTPACK-Q-Items bzw. 33 Items der Skalen zur Erfassung von Kompetenzen angekreuzt waren, konnten zusätzlich mithilfe einer Analyse der Standardabweichungen ($SD < .10$) ausgemacht und aus dem Datensatz ausgeschlossen werden ($n_{SD} = 12$). Die Datenanalysen beinhalteten neben einer konfirmatorischen Faktorenanalyse (KFA) zur Bestimmung sowohl der Reliabilitätskriterien der zweiten Generation Faktor- (*FR*) und Indikatorreliabilität (*SMC*) sowie durchschnittlich je Faktor extrahierter Varianz (*DEV*) als auch des Gesamtfits zwischen Daten und Modell, auch eine Bestimmung der internen Konsistenz mithilfe des Reliabilitätskoeffizienten Cronbachs Alpha (α). Ferner umfasste die Auswertung Korrelationsanalysen zur Identifizierung der Zusammenhänge zwischen den MTPACK-Q-Faktoren und den als Außenkriterium fungierenden Skalen zur Erfassung von selbsteingeschätzten Kompetenzen.

Ergebnisse

Tabelle 2 fasst die Spannweite (*Min*, *Max*), Mittelwerte (*M*) und die zugehörigen Standardabweichungen (*SD*) der verschiedenen durch den MTPACK-Q erfassten Faktoren zusammen und dokumentiert neben der internen Konsistenz auch die Reliabilitätskriterien der zweiten Generation. Dabei liegen die Werte der internen Konsistenz (Cronbachs Alpha) bei allen sieben MTPACK-Faktoren in guten bis sehr guten Wertebereichen zwischen $\alpha = .79$ und $\alpha = .94$. Gleiches gilt hinsichtlich der Reliabilitätskriterien der zweiten Generation Faktorreliabilität (*FR*) und durchschnittlich je Faktor extrahierte Varianz (*DEV*). Diesbezüglich weisen die MTPACK-Faktoren die in der Literatur üblichen Schwellenwerte auf, ab denen von einer guten Reliabilität ausgegangen wird ($FR \geq .60$ und $DEV \geq .50$; vgl. Bagozzi & Yi, 1988, S. 82; Fornell & Larcker, 1981, S. 46; Weiber & Mülhhaus, 2014). So zeigen alle MTPACK-Faktoren sowohl *FR*- als auch *DEV*-Werte oberhalb des Schwellenwertes. Einzig der MTPACK-Faktor *Pädagogisches Wissen* (PK) weist einen *DEV*-Wert unterhalb des Schwellenwertes auf.

Tabelle 2: Zusammenfassung der Spannweite (Min, Max), Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) sowie der Werte der internen Konsistenz (Cronbachs Alpha) und der Reliabilitätskriterien der zweiten Generation der sieben Musical TPACK-Faktoren

Faktor	n	Min	Max	M	SD	α	FR	DEV
Inhaltswissen (CK)	216	1.42	5.00	4.16	0.71	0.94	0.94	0.57
Pädagogisches Wissen (PK)	216	2.57	5.00	4.41	0.52	0.86	0.87	0.49
Technologisches Wissen (TK)	216	1.00	5.00	3.61	0.81	0.91	0.91	0.60
Pädagogisches Inhaltswissen (PCK)	213	2.00	5.00	4.06	0.68	0.79	0.80	0.51
Technologisches Inhaltswissen (TCK)	216	1.75	5.00	3.96	0.76	0.86	0.86	0.61
Technologisch-pädagogisches Wissen (TPK)	216	1.40	5.00	3.93	0.77	0.91	0.91	0.67
Technologisch-pädagogisches Inhaltswissen (TPACK)	215	1.13	5.00	3.97	0.68	0.89	0.90	0.53

Anmerkung: Cronbachs Alpha (α), Faktorreliabilität (FR) und durchschnittlich je Faktor extrahierte Varianz (DEV).

Weiter sind in Tabelle 3 die 47 deutschsprachigen Items des MTPACK-Q und die unterschiedlichen MTPACK-Faktoren aufgeführt, wobei zusätzlich für alle Indikatorvariablen sowohl die standardisierte Faktorladung, die auf einem Vertrauensniveau von $p \leq .001$ signifikant von Null verschieden ist, als auch die Indikatorreliabilität (SMC) dokumentiert ist. Bezogen auf die SMC-Werte zeigt sich, dass drei (6.4%) der insgesamt 47 MTPACK-Q-Items den in der Literatur zu findenden Schwellenwert von .40 nicht erreichen (vgl. Bagozzi & Baumgartner, 1994, S. 402).

Tabelle 3: Zusammenfassung sowohl der Item-Formulierung als auch der Indikatorreliabilitäten (SMC) der 47 Musical TPACK-Items

Item-Nummer	Item-Formulierung (MTPACK)	Faktor	Faktorladung	SMC
1	Ich weiß, wie ich meine eigenen technischen Probleme lösen kann.	Technologisches Wissen (TK)	0.71	0.50
2	Ich lerne schnell mit Technologien umzugehen.		0.78	0.61
3	Ich halte mich über wichtige neue Technologien auf dem Laufenden.		0.78	0.61
4	Ich spiele häufig mit Technologien herum.		0.76	0.58
5	Ich kenne mich mit vielen verschiedenen Technologien aus.		0.83	0.70

Item-Nummer	Item-Formulierung (MTPACK)	Faktor	Faktorladung	SMC
6	Ich besitze die technischen Fähigkeiten, die ich brauche, um Technologien zu nutzen.	Technologisches Wissen (TK)	0.82	0.67
7	Ich hatte bereits genügend Möglichkeiten gehabt, um mit verschiedenen Technologien zu arbeiten.		0.74	0.55
8	Ich besitze ausreichende Erfahrung und Fähigkeiten als Musikkünstler_in (Singen und/oder Instrumentalspiel; Notenlesen und -schreiben).	Inhaltswissen (CK)	0.60	0.35
9	Ich kann wie ein_e Musiker_in denken.		0.75	0.56
10	Ich besitze verschiedene Herangehensweisen und Strategien, um mein Wissen und meine Fähigkeiten als Musikkünstler_in weiterzuentwickeln.		0.77	0.60
11	Ich habe ausreichend Wissen und Fähigkeit Musik zu erfinden (Improvisieren, Komponieren und Arrangieren).		0.70	0.48
12	Ich kann auf kreative Art und Weise in Musik denken.		0.76	0.58
13	Ich besitze verschiedene Herangehensweisen und Strategien, um mein Verständnis von musikalischer Kreativität weiterzuentwickeln.		0.69	0.47
14	Ich besitze ausreichend Wissen und Fähigkeiten, um Musik gezielt zu hören.		0.82	0.67
15	Ich kann so denken, wie es für gezieltes Hören notwendig ist.		0.81	0.65
16	Ich besitze verschiedene Herangehensweisen und Strategien, um mein Verständnis des Musikhörens weiterzuentwickeln.		0.80	0.64
17	Ich besitze ausreichendes Wissen über Musiktheorie, -geschichte, -genres/-stile und die kulturellen Kontexte.		0.74	0.55
18	Ich kann theoretisch, historisch, stil- und kulturbezogen über Musik nachdenken.		0.80	0.64
19	Ich besitze verschiedene Herangehensweisen und Strategien, um mein Verständnis von Musiktheorie, -geschichte, -genres/-stilen und kulturellen Kontexten weiterzuentwickeln.		0.80	0.63

Item-Nummer	Item-Formulierung (MTPACK)	Faktor	Faktorladung	SMC
20	Ich weiß, wie ich Schüler_innenleistungen im Unterricht bewerte.	Pädagogisches Wissen (PK)	0.66	0.44
21	Ich kann meine Lehrtätigkeit auf Basis dessen, was die Schüler_innen gegenwärtig verstehen bzw. nicht verstehen, anpassen.		0.71	0.50
22	Ich kann meinen Lehrstil verschiedenen Lernenden anpassen.		0.79	0.62
23	Ich kann Schüler_innenlernen auf unterschiedliche Art und Weise bewerten.		0.64	0.41
24	Ich kann eine hohe Vielfalt an Lehr- und Lernstrategien im Unterricht einsetzen (kooperatives Lernen, direkte Instruktion, Forschendes Lernen, Problem-/Projektorientiertes Lernen, etc.).		0.67	0.44
25	Ich bin vertraut mit dem allgemeinen Verstehen und Nicht-Verstehen der Schüler_innen.		0.72	0.52
26	Ich weiß, wie ich Klassenführung organisiere und aufrechterhalte.		0.68	0.47
27	Ich weiß, wie ich effektive Lehr- und Lernstrategien auswähle, um Schüler_innenwissen und -fähigkeiten, bezogen auf das Aufführen von Musik, zu fördern (Singen und/oder Instrumentalspiel; Notenlesen und -schreiben).	Pädagogisches Inhaltswissen (PCK)	0.68	0.46
28	Ich weiß, wie ich effektive Lehr- und Lernstrategien auswähle, um die Entwicklung des Wissens und der Fähigkeiten von Schüler_innen in Bezug auf musikalische Kreativität zu unterstützen (Improvisieren, Komponieren und Arrangieren).		0.61	0.38
29	Ich weiß, wie ich effektive Lehr- und Lernstrategien auswähle, um die Entwicklung des Wissens und der Fähigkeiten von Schüler_innen in Bezug auf das Hören von Musik zu unterstützen.		0.77	0.60
30	Ich weiß, wie ich effektive Lehr- und Lernstrategien auswähle, um die Entwicklung des Wissens und der Fähigkeiten von Schüler_innen in Bezug auf Musiktheorie, Musikgeschichte, Genres/Stilen und kulturellen Zusammenhänge zu unterstützen.		0.78	0.60

Item-Nummer	Item-Formulierung (MTPACK)	Faktor	Faktorladung	SMC
31	Ich kenne mich mit Technologien aus, die ich für das Auf- führen von Musik (Singen und/oder Instrumentalspiel; Notenlesen und -schreiben) nutzen kann.	Technologisches Inhaltswissen (TCK)	0.80	0.60
32	Ich kenne mich mit Technologien aus, die ich nutzen kann, um Musik zu erfinden (Improvisieren, Komponie- ren, und Arrangieren).		0.75	0.65
33	Ich kenne mich mit Technologien aus, die ich für das Musikhören nutzen kann.		0.80	0.56
34	Ich kenne mich mit Technologien aus, die ich zum Verständnis und Nutzen von Musiktheorie, -geschichte, -genres/-stilen und kulturellen Kontexten nutzen kann.		0.77	0.64
35	Ich kann Technologien auswählen, die Herangehenswei- sen an das Lehren und Lehrstrategien in einer Unter- richtsstunde verbessern.	Technologisch-pädagogisches Wissen (TPK)	0.87	0.76
36	Ich kann Technologien auswählen, die das Lernen der Schüler_innen in einer Unterrichtsstunde verbessern.		0.73	0.77
37	Ich habe tiefgründig darüber nachgedacht, wie Techno- logien die Lehr- und Lernstrategien, die ich in meinem Klassenraum nutze, beeinflussen könnten.		0.71	0.51
38	Ich habe kritisch darüber nachgedacht, wie ich Technolo- gie in meinem Klassenraum nutzen kann.		0.88	0.54
39	Ich kann die Nutzung unterschiedlicher Technologien an verschiedene Lehraktivitäten anpassen.		0.87	0.76
40	Ich kann Unterrichtsstunden geben, die das Aufführen von Musik (Singen und/oder Instrumentalspiel; Noten- lesen und -schreiben), Technologien, Lehren und Lernen angemessen miteinander kombinieren.	Technologisch-pädagogisches Inhaltswissen (TPACK)	0.70	0.49
41	Ich kann Unterrichtsstunden geben, die musikalische Kreativität (Improvisieren, Komponieren und Arran- gieren), Technologien, Lehren und Lernen angemessen miteinander kombinieren.		0.61	0.37
42	Ich kann Unterrichtsstunden geben, die Musikhören, Technologien, Lehren und Lernen angemessen miteinan- der kombinieren.		0.71	0.50
43	Ich kann Unterrichtsstunden geben, die Musiktheorie, -geschichte, -genres/-stile und/oder deren kulturelle Kontexte, Technologien, Lehren und Lernen angemessen miteinander kombinieren.		0.68	0.46
44	Ich kann Technologien für den Klassenraum auswählen, die das verbessern, was ich unterrichte, wie ich unter- richte und was die Schüler_innen lernen.		0.82	0.67

Item- Nummer	Item-Formulierung (MTPACK)	Faktor	Faktor- ladung	SMC
45	Ich kann in meinem Klassenraum Strategien anwenden, die Inhalt, Technologien und Lehr- und Lernstrategien miteinander kombinieren.	Technologisch-pädagogisches Inhaltswissen (TPACK)	0.81	0.66
46	Ich kann eine führende Rolle übernehmen, um anderen an meiner Schule dabei zu helfen, die Nutzung von Inhalt, Technologien sowie Lehr- und Lernstrategien aufeinander abzustimmen.		0.66	0.44
47	Ich bin dazu fähig, Technologien auszuwählen, die den Inhalt einer Unterrichtsstunde verbessern.		0.82	0.68

Darüber hinaus sind in Tabelle 4 und Tabelle 5 die (Inter-)Korrelationen zwischen den sieben MTPACK-Faktoren auf der Grundlage sowohl des Pearson-Koeffizienten als auch der konfirmatorischen Faktorenanalyse (KFA) dargestellt. Dabei reichen die Korrelationskoeffizienten nach Pearson von $r = .19$ bis $r = .74$ ($p \leq .01$), wobei es keinen oder lediglich einen kleinen Zusammenhang zwischen den technologiebezogenen Wissensdomänen TK und TCK mit PK gibt – gleiches gilt auch für die Korrelationen auf der Grundlage der KFA.

Schließlich zeigt Tabelle 6 die Zusammenhänge zwischen den MTPACK-Faktoren und den als Außenkriterium und zur Überprüfung der Kriteriumsvalidität eingesetzten Skalen zur Erfassung von Kompetenzen (Gröschner & Schmitt, 2009). Die Korrelationskoeffizienten zwischen den MTPACK-Faktoren mit der Skala *Unterrichten* liegen zwischen $r = .14$ und $r = .66$ ($p \leq .05$; $p \leq .01$), mit der Skala *Erziehen* zwischen $r = .18$ und $r = .66$ ($p \leq .01$), mit der Skala *Beurteilen* zwischen $r = .16$ und $r = .65$ ($p \leq .05$; $p \leq .01$) und mit der Skala *Innovieren* zwischen $r = .17$ und $r = .52$ ($p \leq .05$; $p \leq .01$). Auffallend ist, dass der MTPACK-Faktor TK entweder keinen Zusammenhang oder nur Zusammenhänge mit einem kleinen Effekt mit den Skalen zur Erfassung der Kompetenzen *Unterrichten* und *Innovieren* aufweist. Für alle weiteren MTPACK-Faktoren finden sich dagegen Korrelationen in erwartbaren mittleren bis hohen r -Koeffizientebereichen.

Die KFA der multidimensionalen Struktur des MTPACK-Ordnungsrahmens mit den Daten der vorliegenden Stichprobe weist mit $RMSEA = .092$ und $\chi^2 = 2867.72$, $df = 1013$, $p \leq .001$, $\chi^2/df = 2.83$ sowohl keinen guten inferenzstatistisch als auch keinen guten (deskriptiv) absoluten Fit auf. Zudem zeigt die KFA mit $TLI = .734$ und $CFI = .761$ keinen ausreichenden inkrementellen Fit zwischen Daten und Modell.

Tabelle 4: Interkorrelationen zwischen den sieben Faktoren des MTPACK-Q Inhaltswissen (CK), pädagogisches Wissen (PK), technologisches Wissen (TK), pädagogisches Inhaltswissen (PCK), technologisches Inhaltswissen (TCK), technologisch-pädagogisches Wissen (TPK) und technologisch-pädagogisches Inhaltswissen (TPACK)

Faktor	CK	PK	TK	PCK	TCK	TPK	TPACK
Inhaltswissen (CK)	1	-	-	-	-	-	-
Pädagogisches Wissen (PK)	0.31**	1	-	-	-	-	-
Technologisches Wissen (TK)	0.32**	-	1	-	-	-	-
Pädagogisches Inhaltswissen (PCK)	0.66**	0.59**	0.30**	1	-	-	-
Technologisches Inhaltswissen (TCK)	0.66**	0.19**	0.59**	0.54**	1	-	-
Technologisch-pädagogisches Wissen (TPK)	0.35**	0.37**	0.52**	0.44**	0.58**	1	-
Technologisch-pädagogisches Inhaltswissen (TPACK)	0.46**	0.34**	0.52**	0.63**	0.63**	0.74**	1

Anmerkung: ** $p \leq .01$

Tabelle 5: Korrelationen auf der Grundlage der konfirmatorischen Faktorenanalyse (KFA) zwischen den sieben Faktoren des MTPACK-Q Inhaltswissen (CK), pädagogisches Wissen (PK), technologisches Wissen (TK), pädagogisches Inhaltswissen (PCK), technologisches Inhaltswissen (TCK), technologisch-pädagogisches Wissen (TPK) und technologisch-pädagogisches Inhaltswissen (TPACK)

Faktor	CK	PK	TK	PCK	TCK	TPK	TPACK
Inhaltswissen (CK)	-	-	-	-	-	-	-
Pädagogisches Wissen (PK)	0.35***	-	-	-	-	-	-
Technologisches Wissen (TK)	0.34***	-	-	-	-	-	-
Pädagogisches Inhaltswissen (PCK)	0.76***	0.69***	0.31***	-	-	-	-
Technologisches Inhaltswissen (TCK)	0.73***	0.21*	0.65***	0.65***	-	-	-
Technologisch-pädagogisches Wissen (TPK)	0.35***	0.41***	0.56***	0.51***	0.63***	-	-
Technologisch-pädagogisches Inhaltswissen (TPACK)	0.47***	0.35***	0.56***	0.65***	0.68***	0.85***	-

Anmerkung: * $p \leq .05$, *** $p \leq .001$

Tabelle 6: Korrelationen zwischen den sieben Musical TPACK-Faktoren mit den Skalen zur Erfassung von Kompetenzen in den vier Bereichen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren zur Beurteilung der Kriteriumsvalidität

Faktor	Unterrichten	Erziehen	Beurteilen	Innovieren
Inhaltswissen (CK)	0.36**	0.21**	0.22**	0.17*
Pädagogisches Wissen (PK)	0.66**	0.66**	0.65**	0.52**
Technologisches Wissen (TK)	0.14*	-	-	0.18**
Pädagogisches Inhaltswissen (PCK)	0.57**	0.45**	0.42**	0.41**
Technologisches Inhaltswissen (TCK)	0.29**	0.18**	0.16*	0.23**
Technologisch-pädagogisches Wissen (TPK)	0.42**	0.27**	0.28**	0.24**
Technologisch-pädagogisches Inhaltswissen (TPACK)	0.42**	0.30**	0.33**	0.31**

Anmerkung: * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$

Diskussion

Vorrangiges Ziel unserer Untersuchung war es, den ins Deutsche übersetzten MTPACK-Q zur Erfassung des *Musical Technological Pedagogical And Content Knowledge* (MTPACK) von Musiklehrkräften mithilfe einer hinreichend großen Stichprobe zu validieren.

Ergebnis der Validierung ist ein uneindeutiges Bild: Einerseits dokumentierten sowohl die Überprüfung der internen Konsistenz (Cronbachs Alpha) der MTPACK-Faktoren als auch die Ermittlung der Reliabilitätskriterien der zweiten Generation zur Beurteilung der Indikator- (SMC) und Faktorreliabilität (FR) sowie der durchschnittlich je Faktor extrahierten Varianz (DEV) Werte oberhalb der entsprechenden Schwellenwerte. Andererseits zeigte die konfirmatorische Faktorenanalyse (KFA) keinen akzeptablen Fit zwischen Daten und Modell.

Daraus kann geschlossen werden, dass die zugrunde liegende Faktorenstruktur des MTPACK-Q nicht den (M)TPACK-Ordnungsrahmen abbildet. Allerdings zeigen die MTPACK-Faktoren erwartbare Zusammenhänge mit den Skalen zur Erfassung von Kompetenzen nach Gröschner und Schmitt (2009), was – bezogen auf manche MTPACK-Q-Faktoren – auf eine Kriteriumsvalidität⁵ hinweisen könnte.

5 Laut Moosbrugger und Kelava (2012) liegt Kriteriumsvalidität vor, „wenn von einem Testergebnis auf ein für diagnostische Entscheidungen praktisch relevantes Kriterium außerhalb der Testsituation geschlossen werden kann. Kriteriumsvalidität kann durch

Aus den vorgetragenen Ergebnissen folgt für weitere Forschung insgesamt ein Rückzug auf eine eher bescheidene Position, von der aus die sieben Wissensdomänen empirisch hinterfragt werden. Dabei geht es um die Distinktion der einzelnen TPACK-Konstrukte in Bezug auf musikpädagogisches Handeln und um eine Schwerpunktsetzung auf das Konstrukt *Technologisches Wissen* (TK). Ähnliche Forderungen vor allem im Hinblick auf die Konstrukt- und Inhaltsvalidität finden sich auch in anderen Untersuchungen. Beispielsweise bestätigen Chai, Koh und Tsai (2016) in einer Analyse von begutachteten Artikeln zwischen 2011 und 2014, dass zwar die empirische Identifikation der sieben TPACK-Faktoren gelingt, allerdings oftmals einzelne Faktoren bei der Konstruktvalidierung verschmelzen. So plädieren sie für eine zukünftige Fokussierung einzelner Faktoren (vor allem TPACK und PCK), für eine Ausarbeitung kontextspezifischer Messinstrumente. Während auch Dorfman (2016, S. 534; vgl. auch Shinas et al., 2013) auf das Desiderat einer tiefergehenden Durchdringung des Konstrukts für die Musikpädagogik hinweist, befinden Brantley-Dias und Ertmer (2013) TPACK als „too vague and too intricate. [...] We believe that the TPACK framework is ‘too big’ and its constructs ‘too small’“ (Brantley-Dias & Ertmer, 2013, S. 123). Sie vermuten im Nachgang an eine kritische Betrachtung verschiedener TPACK-Forschungsansätze, in denen etwa gerade TCK mitunter nicht beobachtet wird, dass technologiebezogenes Wissen bei intensiverer Forschung als Teil des *fachdidaktischen Wissens* erkannt werden könnte (Brantley-Dias & Ertmer, 2013, S. 117). Es lässt sich aufgrund fehlender Forschung allerdings ebenso das Gegenteil vermuten: Was landläufig als *fachdidaktisches Wissen* geführt wird, entspräche dann *technologisch-pädagogischem Inhaltswissen* und eröffnete die Frage, worin die Spezifik des PCK bestünde.

Ungeklärt ist derzeit der epistemologische Status von TPACK (Graham, 2011). Das prominente Modell von Koehler und Mishra (2008) folgt der vorherrschenden integrativen Perspektive, die davon ausgeht, dass TPACK aus Überschneidungen der Wissensdomänen resultiert (Graham, 2011, S. 1957). Demgegenüber steht die transformative Perspektive, in der TPACK als eigenständiger Wissenskörper erscheint (ebd.).

Nicht zuletzt stellt die sprachliche Adaption eine zukünftig zu klärende Forschungslücke dar. Ein Problem am übersetzten MTPACK-Q war das Wort ‚Technologie‘. Anders als im englischen Original ist es schwieriger, eine geeignete deutsche, im Alltag geläufige Begrifflichkeit für alle Artefakte wie Kreide, Stifte, Tafel, Beamer, Computer, Musikinstrumente usw. zu finden. Dies wurde u. a. von den Teilnehmenden unserer Untersuchung in freien Anmerkungen geäußert. Ein ähnliches Problem konnten wir für *technology* in der englischsprachigen Literatur nicht finden.

empirische Zusammenhänge zwischen dem Testwert und möglichen Außenkriterien belegt werden (Moosbrugger & Kelava, 2012, S. 422).

Wir sehen trotz der herausgearbeiteten Schwächen und Forschungsdesiderata den MTPACK-Q als ein geeignetes Messinstrument zur Selbsteinschätzung der verschiedenen Wissensdomänen und deren Überschneidungsbereiche von Musiklehrkräften an. Vor allem die Anschlussfähigkeit an die derzeitige Professionsforschung sowie die gestiegene Bedeutung der Digitalisierung im Bildungsbereich sind Gründe, die eine weiterführende Adaption (sowie Konstrukt-Neukonzeption und Aufnahme bzw. Elimination von Indikatoren) des (M)TPACK-Ordnungsrahmens auch für den hiesigen Diskurs um die Professionalisierung von Musiklehrkräften relevant machen können.

Literatur

- Ahlers, M. (2009). *Schnittstellenprobleme im Musikunterricht. Fachhistorische und empirische Studien zum Einsatz und zur Ergonomie von Sequenzer-Programmen*. Augsburg: Wißner.
- Bagozzi, R. P. & Baumgartner, H. (1994). The evaluation of structural equation models and hypotheses testing. In R. P. Bagozzi (Hrsg.), *Principles of marketing research* (S. 386–422). Cambridge: Blackwell.
- Bagozzi, R. P. & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(1), 74–94.
- Bauer, W. I. (2013). The Acquisition of Musical Technological Pedagogical and Content Knowledge. *Journal of Music Teacher Education*, 22(2), 51–64.
- Bauer, W. I. (2014). *Music learning today: Digital pedagogy for creating, performing, and responding to music*. New York: Oxford University Press.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Bowman, J. (2014). *Online learning in music. Foundations, frameworks, and practices*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Brandhofer, G. (2015). *Die Kompetenzen der Lehrenden an Schulen im Umgang mit digitalen Medien und die Wechselwirkungen zwischen Lehrtheorien und mediendidaktischem Handeln*. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-190208> [11.04.2018].
- Brantley-Dias, L. & Ertmer, P. A. (2013). Goldilocks and TPACK: Is the Construct "Just Right?" *Journal of Research on Technology in Education*, 46(2), 103–128.
- Chai, C. S., Koh, J. H. L. & Tsai, C.-C. (2016). A Review of Quantitative Measures of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK). In M. C. Herring, M. J. Koehler & P. Mishra (Hrsg.), *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) for Educators* (2. Auflage, S. 87–106). New York: Routledge.
- Dorfman, J. (2013). *Theory and practice of technology-based music instruction*. New York: Oxford University Press.
- Dorfman, J. (2016). Traditions and Ways Forward in the United States. In A. Ruthman & R. Mantie (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Technology and Music Education* (S. 523–538). Oxford: Oxford University Press.
- Eibach, M., Knolle, N. & Münch, T. (2005). Strategien des Kompetenzerwerbs von MusiklehrerInnen im Umgang mit Neuen Medien. Perspektiven musikpädagogischer

- Forschung im Umfeld von Lehrerfortbildung (am Beispiel des Me[i]Mus-Projekts). In J. Vogt (Hrsg.), *Musiklernen im Vor- und Grundschulalter* (S. 129–146). Essen: Die Blaue Eule.
- Fornell, C. & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50.
- Frye, S., Schwuchow, B. & Frerich, S. (2017). Verknüpfung virtueller und realer Lernwelten in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *transfer. Forschung – Schule. Digitale P@dagogik – Zwischen Realität und Vision*, 3(3), 55–66.
- Godau, M. (2018). Wie kommen die Dinge in den Musikunterricht? Zur Materialität musikpädagogischer Praxis am Beispiel divergierender Orientierungen im Kontext unterrichtsbezogenen Handelns angehender Lehrkräfte. In S. Dreßler & B. Clausen (Hrsg.), *Soziale Aspekte des Lernens. Social Aspects of Music Learning* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 39) (S. 42–54). Münster: Waxmann.
- Graham, C. R. (2011). Theoretical Considerations for Understanding Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK). *Computers & Education*, 57(3), 1953–1960.
- Gröschner, A. & Schmitt, C. (2009). *Skalen zur Erfassung von Kompetenzen in der Lehrerbildung. Ein empirisches Instrument in Anlehnung an die KMK „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“*. Universität Jena. http://www.uni-jena.de/unijenamedia/Skalenhandbuch_NEU.pdf [11.04.2018].
- Heyer, R. (2016). *Musiklehramt und Biographie. Rekonstruktion biographischer Orientierungen angehender Musiklehrkräfte*. Springer: Wiesbaden.
- Hofbauer, V. C. (2017). *Motivation von Musiklehrern. Zum Einfluss der Motivation und Expertise auf die Stressbewältigung*. Springer: Wiesbaden.
- Höfer, F. (2016). *Digitale Medien im Musikunterricht der Sekundarstufe. Eine empirische Studie an österreichischen Schulen*. Augsburg: Wißner.
- Koehler, M. J. & Mishra, P. (2008). Introducing TPACK. In AACTE Committee on Innovation and Technology (Hrsg.), *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators* (S. 2–29). New York: Routledge.
- Lehmann-Wermser, A. & Krause-Benz, M. (Hrsg.) (2013). *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 34). Münster: Waxmann.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2012). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2., aktualisierte und überarbeitete Auflage.). Berlin & Heidelberg: Springer.
- Mrotziak, J. & Bowman, J. (2016). Music TPACK in Higher Education. Educating the Educators. In M. C. Herring, M. J. Koehler & P. Mishra (Hrsg.), *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) for Educators* (2. Auflage, S. 285–296). New York: Routledge.
- Niessen, A. (2006). *Individualkonzepte von Musiklehrern*. Münster: LIT.
- Puffer, G. & Hofmann, B. (2017). FALKO-M: Entwicklung und Validierung eines Testinstruments zum domänenspezifischen Professionswissen von Musiklehrkräften. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Görhring, B. Hoffmann, P. Kirchhoff & R. H. Mulder (Hrsg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstest in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik* (S. 245–290). Münster: Waxmann.
- Reese, J. A., Bicheler, R. & Robinson, C. (2015). Field Experiences Using iPads: Impact of Experience on Preservice Teachers' Beliefs. *Journal of Music Teacher Education*, 26(1), 1–16.

- Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J. & Shin, T. S. (2014). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK). *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 123–149. doi.org/10.1080/15391523.2009.10782544
- Shinas, V. H., Yilmaz-Ozden, S., Mouza, C., Karchmer-Klein, R. & Glutting, J. J. (2013). Examining Domains of Technological Pedagogical Content Knowledge Using Factor Analysis. *Journal of Research on Technology in Education*, 45(4), S. 339–360.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Tobias, E. S. (2016). Learning with digital media and technology in hybrid music classrooms. In C. R. Abrilm & B. M. Gault (Hrsg.), *Teaching general music: Approaches, issues, and viewpoints* (S. 112–140). New York: Oxford University Press.
- Weiber, R. & Mülhhaus, D. (2014). *Strukturgleichungsmodellierung. Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS* (2., erw. und korr. Aufl.). Berlin: Springer Gabler.

Marc Godau
Fachhochschule Clara Hoffbauer Potsdam
Hermannswerder 8 A
14473 Potsdam
m.godau@fhchp.de

Daniel Fiedler
Institut für Musik
Pädagogische Hochschule Freiburg
Kunzenweg 21
79117 Freiburg
daniel.fiedler@ph-freiburg.de

Lars Oberhaus & Alexis Kivi

Musiker und Erzieherinnen in Kitas. Spannungsfelder ihrer Zusammenarbeit im Rahmen einer berufsbegleitenden Weiterbildung

Musicians and Educators in Kindergarten: Their Cooperation and Conflict in a Continuous Professional Development Seminar

The article presents the evaluational results of nursery school teachers' and musicians' professional development in their efforts to establish a sustainable musical offering in kindergarten. This cooperation is characterized as transprofessional and is based on the awareness and reflection of specific professions and attitudes the participants have. The self-perceptions and the perceptions of others give evidence of stereotypical job descriptions in the profession of teachers and musicians. Against this background, three fields of possible conflict are outlined. They help to underline the importance of cross-institutional cooperation in early childhood musical education that takes into account the diversity of the participants in sharing musical experiences across borders and professional fields.

1. Ausgangssituation – Defizite musikalischer Bildung in der Kita

Im Erzieher- und Erzieherinnenberuf spielt das Fach Musik eine untergeordnete Rolle (OECD, 2006). Obwohl Ausbildungsstrukturen „im Umbruch sind“ (Oberhuemer & Schreyer, 2009, S. 4), findet eine Beschäftigung mit musikbezogenen Inhalten kaum statt (Janssen, 2010). Die Mehrheit der Erzieherinnen fühlt sich daher „instrumental und gesanglich schlecht ausgebildet und stuft ihre musikalische Kompetenz als gering ein“ (Rechlin, 2009, S. 14; Brünger, 2003; Dartsch, 2017; Oberhaus & Nonte, 2016). Zwar gibt es ein großes Angebot an Fort- und Weiterbildungen, dieses erscheint aber völlig unstrukturiert (Kloss, 2005). Auch die etablierten Kooperationen zwischen Kitas und musikalischen Institutionen (v.a. Musikschule) können den Bedarf an qualifizierten Musikangeboten nicht ansatzweise decken, da es zu wenig ausgebildete Lehrkräfte für Elementare Musikpädagogik (EMP) gibt, die in der Regel im frühkindlichen Bereich arbeiten. Daher ist es naheliegend, z.B. professionelle Musikerinnen und Musiker für die Arbeit in der Kita weiterzuqualifizieren, um so musikalischer Bildung in Kitas neue

Impulse zu verschaffen. Vor diesem Hintergrund wurde vom Landesverband Niedersächsischer Musikschulen in Zusammenarbeit mit der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg eine 14-monatige Weiterbildungsmaßnahme Musikalisch-kulturelle Bildung in der Kita (MuBiKi) konzipiert, durchgeführt und evaluiert, bei der Musiker und Erzieherinnen¹ im Tandem geschult wurden, gemeinsam in Kitas zu unterrichten.

Im Folgenden werden wir zunächst inter- von transprofessioneller Zusammenarbeit unterscheiden und das Weiterbildungskonzept sowie die Forschungsmethodologie und zwei Ergebnisperspektiven darstellen: zum einen Veränderungen der Selbst- und Fremdzuschreibungen in den Rollenauffassungen der Tandems und zum anderen drei Spannungsfelder, die für die Tandemarbeit und die Weiterbildung insgesamt charakteristisch waren. Mit diesen Spannungsfeldern sollen Möglichkeiten aufgezeigt werden, transprofessionelle und institutionsübergreifende Zusammenarbeit in frühkindlicher musikalischer Bildung jenseits tradierter Rollenverständnisse besser zu reflektieren und konstruktiver zu gestalten.

2. Interprofessionelle versus transprofessionelle musikbezogene Zusammenarbeit

a) Interprofessionelle Zusammenarbeit

Der Begriff der interprofessionellen Zusammenarbeit wird weitestgehend mit dem des Team-Teachings gleichgesetzt und verdeutlicht die Zusammenarbeit „einer Regellehrkraft und einer musikalischen Fachkraft“ (Franz-Özdemir, 2015, S. 91; Beckers & Beckers, 2008). Im Fokus steht die Verantwortungsübernahme bei gleichzeitiger Anwesenheit, gemeinsamer Planung, Durchführung und flexibler Aufgabenverteilung (Fussangel & Gräsel, 2014). Insbesondere in den JeKi-Projekten kam es zu deutlichen Arbeitsaufteilungen zwischen Pädagogen und Musikern (Franz-Özdemir, 2012; Lehmann et al., 2012), so

„dass die tatsächliche Umsetzung des gemeinsamen Unterrichtens in einem Großteil der Tandems nicht als konstruktives Teamteaching per definitionem bezeichnet werden kann, weil bestimmte Aufgabenbereiche durch eine Einzelperson, im Regelfall durch die Musikschullehrkraft übernommen werden“ (Franz-Özdemir, 2012, S. 147).

1 Da in der Weiterqualifizierung ausschließlich Erzieherinnen teilgenommen haben, wird die weibliche Form verwendet. Die *männliche* (Musiker) bzw. weibliche Form (Erzieherinnen) bezieht sich auf beide Geschlechter. Das MuBiKi-Projekt wurde vom BMBF in der Förderlinie „Entwicklungs- und Erprobungsvorhaben zur pädagogischen Weiterbildung von Kunst- und Kulturschaffenden“ unterstützt.

Es treffen „Lehrende zweier unterschiedlicher Professionen mit partiell unterschiedlichen Zielsetzungen“ (Lehmann et al., 2012, S. 209) aufeinander, wo der eine den Unterricht macht und der andere diszipliniert (ebd.). Interessanterweise bestätigen weitere musikbezogene Kooperationsprojekte im Kita- und Grundschulbereich solche Aufteilungen von Tätigkeitsfeldern, in denen Tandemarbeit zur Zufriedenheit der Beteiligten nicht voll gelingt. Hierzu gehören *Kita macht Musik* (Soretz & Carstensen, 2008), *Musik im Kita-Alltag* (MiKa; Heye et al., 2015), *Musikalische Bildung für Kinder und Jugendliche in Nürnberg* (MuBiKin; Lehmann-Wermser et al., 2014) sowie *Singen macht Sinn* (SMS; Hammel, 2014; Forge & Gembris 2012). Insbesondere die Erzieherinnen kritisieren, dass „nichts vorbereitet“ wird und Gespräche „zwischen Tür und Angel“ stattfinden (ebd., S. 14).

b) Transprofessionelle Zusammenarbeit

Als Konsequenz dieser Schwierigkeiten wurde in MuBiKi eine transprofessionelle Zusammenarbeit angebahnt. Der Begriff findet sich in angloamerikanischen Forschungen zum Gesundheitswesen und wird mit beruflichen Rollenerweiterungen („role extension“) in Verbindung gebracht (Reilly, 2001). Ziel ist der Erwerb neuer Handlungsrouninen durch Teilhabe am Wissen anderer:² Dabei wird von einer Steigerung disziplinspezifischen Wissens und von einer Erweiterung des Selbstverständnisses bei der Zusammenarbeit im Team ausgegangen. Übertragen auf den hier aufgezeigten Kontext wird darunter das Überschreiten von Berufsgrenzen und daran gebundenen Rollenbildern verstanden, so dass Musiker auch für pädagogische Aufgaben zuständig wären und umgekehrt. Die Teilnehmenden sollen wechselseitig voneinander lernen und flexibel Tätigkeiten aus dem anderen Beruf adaptieren, wie es auch in Ansätzen kooperativen Lernens angedacht ist (Slavin, 1983). Bei transprofessioneller Zusammenarbeit erwirbt jeder Tandempartner *neue* Umgangsweisen aus dem anderen Berufsfeld, die zu einer „Erweiterung spezifischen Handlungsrepertoires“ (Bauer, 2000, S. 63) führen. Im Zentrum des gemeinsamen Lernens steht die berufsübergreifende Reflexion und Veränderung stereotyper Rollenmuster im Sinne von deren Weiterentwicklung und Vermischung. Transprofessionelle Zusammenarbeit ist nicht an die gleichzeitige Aktivität beider Tandempartner gebunden, sondern lässt sich auch arbeitsteilig durchführen. Wichtig ist, dass anstelle einer Aufgabenverteilung eine berufsbezogene Rollenerweiterung ermöglicht wird.

2 Insgesamt werden fünf Kriterien transdisziplinärer Zusammenarbeit angeführt: role extension, role enrichment, role expansion, role release and role support.

Interprofessionelle Zusammenarbeit	Transprofessionelle Zusammenarbeit
Ergänzung berufsbezogener Kompetenzen Austausch von Erfahrungen auf Basis kooperativen Lehrens und Lernens (think, pair, share) Qualität durch unterschiedliche Expertise kooperative bzw. wechselseitige Professionalität	Erweiterung berufsbezogener Kompetenzen Reflexion und Veränderung stereotyper Rollen- und Berufsmuster Weiterentwicklung und Hybridisierung von Handlungsformen Qualität durch gemeinsame Expertise Adaption von Kompetenzen anderer Professionen

Abbildung 1: Vergleich inter- und transprofessioneller Zusammenarbeit

3. Zur Konzeption der Weiterbildung MuBiKi

Die Weiterqualifizierung wurde von einem sechsköpfigen Expertenteam für ca. 40 Teilnehmende an zwei Standorten konzipiert. Es arbeiteten somit 20 Erzieherinnen/Musiker-Tandems zusammen. Eine Besonderheit war die lange Dauer von ca. 14 Monaten, in der in Lehrgangswochen und -wochenenden folgende neun Module absolviert wurden. Hierzu gehörten z. B. Grundlagen der frühkindlichen musikalischen Bildung, Professionelle Verständigung, Labor & Co-Formate mit Freiraum, Beobachtung und Interaktion (Kommunikation), Repertoire, Erfahrung in Musik und Bewegung, Gestalten musikalischer Angebote, Zusammenarbeit, Interdisziplinarität/Projekte.

Die Lernphasen gliedern sich pro Lehrgang in sechs Wochenendlehrgänge und zwei Lehrwochen, an denen die Modulinhalte im Gesamtumfang von 160 Unterrichtseinheiten (45 Minuten pro Einheit) an die Teilnehmer vermittelt werden. Neben Kita-Hospitationen wurde ein Praxisprojekt im Tandem geplant, durchgeführt und reflektiert. Zudem stand ein Coach bei Konflikten im Tandem beratend zur Seite. Die Teilnehmenden wurden pro Standort von einer Lehrgangsleitung begleitet und erhielten bei bestandener Abschlussprüfung ein Zertifikat zur „Fachkraft für musikalisch-kulturelle Bildung an Kindertageseinrichtungen“.

Verschiedene Aspekte beeinflussten bereits zu Beginn den Verlauf der Weiterbildung. Trotz umfassender Werbemaßnahmen gab es zunächst Schwierigkeiten, genügend Musiker zu finden. Ein Grund könnte das eher negativ konnotierte Berufsbild des Erzieherberufs (z. B. Bezahlung) sowie die Lage der beiden Standorte sein. Das BMBF sah nur die Finanzierung der Unterkunftskosten für die Musiker vor, so dass die Gruppendynamik darunter litt. Die großen Entfernungen zwischen den Wohnorten der Tandems erschwerten deren Zusammenarbeit insbesondere während der Projektphase. Im Modulhandbuch findet sich wenig ausgeprägte Binnendifferenzierung entsprechend der Berufskontexte von Musikern und Erzieherinnen. Allerdings wurde dies durch die Teilnehmenden zunehmend kritisiert und eingefordert. Die Elementare Musikpädagogik ist auch

aus didaktischer Perspektive an Vorannahmen und Haltungen gebunden. Dies betrifft einen gruppendynamischen und prozessorientierten Umgang mit Musik (Exploration, Improvisation, Gestaltung), der seit den Schriften von Juliane Ribke mit anthropologischen Aspekten in Bezug gesetzt und als Persönlichkeitsbildung verstanden wird (kritisch hierzu Oberhaus, 2017; Dartsch, 2010 und Weber-Krüger, 2014). Dieser Fokus erschwerte die Einbindung der Expertise der teilnehmenden Musiker.

4. Evaluationsziele & Forschungsdesign

Das Ziel der Evaluation bestand in der Entwicklung und Erprobung wissenschaftlich fundierter Modelle zur Weiterbildung von Kunst- und Kulturschaffenden für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in Bildungskontexten, wie sie durch die Projektausschreibung durch das BMBF vorgegeben wurde. Ein weiteres Anliegen war eine Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Kunst- und Kulturschaffenden und pädagogischen Fachkräften. In Bezug auf das MuBiKi-Projekt bedeutete dies die Auswertung einer Weiterqualifizierung, in der Musiker mit Erzieherinnen im Tandem transprofessionell zusammengearbeitet haben, um das musikalische Angebot in der Kita zu verbessern. Das Ziel lag in einem wechselseitigen Austausch und Erwerb von sowohl musikalischem als auch pädagogischem Fachwissen und der Erweiterung berufsbezogener Handlungskompetenzen (Oberhaus et al., 2018).

Im Rahmen der Längsschnittevaluation kamen unterschiedliche Verfahren der qualitativen und quantitativen Datenerhebung und -auswertung zur Geltung. Hierzu gehörten aus qualitativer Sicht Leitfadeninterviews zu zwei verschiedenen Zeitpunkten (sechs Tandems, Lehrgangsleitungen und Gruppe), teilnehmende Beobachtungen und Video-Stimulated Recalls). Die qualitative Auswertung erfolgte als kategorienbasierte Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2016), wobei ein Schwerpunkt auf der Gruppeninterpretation im Forscherteam lag, das gemeinsam ein Kategoriensystem durch regelmäßigen Austausch entwickelte. Im Bereich der quantitativen Evaluation erfolgten an beiden Standorten Tests und Befragungen zu drei Erhebungszeitpunkten. Um die Wirksamkeit der Qualifizierung zu erfassen, wurde eine Kontrollgruppe eingesetzt. Für deren Auswahl wurde auf Verteilerlisten des Verbundpartners (Landesverband Niedersächsischer Musikschulen) zurückgegriffen und ca. 100 Kindertagesstätten kontaktiert. Bei der Entwicklung der Fragebögen wurden bereits bestehende Fragebögen anderer Untersuchungen gesichtet (*Jedem Kind ein Instrument* (JeKI) (Franz-Özdemir, 2015), *Vielfalt in der frühkindlichen musikalischen Bildung* (VimuBi) (Oberhaus & Nonte, 2016) und *Feedback und kooperatives Lernen* (Krause, 2007)). Der Test zur Wissenserfassung wurde in Zusammenarbeit mit dem Expertenteam konzipiert und inhaltlich mit den Inhalten und Zielen des Modulhandbuchs abgestimmt. Es

wurde eine Musterlösung entwickelt und die Auswertung von mehreren Ratern durchgeführt.³

5. Selbst- und Fremdzuschreibungen in der Erzieher-Musiker-Beziehung



Abbildung 2: Links Musikerin und Erzieherin in getrennter, rechts Erzieherin und Musikerin in gemeinsamer Musikpraxis.

Insbesondere in den Interviews drückten die Tandempartner gegenseitig auffallend viele Selbst- und Fremdzuschreibungen aus, v.a. stereotype Erwartungen und Haltungen hinsichtlich der Berufe. Dabei zeigte sich eine durch Hemmschwellen gekennzeichnete Grundkonstellation: Die Erzieherinnen machten sich eher klein und hoben ihre geringen Kenntnisse über Musik hervor, wobei sie ihre Stärken im Bereich der frühkindlichen Bildung nicht thematisierten:

„Ich habe einen wahnsinnigen Respekt vor Musikern, was die alles können, was die alles wissen und wo ich so denke: Boah. Deswegen hatte ich so persönlich nur die Sorge, dass ich vielleicht nicht gut genug für den Bereich bin“ (Helmine, MP, 524–526).

Die Musiker reagieren auf diese Einstellung durch Unterstützungsangebote („Dafür hast du ja mich an deiner Seite“ (Jessica, WB, 212)) und verstärken so sogar das negative Selbstbild der Erzieherinnen. Diese Grundkonstellation wird während des Verlaufs zunehmend reflektiert und eine verstärkt transprofessionelle Zusammenarbeit angebahnt. Wünschen sich die Teilnehmenden zu Beginn vor allem Anregungen, Unterstützung und Austausch, so verstärken sich gegen Ende Wünsche nach „Input und Feedback“ (Alexa, MP, 152) seitens des Partners. Diese Äußerungen lassen sich auf die Adaption von Fähigkeiten im Rahmen der

3 In dem vorliegenden Bericht wird ein Fokus auf die angeführten Spannungsfelder gelegt. Es werden also keine konkreten Evaluationsergebnisse dargestellt. Diese lassen sich unter folgendem Link herunterladen (Codebuch): <http://bit.ly/2C6PqCH>

transprofessionellen Rollenverständnisse beziehen. Dabei wird auch der Zusammenhalt der Gruppe verstärkt herausgesellt:

„Es gab für mich ab September eine echte Wende, wo ich einmal für mich glaube eine andere Haltung gefunden zu haben [...]. Wir haben uns zum Beispiel ganz engagiert, dass wir jetzt endlich zueinander finden“ (Katharina, WB, 542–551).

Auch in der quantitativen Erhebung stimmen alle Befragten der Aussage „Wir haben gut im Tandem zusammengearbeitet“ zu und 96% der Befragten lehnen den Standpunkt „Ich kam bei der gemeinsamen Tandemarbeit nicht richtig zum Zuge“ ab. Drei Viertel geben an, dass sie durch die Tandemarbeit Inhalte der Weiterbildung besser verstanden und so mehr gelernt hätten.

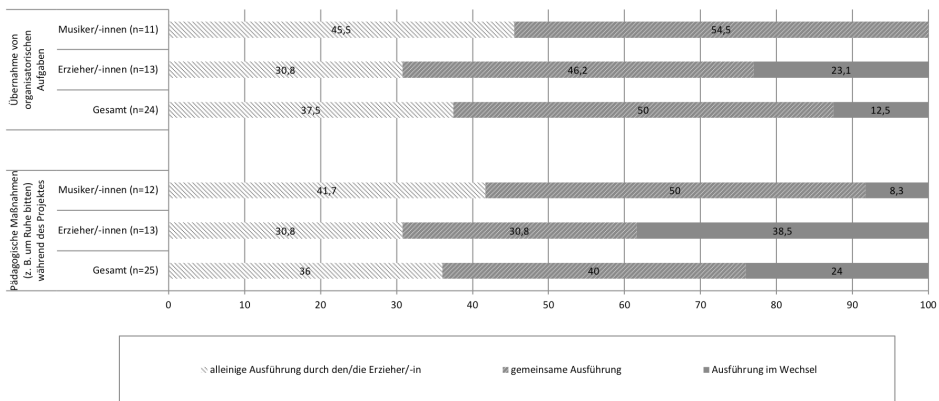


Abbildung 3: Einschätzungen über Aufgabenverteilung im Tandem

Die Graphik verdeutlicht, dass die Musiker zu 45,5% der Meinung sind, dass die Übernahme organisatorischer Aufgaben alleine durch die Erzieherinnen erfolgte und 41,7% der Ansicht sind, dass sie auch für pädagogisch-disziplinierende Maßnahmen zuständig sind. Auch wenn der Graphik zu entnehmen ist, dass die Erzieherinnen angeben, das Organisatorische werde gemeinsam übernommen (46,2%) und im Wechsel diszipliniert (38,5%), ist in den Angaben eine Aufgabenteilung erkennbar.

Auffallend viele Musiker bezeichnen klassische Musik als „Einzwängung“ (Jessica, WB, 312) und Elementare Musikpädagogik als „Befreiung“ (Katja, MP, 57) aus einem Korsett an Regeln. Insbesondere das Bild des Musikers ist von stereotypen Selbst- und Fremdzuschreibungen durchzogen: „professionell“, „freischaffend“, „seriös“, „anspruchsvoll“ oder „unzuverlässig“.

Das Bild der Lehrgangsleitungen auf die Arbeitsbedingungen der Erzieherinnen ist auffallend negativ konnotiert.

„Dienstags kommt die Musikpädagogin und wenn es hoch kommt singen sie mit, die Erzieherinnen. Wenn es schlecht ist, sitzen sie nebenan und lesen Brigitte; und wenn es ganz schlecht geht, müssen sie in eine andere Gruppe, weil die Nächste krank ist“ (Gebauer, WB, 293–297).

Eine große Bedeutung spielte in der Weiterbildung der Zusammenhalt der Lerngruppe, der sich im Verlauf intensivierte. Es entstand ein Gemeinschaftsgefühl, das emotional an die Persönlichkeit der Lehrgangsleitenden als „Begleiterinnen“ gebunden ist, die eine „pädagogische Haltung“ (Katharina, MP, 384) vorleben. Auch genderbezogene Aspekte werden thematisiert: Da der Beruf der Erzieherin weiblich konnotiert ist, sieht ein Musiker die Männer als ‚Mangelware‘ und versucht somit eine Ausbildungslücke zu schließen.

6. Spannungsfelder der Tandem- und Weiterbildungsarbeit

Sowohl zwischen den quantitativen und qualitativen als auch innerhalb der beiden Forschungsperspektiven wurden Differenzen erkennbar. Diese fanden sich auch bei den Tandems und den verschiedenen Teilnehmenden in der Gruppe. Ein Teil dieser Widersprüche lässt sich durch Entwicklungsprozesse während der 14-monatigen Weiterbildung erklären. Dennoch bleiben bei einer Gesamtbetrachtung auf MuBiKi widerstrebende Interessen der Teilnehmenden, Lehrgangsleitungen und Dozenten so stark bestehen, dass sie sich mitunter polar gegenüberstehen und fast gegenseitig ausschließen. Diese Differenzen werden im Folgenden durch drei Spannungsfelder beschrieben, die für MuBiKi charakteristisch waren und weitere transprofessionelle Kooperationen in der Musikpädagogik beleuchten können. Spannungsfelder finden sich oft in Kooperationsprojekten im Bereich ästhetisch-kultureller Bildung, da durch die Zusammenarbeit „alle möglichen kulturellen subjektiven Aneignungsformen“ (Liebau, 2014, S. 26) thematisiert und verschiedene Berufsfelder in Bezug gesetzt werden.

Spannungsfeld I – traditionelle versus neue Berufspraxen

Die MuBiKi-Konzeption war von der Idee geprägt, sowohl die Erzieherinnen musikalisch als auch die Musiker pädagogisch zu fördern. Dadurch orientierte sich MuBiKi *einerseits* an traditionellen Berufsbildern, auch wenn es der Anspruch war, diese zu überschreiten. *Andererseits* entstand in den Tandems eine transprofessionelle Zusammenarbeit, die traditionelle Berufspraxen tatsächlich überstieg. Solche ‚neuen‘ Berufspraxen wurden von den Teilnehmenden im Verlauf zunehmend reflektiert. Es wurden Wünsche nach weiteren Lernorten außerhalb der Kita geäußert und eine stärkere Seminarunterstützung für offene Kooperationen gefordert. Das Seminar stand stets im Spannungsfeld zwischen der Reproduktion traditioneller Rollenerwartungen einerseits und dem Wunsch, Raum für die Entwicklung neuer Lösungen an Zusammenarbeit und Lernorten

usw. offenzulassen andererseits. Die mit der Heterogenität der Gruppe verbundenen Unsicherheiten und Unplanbarkeiten sind damit kein Makel, sondern für Weiterbildungen eine Chance, um transprofessionelle Berufspraxen zu ermöglichen. Entscheidend für deren Umsetzung sind der Verzicht auf strikte Vorgaben eines durchgeplanten Modulhandbuchs und ein flexibler Einbezug von Expertisen und Professionen der Teilnehmenden und damit verbunden Wirkungsorten. Empirische Forschungsergebnisse (z. B. 2. Jugend-Kultur-Barometer) bestätigen, dass kulturelle Teilhabemöglichkeiten nach einer „Öffnung in den Sozialraum und in die Bildungslandschaft“ (bkj, 2015, S. 7) verlangen. Allerdings wurden in der MuBiKi-Weiterbildung die Musiker als Gäste und die Erzieherinnen v. a. als organisatorische Ansprechpartnerinnen wahrgenommen, so dass spezifische Rollenzuschreibungen bereits durch den Lernort aufrecht gehalten wurden. Eine mögliche Konsequenz wäre es, die Begegnung an andere Orte zu verlegen, die nicht durch Verhaltensweisen vorgeprägt sind.

Weiterbildungen wie MuBiKi, die sich explizit an zwei oder mehrere Berufsgruppen richten, verleiten dazu, stereotype berufsbezogene Umgangsweisen und Haltungen auf die Tandemarbeit zu übertragen, obwohl sich nicht alle Teilnehmenden den Kategorien „Erzieher/Pädagoge“ und „Künstler/Musiker“ eindeutig zuordnen ließen, wie dies in der BMBF-Ausschreibung angelegt war. Musiker arbeiten oft in pädagogischen Kontexten, aber auch Erzieherinnen machen in ihrer Freizeit Musik oder sind Laienmusiker. Folglich müssten nicht Berufsfelder ausgewiesen, sondern eher bestimmte Kompetenzen oder Erfahrungsfelder als Teilnahmevoraussetzung formuliert werden. Zusätzlich sieht sich der Bereich Kulturelle Bildung einer Erweiterung der Aufgabenfelder und Arbeitsformen gegenüber (Smilde, 2017). Vor diesem Hintergrund war MuBiKi eher traditionell ausgerichtet (Kita-Raum, Modulhandbuch). Andere Projekte sind hier gestaltungsorientierter und offener ausgerichtet (Liebau et al., 2014).

Spannungsfeld II – Berufsbezogene Differenzierung versus Begegnung im Tandem

Die Teilnehmenden hatten einerseits ein hohes Bedürfnis nach spezifischen Angeboten für die jeweilige Berufsgruppe: So forderten Erzieherinnen immer wieder elementares musikalisches Grundwissen oder den Erwerb musikpraktischer Kenntnisse ein. Die Musiker kritisierten dagegen nachdrücklich, dass sie gerne häufiger praktisch mit Kindern gearbeitet und z. B. bei eingeladenen Kindergruppen hospitiert hätten, um den Umgang mit ihnen zu üben. Andererseits beschrieben Teilnehmende beider Seminarstandorte die Zusammenarbeit im Tandem positiv als wichtige Erfahrung und wünschten mehr Zeit für die gemeinsame Arbeit. Das Spannungsfeld zwischen individuellen Weiterbildungszielen und Begegnungen im Tandem löste sich im Verlauf der Weiterbildung zwar ein wenig auf, war aber bis zum Ende präsent. Insbesondere in den offenen Fragen im Fragebogen wurde für beide Berufe eine arbeitsteilige Durchführung der Weiterbildung gefordert:

„Künstler und Erzieher trennen. Erzieher: Notenlehre; Künstler: Beobachtung (das hatten alle Erzieher als Schwerpunkt in ihrer Ausbildung)“ (FB, 212).

Dagegen wird in den Gruppendiskussionen sowohl das „partnerschaftliche Miteinander“ (Rudolf, WB, 67) als auch das starke Bedürfnis nach Differenzierung hervorgehoben. Ausgehend vom Bedürfnis nach ‚Rüstzeug für die Praxis‘ entwickelte sich parallel eine Sensibilität gegenüber der Gruppe und der eher transprofessionellen Begegnung im Tandem.

„Also man merkt das eigentlich fast kaum, dass es entweder Musiker oder Erzieher sind. Nur wenn man dann wirklich genauer hinschaut“ (Klaus, WB, 223–226).

Beide Seminare standen somit kontinuierlich im Spannungsfeld, die Gruppe zu teilen und differenziert zu unterrichten oder Begegnungen zwischen den Berufsfeldern zu ermöglichen. Bemerkenswert ist, dass sich die Lerngruppen auch längere Arbeitsphasen im Tandem gewünscht haben, so dass eine geringere Binnendifferenzierung der Seminare nicht automatisch zu mehr Tandembegegnungen führt und umgekehrt. Das hier beschriebene Spannungsfeld wurde in seinen Polen von den Seminaren daher weder in die Richtung einer Binnendifferenzierung noch im Sinne einer Zusammenarbeit im Tandem voll ausgeschöpft. Stattdessen arbeiteten die Seminare am häufigsten mit der Gruppe als Ganzes und förderten seminardidaktisch somit eher ein für alle Teilnehmenden homogenes Berufsbild.

Spannungsfeld III – Didaktik versus Kunst

Das dritte Spannungsfeld wurde durch charakteristische Entwicklungsprozesse sichtbar, welche die Teilnehmenden gemacht haben: in der Frage danach, wie viel Kunst und wie viel Didaktik oder wie viel Künstlertum und wie viel Handwerkszeug die Seminare vermitteln sollen und wie sich diese aufeinander beziehen lassen. So forderten die Teilnehmenden zu Beginn Unterrichtstipps und Materialien für die Praxis. Erst gegen Ende wurden künstlerische Erfahrungen sowie daran gebundene Präsentationsformen reflektiert und wertgeschätzt, die jenseits didaktischer Überlegungen persönlich für sie selbst bedeutsame Erlebnisse mit Musik darstellten:

„Weil wir selber eigene Ideen entwickeln konnten, die auch aus uns herauskommen, aus unserer Musikalität. Weil ich mich geöffnet habe im gemeinsamen Musizieren“ (Janine, MP, 472–475).

Bemerkenswert ist, dass sich auch die Musiker aus dem Wunsch heraus, das Berufsfeld Kita kennenzulernen, anfangs stark auf didaktische *Fähigkeiten* konzentrierten und – im Sinne eines traditionellen Rollenverständnisses – die Erzieherinnen primär den Bedarf an musikalischen Fertigkeiten für sie als wichtig ansahen. Diese technisch-didaktische Erwartungshaltung *beider* Seiten an das Seminar wurde dann jedoch durch eine Wertschätzung eigenen künstlerischen

Erlebens und Gestaltens ergänzt. So reflektierten beide Seiten zum Ende hin den Erwerb persönlich bedeutsamer Erfahrungen mit Musik als unverzichtbare Voraussetzung, um auch Kindern solche Erfahrungen vermitteln zu können. Das hier beschriebene dritte Spannungsfeld ließe sich auch als nie ganz trennbare Dichotomie zwischen Handwerk bzw. „craftmanship“ und Kunst bzw. „artistry“ beschreiben, deren Beziehungen zueinander Oliver Krämer auf drei verschiedene Weisen beschreibt: Handwerk und Kunst erstens als hierarchische Qualitätsstufen, zweitens als Realisierungsweg zur Umsetzung künstlerischer Ideen und drittens als voneinander unabhängige Kategorien (Krämer, 2013). So standen die Seminare kontinuierlich im Spannungsfeld, einerseits konkrete Handlungsmöglichkeiten, also Handwerkszeug an die Hand zu geben und andererseits persönlich bedeutsame Erfahrungen mit Musik zu ermöglichen.

7. Rück- und Ausblicke

Im Fokus unserer Evaluationen standen die Beziehungen und Rollenzuschreibungen der Musiker-Erzieherinnen-Tandems, insbesondere in deren gemeinsam durchgeführten Unterrichtsprojekten. Zwei weitere für Musikunterricht grundlegende Perspektiven wurden dadurch wenig berücksichtigt: zum einen die Perspektive der Kinder selbst und ihres Erlebens und zum anderen die Frage nach den künstlerischen Gegenständen, von denen aus musikalische Bildung in der Kita geplant wird. Beide Perspektiven bieten weitere wichtige Forschungsansätze für die Untersuchung musikalischer Bildungsprozesse in der Kita. Dennoch stellt der hier beschriebene Entwicklungsprozess von MuBiKi von einer zunächst eher interprofessionellen Zusammenarbeit hin zu einer eher transprofessionellen Begegnung unter Gestaltung neuer Berufspraxen eine der zentralen Beobachtungen dar. Die mit dieser Veränderung verbundene Wertschätzung verschiedener Fachexpertisen sowie die vielfältigen, teils widersprüchlichen Erwartungen an das Seminar lassen sich durch die skizzierten drei Spannungsfelder systematisieren.

Die wissenschaftliche Begleitung des Weiterbildungsprojekts MuBiKi wurde durch dynamische Veränderungsprozesse in den Teilnehmendengruppen geprägt. Wurde anfangs eher von einer interprofessionellen Perspektive heraus geplant, so veränderte sich dies mit dem Verlauf der Weiterbildung hin zu mehr transprofessionellem Arbeiten. Die beschriebenen einseitigen Rollenzuschreibungen einerseits und Widersprüche in den Erwartungen aller Beteiligten andererseits führten bei der Auswertung und Interpretation der empirischen Ergebnisse zu den drei beschriebenen charakteristischen Spannungsfeldern. In ihnen musste sich die Weiterbildung MuBiKi immer wieder neu positionieren. Darüber hinaus können diese drei Spannungsfelder grundsätzlich helfen, bei weiteren inter- und transprofessionellen Begegnungen und Berufspraxen die von

Widersprüchlichkeiten und Diversität geprägten Bildungs- und Gruppenprozesse zu verstehen.

Sofern musikalische Bildung in der Kita eine Grundlage für die weiterführende Arbeit in der Grundschule sein soll, scheint ein größeres Ansehen und eine musikbezogene Professionalisierung des Erzieherberufs (Sozialassistent, Kinderpfleger) sowie eine Aufwertung musikbezogener Arbeit an Fachhochschulen wichtig, die einhergeht mit einem Aufbrechen stereotyper Rollen. Für den Bereich frühkindliche Bildung verdeutlichen unsere Beobachtungen aber auch, dass Tandemarbeit an sich kein Allheilmittel ist, um Defizite in der Ausbildung von Erzieherinnen zu beheben. Der transprofessionelle Ansatz scheint nicht nur für andere Tandemprojekte wichtig, um stereotype Haltungen gegenüber Berufspraxen zu überwinden. Sondern er vermag auch mit Blick auf grundlegende Veränderungen im Bereich kultureller Bildung – z.B. in Form neuer Kooperationen und Öffnungen von Institutionen – diese wesentlichen Impulse zur Schaffung neuer Berufspraxen zu geben.

Literatur

- Bauer, K.-O. (2000). Pädagoge – Profession und Nebenbeschäftigung. In O. Jaumann-Graumann & W. Köhnlein (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung* (S. 25–44). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beckers, E. & Beckers, R. (2008). *Faszination Musikinstrument – Musikmachen motiviert. Bericht über die zweijährige Evaluationsforschung zum Bochumer Projekt „Jedem Kind ein Instrument“*. Berlin: LIT.
- Brünger, P. (2003). *Singen im Kindergarten. Eine Untersuchung unter bayerischen und niedersächsischen Kindergartenfachkräften*. Augsburg: Wissner.
- Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (bkj) (2015). *Kulturelle Bildung ist Koproduktion. Außerschulische und schulische Kulturelle Bildung für Kinder und Jugendliche wirksam entfalten – eigenständig und gemeinsam*. www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-koproduktion-ausserschulische-schulische-kulturelle-bildung-kinder [03.12.2017].
- Dartsch, M. (2010). *Mensch, Musik und Bildung. Grundlagen einer Didaktik der Musikalischen Früherziehung*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Dartsch, M. (2017). *Außerschulische Musikerziehung*. www.miz.org/static_de/themenportale/einfuehrungstexte_pdf/01.../dartsch.pdf [21.03.2018].
- Forge, S. & Gembris, H. (2012). *Singförderung in der Grundschule. Evaluation des Projekts „Singen macht Sinn“*. Münster: LIT.
- Franz-Özdemir, M. (2012). Interprofessionelles Teamteaching: Realisierungsformen und institutionelle Bedingungen. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (S. 132–151). Essen: Die Blaue Eule.
- 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). Bielefeld: Bertelsmann.
- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2014). Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 846–864). Münster: Waxmann.
- Hammel, L. (2014). Rezension: Forge, S. & Gembris, H. (2012). Singförderung in der Grundschule. Evaluation des Projekts „Singen macht Sinn“. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 2014(1), 1–9.
- Heye, A., Forge, S., Peters, C. & Gembris, H. (2015). *Evaluation des Projekts Musik im Kita-Alltag (MiKA) (2012–2015) Abschlussbericht*. www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user-upload/MIKA_Evaluation>Weiterbildung_2015_final_kurz.pdf [21.03.2017].
- Janssen, R. (2010). *Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich*. München: WiFF.
- „Kita macht Musik“ (2008). *Abschlussbericht*. Bertelsmann-Stiftung www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/me-dia/xcms_bst_dms_24279_24280_2.pdf. [25.03.2017].
- Kloss, M. (2005). *McKinsey bildet. Status quo der Weiterbildung von Erzieher/innen in Deutschland*. www.mckinsey.de/downloads/bildungswerkstatt.kloss.pdf [20.12.2017].
- Krämer, O. (2013). Musikunterricht zwischen handwerklicher und künstlerischer Orientierung. *Diskussion Musikpädagogik*, 62, 37–45.
- Krause, U.-M. (2007). *Feedback und kooperatives Lernen*. Münster: Waxmann.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Lehmann, K., Hammel, L. & Niessen, A. (2012). „Wenn der eine den Unterricht macht und der andere diszipliniert ...“ Aufgabenverteilung im Lehrenden-Tandem des musikpädagogischen Programms „Jedem Kind ein Instrument“. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln* (S. 195–211). Essen: Die Blaue Eule.
- Lehmann-Wermser, A., Hammel, L. & Krupp, V. (2014). *Evaluation des Programms MUBIKIN. Kurzfassung*. Bremen: edukatione.
- Liebau, E. (2014). Wie beginnen? Metatheoretische Perspektiven zur Erforschung Kultureller Bildung. In E. Liebau, B. Jörissen & L. Klepacki (Hrsg.), *Forschung zur Kulturellen Bildung. Grundlagenreflexionen und empirische Befunde* (S. 13–28). München: Kopaed.
- Liebau, E., Jörissen, B. & Klepacki, L. (Hrsg.) (2014). *Forschung zur Kulturellen Bildung. Grundlagenreflexionen und empirische Befunde*. München: Kopaed.
- Oberhaus, L. (2017). Heißes Eisen oder rotes Tuch? Zur musikalischen Ausbildungssituation von Erzieherinnen. *Neue Musikzeitung (nmz)*, 10/2017, 23.
- Oberhaus, L., Eller, R. & Kivi, A. (2018). Gemeinsam sind wir stärker. Videografische Rekonstruktionen transprofessioneller Zusammenarbeit von Musiker*in-Erzieher*in-Tandems in der Kindertagesstätte. In H. Ittner & J. Ludwig (Hrsg.), *Forschung zum pädagogisch-künstlerischen Wissen und Handeln*. Wiesbaden: Springer.
- Oberhaus, L. & Nonte, S. (2016). Inklusion in der frühkindlichen musikalischen Bildung. Kooperationspotenziale zwischen Erzieherinnen und musikpädagogischen Fachkräften in der Kita. In A. Niessen & J. Knigge (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 73–88). Münster: Waxmann.
- Oberhuemer, P. & Schreyer, I. (2009). *Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen der Europäischen Union. Ausbildungen und Arbeitsfelder*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.

- OECD (2006). *Starting Strong II. Early Childhood. Education and Care*. www.oecd.org/newsroom/37425999.pdf [21.01.2017].
- Rechlin, S. (2009). Musikerziehung im Vorschul- und Grundschulalter. In Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.), *Kulturelle Bildung in der Kita* (S. 14–17). Potsdam: Druck.
- Reilly, C. (2001). Transdisciplinary Approach: An Atypical Strategy for Improving Outcomes in Rehabilitative and Long-Term Acute Care Settings. *Rehabilitation Nursing*, 26(6), 216–212.
- Slavin, R. E. (1983). *Cooperative learning*. New York: Longman.
- Smilde, R. (2017). Wie ein Chamäleon! Musikerinnen und Musiker müssen sich heute flexibel den unterschiedlichsten Herausforderungen stellen. *Üben und Musizieren*, (2), 6–10.
- Soretz, F. & Carstensen, V. (2008). *Kita macht Musik. Evaluation des niedersächsischen Pilotprojektes*. Schlussbericht, hg. von Dr. Friedrich Soretz Organisationsberatung. http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/bst/Evaluationsbericht_Kita-macht-Musik1.pdf [21.01.2014].
- Weber-Krüger, A. (2014). *Bedeutungszuweisungen in der Musikalischen Früherziehung. Integration der kindlichen Perspektive in musikalische Bildungsprozesse*. Münster: Waxmann.

Lars Oberhaus
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Institut für Musik
Ammerländer Heerstraße 114–118
26111 Oldenburg
lars.oberhaus@uni-oldenburg.de

Alexis Kivi
Goßlerstraße 15
14195 Berlin
kivi@udk-berlin.de

Daniel Fiedler & Johannes Hasselhorn

Erfassung des Musikalischen Selbstkonzepts von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe an allgemeinbildenden Schulen: Validierung und Replikation des Musical Self-Concept Inquiry_youth (MUSCI_youth)

Measuring the Musical Self-Concept of Students in Secondary Education: Validation and Replication of the Musical Self-Concept Inquiry_youth (MUSCI_youth)

This study validates and replicates the Musical Self-Concept Inquiry_youth (MUSCI_youth) as adjusted by Fiedler and Spychiger (2017) with a sample of German students ($n = 280$, 50.4% female) at secondary education schools. The MUSCI_youth is a measuring tool to assess musical self-concept with the help of 28 items in six factors (Mood Management, Community, Musical Ability, Movement & Dance, Ideal Musical Self, and Adaptive Musical Self). In this way, musical self-concept “summarizes a person’s answers to his or her inquiries into ‘who-I-am’ and ‘what-I-can-do’ questions with regards to music” (Spychiger, 2017a, p. 268). The results of this study show ambiguous fits between the data and the MUSCI_youth model over the two measuring points (confirmatory factor analysis) as well as satisfactory to good (retest-)reliabilities. We conclude from the analyses that with some restrictions (e.g., students’ age, type of school), the adjusted MUSCI_youth can be used for measuring students’ musical self-concept.

Einleitung

Die musikalische Entwicklung kann bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe an allgemeinbildenden Schulen sehr unterschiedlich verlaufen, wobei die Gründe und Mechanismen, die zu diesen unterschiedlichen musikalischen Entwicklungsverläufen führen, häufig sowohl von musikpädagogischen als auch -psychologischen Forschungsvorhaben thematisiert werden (vgl. u.a. Fiedler & Müllensiefen, 2016, 2017; Gembris, 2008, 2013; Müllensiefen, Harrison, Caprini & Fancourt, 2015). Dabei können Aspekte der musikalischen Entwicklung u.a. mittels des psychometrischen Konstrukts *Musikalisches Selbstkonzept* erklärt wer-

den. Spychiger (2010, 2013, 2017a; Spychiger, Gruber & Olbertz, 2009) hat dazu eine umfassende Ausarbeitung vorgelegt, die sich an der von Shavelson, Hubner und Stanton (1976) empirisch gewonnenen Strukturierung des Selbstkonzepts orientiert (Spychiger, 2007, S. 12). Nach Spychiger ist ein Selbstkonzept das, „was ein Mensch über sich selbst denkt: Was er ist und was er kann“ (Spychiger, 2013, S. 18). Das Selbstkonzept gilt in diesem Kontext als zentrale Steuergröße für das Erleben, Verhalten und Befinden von Personen (Spychiger, 2007, S. 10). Es ist eng verknüpft mit dem Motivationssystem und überdies wichtige Einflussgröße für individuellen Lernerfolg und Entwicklung (Spychiger, 2007, S. 10). Das Selbstkonzept hat demnach eine medierende Wirkung auf Leistung (Spychiger, 2007, S. 10; Marsh, 2005).

Übertragen auf den musikalischen Bereich heißt das: „Menschen, die von sich denken, dass sie musikalisch nichts oder nicht viel können, werden sich mit großer Wahrscheinlichkeit auch nicht musikalisch betätigen“ (Spychiger, 2013, S. 19). Somit kann das *Musikalische Selbstkonzept* neben weiteren Aspekten der musikalischen Entwicklung von Schülerinnen und Schülern wie beispielsweise *Musikalische Erfahrung* (Fiedler & Müllensiefen, 2015), *musikbezogenes Kompetenzerleben* (Carmichael & Harnischmacher, 2015) oder *Theory of Intelligence* bzw. *Theory of Musicality* (Müllensiefen et al., 2015) als ein zentrales Konstrukt im Kontext von Musiklernen und akademischen Schulleistungen angesehen werden. Die Diagnose und Förderung des *Musikalischen Selbstkonzepts* sollte daher als eine wichtige Aufgabe im Rahmen musikpädagogischen und -didaktischen Handelns gesehen werden (vgl. Spychiger, 2015, 2017b).

Im deutschsprachigen Raum existiert – neben dem Instrument zur Selbsteinschätzung musikalischer Fähigkeiten im Grundschulalter von Nonte (2013) – zur Erfassung und Diagnose des *Musikalischen Selbstkonzepts* von aktiv und nicht aktiv musizierenden Personen bislang lediglich der von Spychiger (2010) anhand einer Erwachsenenstichprobe entwickelte *Musical Self-Concept Inquiry* (MUSCI). MUSCI umfasst 42 Items in den acht Faktoren *Stimmungsregulation*, *Gemeinschaft*, *Technik & Information*, *Fähigkeiten*, *Tanz & Bewegung*, *Spiritualität*, *Idealselbst* sowie *Entwicklung & Veränderung*. Zusätzlich existieren 21 Items in vier weiteren Faktoren (*Musikalische Kommunikation*, *Leistung & Ehrgeiz*, *Emotionale Betroffenheit*, *Spirituelle Erfahrung*) zur Quantifizierung ergänzender Dimensionen bei aktiv musizierenden Personen. Eine Übertragung des MUSCI auf Schülerinnen und Schüler erwies sich als nicht trivial (Fiedler & Müllensiefen, 2016). Aus diesem Grund wurde von Fiedler und Spychiger (2017) das MUSCI-Fragebogeninventar mithilfe einer hinreichend großen Schülerstichprobe adaptiert und als *Musical Self-Concept Inquiry_youth* (MUSCI_youth) bezeichnet.

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, den von Fiedler und Spychiger (2017) angepassten MUSCI_youth mit einer weiteren Stichprobe bestehend aus Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I in seiner Faktorenstruktur zu replizieren und damit den im Sinne der Testentwicklung methodisch notwendigen letzten Validierungsschritt zu unternehmen, um ein für den Einsatz an

allgemeinbildenden Schulen geeignetes Messinstrument zur Erfassung des *Musikalischen Selbstkonzepts* zur Verfügung stellen zu können.

Überblick über den aktuellen Forschungsstand

Die Konzeptionierung des *Musikalischen Selbstkonzepts* von Spychiger (2007, 2010, 2013, 2017a; Spychiger, Gruber & Olbertz, 2009) orientiert sich an der ersten und vielfach bewährten Strukturierung des Selbstkonzepts nach Shavelson et al. (1976). In diesem Modell unterscheiden Shavelson et al. schon 1976 die folgenden drei Ebenen (vgl. Schilling, Sparfeldt, Rost & Nickels, 2004, S. 21):

- i Generelles Selbstkonzept,
- ii Selbstkonzept-Gruppenfaktoren wie allgemeines, d. h. schulfächerübergreifendes-schulisches sowie soziales Selbstkonzept und
- iii schulfachspezifische bzw. akademische Selbstkonzept-Facetten.

Nach Shavelson et al. (1976) differenziert sich das Selbstkonzept mit steigendem Alter immer weiter aus. Dabei gilt: Je älter die Personen desto facettenreicher das individuelle Selbstkonzept, wobei sich dabei die hierarchische Struktur immer weiter stabilisiert (Möller & Köller, 2004, S. 19). Möller und Köller unterscheiden zudem jeweils eine affektive Selbstkonzeptkomponente (z. B. Ich fühle mich wohl in der Schule) und eine kognitiv-evaluative Selbstkonzeptkomponente (z. B. Ich bin gut in der Schule) (Möller & Köller, 2004, S. 19; vgl. Spychiger, 2007, S. 13; Shavelson et al., 1976, S. 413). Die ursprüngliche Annahme von Shavelson et al. (1976) bezüglich der Existenz eines allgemein übergreifenden, *globalen* Selbstkonzepts konnte empirisch allerdings nicht bestätigt werden (Hasselhorn & Gold, 2017, S. 112). Vielmehr differenziert sich bereits im frühen Schulalter das akademische Selbstkonzept derart aus, dass es Einschätzungen und Bewertungen unterschiedlicher Inhaltsbereiche wie beispielsweise des Rechnens, des Lesens und des Schreibens umfasst (Hasselhorn & Gold, 2017, S. 113; vgl. Byrne, 1996). Darüber hinaus warfen Marsh, Craven und Debus (1999) die Frage auf, „ob nicht die Bereichsspezifität des akademischen Selbstkonzepts noch weiter ausdifferenziert werden müsste, indem jeweils zwischen einer Kompetenz- (wie gut meine ich etwas zu können) und einer Affektdimension der Selbsteinschätzung (wie gerne mag ich etwas) unterschieden wird“ (Hasselhorn & Gold, 2017, S. 113).

Der empirische Nachweis dieser zweifachen Multidimensionalität des akademischen Selbstkonzepts konnte dabei von Arens, Yeung, Craven und Hasselhorn (2011) durch zwei Analyseschritte¹ erbracht werden. Dabei erwies sich das Mo-

1 Die zwei Analyseschritte umfassten „(1) eine konfirmatorische Faktorenanalyse zur Überprüfung der internen Struktur des akademischen Selbstkonzepts und (2) die Untersuchung des Zusammenhangs der Selbstkonzeptfacetten zur Schulleistung“ (Hasselhorn & Gold, 2017, S. 113).

dell mit der Unterscheidung zwischen einer Kompetenz- und einer Affektdimension in unterschiedlichen Inhaltsbereichen, empirisch als überlegen hinsichtlich der Passung zu den Daten (Hasselhorn & Gold, 2017, S. 113). Für Hasselhorn und Gold ist es demnach funktional angemessen, zwischen einer Kompetenz- und einer Affektdimension zu unterscheiden. Inhaltlich zeigte sich dies vor allem daran, dass die Kompetenzdimension des Selbstkonzepts durchweg hoch mit den Leistungen der Schülerinnen und Schüler zusammenhing, die Affektdimension hingegen nicht (Hasselhorn & Gold, 2017, S. 113). Akademische Selbstkonzepte stellen somit u.a. „generalisierte fachspezifische Fähigkeitseinschätzungen dar, die [Schülerinnen und] Schüler [...] [sowie Studentinnen und] Studenten aufgrund von Kompetenzerfahrungen in Schul- bzw. Studienfächern erwerben. Diese Erfahrungen und Bewertungen sind entscheidend geprägt durch die Urteile signifikanter Anderer, durch konkrete Rückmeldungen und zugehörige Kausalattributionen“ (Möller & Köller, 2004, S. 19). Dabei ergibt sich laut Möller und Köller „die besondere theoretische und praktische Bedeutung akademischer Selbstkonzepte [...] aus einer Vielzahl unterschiedlicher Untersuchungen, in denen gezeigt werden konnte, dass diese Personenmerkmale leistungsthematisches Verhalten erklären und vorhersagen können“ (Möller & Köller, 2004, S. 19). Zudem besteht weitgehender Konsens darüber, „dass akademische Selbstkonzepte vermittelt über motivationale Variablen Lernprozesse in der Schule fördern [...]“ (Möller & Köller, 2004, S. 19, vgl. z.B. Helmke & Aken, 1995; Möller & Köller, 2001). Somit ist das Selbstkonzept für den individuellen Lernerfolg von hoher Relevanz, wobei Guay, Ratelle, Roy und Litalien (2010) sowie Marsh und Craven (2006) den empirisch gesicherten Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und schulischer Leistung belegen konnten (bezogen auf den musikalischen Bereich siehe Müllensiefen et al., 2015).

Im Modell von Shavelson et al. (1976) wurde Musik noch nicht als eigenständige Selbstkonzept-Facette berücksichtigt, jedoch gehen Forscherinnen und Forscher aufgrund der bisherigen Erkenntnisse davon aus, dass das *Musikalische Selbstkonzept* im akademischen Bereich des Selbstkonzepts zu verorten ist (Spychiger, 2007, S. 13). Entsprechend der Erkenntnisse über die zweifache Multidimensionalität (Arens, Yeung, Craven & Hasselhorn, 2011) akademischer Selbstkonzepte kann auch in der multidimensionalen Konzeptionierung des *Musikalischen Selbstkonzepts* nach Spsychiger (2007, 2010) eine Kompetenz- („was ich kann“ bzw. Fähigkeitsbereich) und eine Affektdimension („wer ich bin“ bzw. emotionale, soziale, psychische, kognitive oder spirituelle Komponenten) unterschieden werden (Fiedler & Spsychiger, 2017; Spsychiger, 2013). So stellt Spsychiger (2017a) fest: „Musical self-concept summarizes a person's answers to his or her inquiries into 'who-I-am' and 'what-I-can-do' questions with regards to music“ (Spychiger, 2017a, S. 268). Dabei ist die musikalische Erfahrung das Ergebnis der steuernden Funktion des *Musikalischen Selbstkonzepts*, wobei es auf dessen weitere Entwicklung zurückwirkt (Spychiger, 2007, S. 17). „Musikalische Erfahrung ist ebenso das, was sich als MuSk [*Musikalisches Selbstkonzept*] akkumuliert,

wie andererseits dieses wiederum als Erfahrungsmacher [...] wirkt; es ist ein auf Zeit angewiesener und in der Zeit ablaufender Prozess“ (Spychiger, 2007, S. 17). So konnten beispielsweise Fiedler und Müllensiefen (2016, 2017) mithilfe von linearen Wachstumsmodellen und hierarchisch linearen Modellierungen zeigen, dass das *Musikalische Selbstkonzept* sowohl die Entwicklung der *Musikalischen Erfahrungheit* als auch die Entwicklung des *Interesses am Schulfach Musik* beeinflusst. Somit können laut Spsychiger (2007, S. 17) „im Sinne der Funktionen von Selbstkonzepten [...] die folgenden Outcome-Variablen oder Konsequenzen und Auswirkungen formuliert werden:

1. die Steuerung des musikalischen Verhaltens und Befindens,
2. damit verbunden die Motivation zur musikalischen Betätigung,
3. die Gestaltung der musikalischen Entwicklung und des musikalischen Lernens,
4. die Vermittlung von Musikwirkungen“ (Spychiger, 2007, S. 17).

Allerdings besteht in der Erforschung des *Musikalischen Selbstkonzepts* vor allem im schulischen Kontext immer noch erheblich Nachholbedarf, obwohl es in der Psychologie zum Selbstkonzept schon seit Jahrzehnten Publikationen, Vorlesungen, Tagungen und Forschung gibt (Spychiger, 2013, S. 18). Die Gründe des Mangels sowohl an musikpädagogischen als auch -psychologischen Forschungsvorhaben hinsichtlich des *Musikalischen Selbstkonzepts* sind dabei vielgestaltig: Einerseits mangelt es an standardisierten und erprobten (deutschsprachigen) Erhebungsinstrumenten², die das *Musikalische Selbstkonzept* von Schülerinnen und Schülern an allgemeinbildenden Schulen zu erfassen vermögen. Andererseits wurde im deutschsprachigen Raum der von Spsychiger (2010) entwickelte *Musical Self-Concept Inquiry* (MUSCI) zur Erfassung des *Musikalischen Selbstkonzepts* von erwachsenen Personen bislang noch kaum mit aktiv und nicht aktiv musizierenden Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I und II verwendet. Dies könnte einerseits daran liegen, dass eine umfassende Validierung und Replikation des MUSCI-Frageninventars zur Erfassung des *Musikalischen Selbstkonzepts* von Schülerinnen und Schülern bislang noch nicht geschehen ist. Andererseits kann der Mangel an musikpädagogischen Forschungsvorhaben hinsichtlich des *Musikalischen Selbstkonzepts* auch daran festgemacht werden, dass Selbstkonzepte als wenig veränderlich gelten (Bong & Skaalvik, 2003; Mittag, Kleine & Jerusalem, 2002), wobei Veränderungen in Selbstkonzepten „anscheinend schlechter direkt als durch eine Veränderung der Umweltbedingungen“ (Busch, 2013, S. 32) hervorgerufen werden können: Dies könnte einerseits auf einen Mangel an längsschnittlich-experimentellen Studien zur Erforschung von

2 Englischsprachige Erhebungsinstrumente zur Erfassung von musikalischen Selbstkonzepten bzw. Selbstkonzept-Facetten sind u. a. das *Musical Self-Perception Inventory* (MUSPI) von Morin, Scalas und Vispoel (2016; vgl. auch Morin, Scalas, Vispoel, Marsh & Wen, 2016), der *Music USE* (MUSE) *Questionnaire* von Chin & Rickard (2012) oder *Music in Mood Regulation* (MMR) von Saarikallio (2008).

(Musikalischen) Selbstkonzepten zurückgeführt werden, andererseits aber auch „aufgrund der Wichtigkeit des sozialen Vergleiches im Bezugsrahmenmodell stärker von den von der Umwelt ausgehenden Einflüssen abhängig sein [...]“ (Busch, 2013, S. 31–32).

Ziel der vorliegenden Untersuchung

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, die Faktorenstruktur des von Fiedler und Spychiger (2017)³ adaptierten *Musical Self-Concept Inquiry_youth* (kurz MUSCI_youth) mittels einer weiteren hinreichend großen Schülerstichprobe zu replizieren und damit zu validieren. Dabei wird zum einen die Inhaltsvalidität, die dann vorliegt, „wenn die erhobenen Indikatoren eines Konstruktes den inhaltlich-semantischen Bereich des Konstrukts repräsentieren und die gemessenen Items alle definierten Bedeutungsinhalte eines Konstruktes abbilden“ (Weiber & Mühlhaus, 2014, S. 157), reflektiert (vgl. Fiedler & Spychiger, 2017). Zum anderen werden mithilfe dieser Untersuchung nochmals Teilaspekte der Konstruktvalidität überprüft, die dann vorliegt, „wenn die Messung eines Konstruktes nicht durch andere Konstrukte oder systematische Fehler verfälscht ist. Sie ist gegeben, wenn konvergente, diskriminante und nomologische Validität bestätigt werden kann“ (Weiber & Mühlhaus, 2014, S. 159; vgl. auch Moosbrugger & Kelava, 2012, S. 16–18).⁴ Zudem wird die Annahme eines empirisch gesicherten Zusammenhangs zwischen Selbstkonzept und schulischer Leistung (vgl. Guay, Ratelle, Roy & Litalien, 2010; Marsh & Craven, 2006) mithilfe des Außen-

3 Das Ziel der Untersuchung von Fiedler und Spychiger (2017) war es, das mithilfe von Erwachsenenstichproben entwickelte *Musical Self-Concept Inquiry* (MUSCI) von Spychiger (2010) für die Verwendung mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe an allgemeinbildenden Schulen anzupassen. Dabei umfasste die Stichprobe 516 Schülerinnen und Schüler (50.4% weiblich) im Alter von 9 bis 18 Jahren ($M_{\text{Alter}} = 12.78$ Jahre, $SD = 1.82$) an Haupt-, Real- und Gemeinschaftsschulen sowie Gymnasien in Baden-Württemberg. Die Auswertung wurde mithilfe einer Kreuzvalidierung unter Verwendung zweier zufällig gezogener Substichproben durchgeführt. Die finale KFA (konfirmatorische Faktorenanalyse) mit allen 516 Schülerinnen und Schülern zeigt dabei einen guten Fit von Daten und adaptiertem Modell mit $RMSEA = .040$, $\chi^2/df = 1.82$, $TLI = .921$, $CFI = .935$ (Fiedler & Spychiger, 2017, S. 174).

4 Dabei liegt „nomologische Validität als Teilaspekt der Konstruktvalidität [...] vor, wenn die Zusammenhänge zwischen zwei oder mehreren Konstrukten (Kausalhypothesen) aus theoretischer Sicht im Rahmen eines sog. nomologischen Netzwerkes theoretisch fundiert werden können“ (Weiber & Mühlhaus, 2014, S. 161). „Konvergenzvalidität als Teilaspekte der Konstruktvalidität liegt vor, wenn die Messungen eines Konstruktes mit zwei maximal unterschiedlichen Methoden übereinstimmen“ (Weiber & Mühlhaus, 2014, S. 162). Des Weiteren liegt „Diskriminanzvalidität als Teilaspekt der Konstruktvalidität [...] vor, wenn sich die Messungen verschiedener Konstrukte signifikant unterscheiden“ (Weiber & Mühlhaus, 2014, S. 164).

kriteriums *Schulnote im Fach Musik* (letztes Zeugnis) überprüft, wobei davon ausgegangen wird, dass es entweder gar keinen oder lediglich einen schwachen Zusammenhang zwischen dem Außenkriterium und dem *Musikalischen Selbstkonzept* – allen voran dem Faktor *Fähigkeiten* – gibt (vgl. auch Müllensiefen et al., 2015). Dabei kann das *Musikalische Selbstkonzept* neben weiteren Faktoren musikalischer Entwicklung als ein zentrales Konstrukt im Kontext von Musiklerinnen und akademischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I und II angesehen werden (vgl. Spychiger, 2017a; Fiedler & Spychiger, 2017; Müllensiefen et al., 2015). Zudem ist davon auszugehen, dass sich das *Musikalische Selbstkonzept* nicht wesentlich verändert (vgl. Bong & Skaalvik, 2003; Busch, 2013; Mittag, Kleine & Jerusalem, 2002). Dabei ist ein methodisch hinreichend abgesichertes Instrument zur Messung dieses Konstrukts im Schulalter unerlässlich für weitere Forschung in diesem Bereich. Diese bis dato bestehende Lücke kann mit dieser vorliegenden Replikations- und Validierungsuntersuchung geschlossen werden.

Methodisches Vorgehen

Stichprobe

Der vorliegenden Untersuchung liegt eine Stichprobe bestehend aus Schülerinnen und Schülern der sechsten Jahrgangsstufe aus drei verschiedenen Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen, die zu zwei Messzeitpunkten (MZP) im Abstand von ca. zehn Wochen befragt wurden, zugrunde. An allen drei Schulen wird entsprechend des Kernlehrplans für Gesamtschulen in NRW regulärer Musikunterricht erteilt. Die Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern wurden im Vorhinein über die Datenerhebung informiert, in allen drei Schulen nahmen jeweils alle Klassen der Jahrgangsstufe 6 an der Untersuchung teil. In die Datenauswertung wurden nur solche Schülerinnen und Schüler einbezogen, die zu beiden Messzeitpunkten anwesend waren. Dabei konnten Daten von 280 Schülerinnen und Schülern (50.4% weiblich) im Alter von 10 bis 14 Jahren ($M_{\text{Alter}} = 11.48$ Jahre, $SD_{\text{Alter}} = 0.68$), die sich auf insgesamt 13 Schulklassen verteilen, analysiert werden.

Erhebungsinstrument

Zur Erfassung des *Musikalischen Selbstkonzepts* von sowohl aktiv als auch nicht aktiv musizierenden Schülerinnen und Schülern wurde der von Fiedler und Spychiger (2017) angepasste *Musical Self-Concept Inquiry_youth* (MUSCI_youth) eingesetzt. Dieser besteht aus 28 Items in den sechs Faktoren *Stimmungsregulation*,

Gemeinschaft, Fähigkeiten, Tanz & Bewegung, Idealselbst sowie Entwicklung & Veränderung (vgl. Abbildung 1).



Abbildung 1: Faktorenstruktur des ursprünglichen von Spychiger (2010) entwickelten MUSCI (alle Faktoren) sowie des von Fiedler und Spychiger (2017) angepassten MUSCI_youth (nur die schwarz umrandeten Faktoren) mit der Faktorenbezeichnung und der Item-Anzahl (ursprüngliche Item-Anzahl)

Erhebung

Die Datenerhebung erfolgte mittels Fragebögen („Paper-Pencil-Test“) während regulärer Musikunterrichtsstunden im Klassenverband. Ein Testleiter führte die Erhebung jeweils durch, erläuterte die Absicht der Erhebung und stand während des Ausfüllens der Fragebögen durch die Schülerinnen und Schüler für Verständnisfragen zur Verfügung.

Datenanalyse

Eine Analyse sowohl der fehlenden Werte als auch der empirischen Extremwerte zur Identifizierung von Ausreißern wurde vorangestellt. Hierzu wurden zunächst alle Schülerinnen und Schüler, die zu einem der beiden Messzeitpunkte (MZP) den MUSCI_youth nicht ausgefüllt hatten, aus dem ursprünglichen Rohdatensatz mit 356 Schülerinnen und Schülern entfernt ($n_{\text{fehlend}} = 69, 19.38\%$). Anschließend wurden die Schülerinnen und Schüler identifiziert, die im MUSCI_youth zu beiden MZP Extremwerte (1 = stimmt ganz und gar nicht bzw. 4 = stimmt ganz genau) ankreuzten, und mithilfe des *inner-fences*-Kriteriums ausgeschlossen ($n_{\text{inner-fences}} = 4, 1.12\%$). Des Weiteren wurden drei (0.84%) Schülerinnen und Schüler, die in der überwiegenden Mehrzahl denselben Wert über alle 28 MUSCI_youth-Items hinweg ankreuzten, aufgrund einer Analyse der Standardabweichungen ($SD < 0.1$) der Rohdaten identifiziert und aus dem Datensatz entfernt. Die anschließend durchgeführten Datenanalysen umfassen zum einen Reliabilitätsmessungen zur Bestimmung der internen Konsistenz der einzelnen MUSCI_youth-Faktoren mithilfe des Koeffizienten Cronbachs Alpha (α) sowie die Überprüfung der Retest-Reliabilität (r_{tt}) zwischen dem ersten und zweiten MZP, zum anderen eine mittels IBM AMOS 24 und unter Verwendung der *Full Information Maximum Likelihood (FIML)*-Schätzung zur Imputation fehlender Werte

(vgl. Arbuckle, 1996; Weiber & Mülhhaus, 2014) durchgeführte konfirmatorische Faktorenanalyse (KFA) zur Überprüfung sowohl der Reliabilitätskriterien der zweiten Generation zur Beurteilung von Indikator- (*SMC*) und Faktorreliabilität (*FR*) sowie durchschnittlich je Faktor extrahierte Varianz (*DEV*)⁵ als auch des Gesamtfits der Faktorenstruktur (vgl. Weiber & Mülhhaus, 2014). Zudem wurden zur Bestimmung der psychometrischen Güte des Erhebungsinstruments sowohl die Interkorrelationen (Pearson) der MUSCI_youth-Faktoren untereinander als auch die auf der Grundlage der KFA berechneten Korrelationen sowie die Korrelationen (Pearson) der MUSCI_youth-Faktoren mit dem Außenkriterium *Schulnote im Fach Musik* (letztes Zeugnis) zu beiden MZP analysiert.

Ergebnisse

Tabelle 1 fasst die Spannweite (*Min*, *Max*), Mittelwerte (*M*) und zugehörigen Standardabweichungen (*SD*) der verschiedenen MUSCI_youth-Faktoren für die beiden Messzeitpunkte (MZP) zusammen und dokumentiert neben der internen Konsistenz (Cronbachs Alpha) auch die Reliabilitätskriterien der zweiten Generation zur Beurteilung der Faktorreliabilität (*FR*) und durchschnittlich je Faktor extrahierten Varianz (*DEV*). Die Werte der internen Konsistenz liegen über die beiden MZP hinweg in noch akzeptablen bis guten Wertebereichen zwischen $\alpha = .67$ und $\alpha = .88$ (vgl. Bagozzi & Yi, 1988). Dabei bilden die beiden Faktoren *Gemeinschaft* und *Fähigkeiten* aufgrund eines noch akzeptablen Cronbachs-Alpha-Wertes zum ersten, der Faktor *Fähigkeiten* auch zum zweiten MZP Abweichungen unterhalb des anvisierten Grenzwertes von .70 (siehe Tabelle 1). Hinsichtlich der Reliabilitätskriterien der zweiten Generation *FR* und *DEV* weisen die meisten MUSCI_youth-Faktoren die in der Literatur üblichen Schwellenwerte auf, ab denen von einer guten Reliabilität ausgegangen wird ($FR \geq .60$ und $DEV \geq .50$; vgl. u. a. Bagozzi & Yi, 1988, S. 82; Fornell & Larcker, 1981, S. 46). So zeigen alle MUSCI_youth-Faktoren über die beiden MZP hinweg *FR*-Werte oberhalb des Schwellenwertes. Dagegen verfehlen die zwei Faktoren *Tanz & Bewegung* sowie *Ideal-selbst* im ersten, die vier Faktoren *Stimmungsregulation*, *Tanz & Bewegung*, *Ideal-selbst* sowie *Entwicklung & Veränderung* im zweiten MZP den in der Literatur zu findenden *DEV*-Schwellenwert (siehe Tabelle 1). Die Faktoren *Gemeinschaft* und

5 Die Indikatorreliabilität (*SMC*) beschreibt den Anteil der Varianz eines Indikators (i. d. R. eines Items), der auf den zugrunde liegenden Faktor zurückzuführen ist. Dieser Wert sollte größer als .40 sein. Die Faktorreliabilität (*FR*) quantifiziert den Anteil systematischer gemeinsamer Varianz einer Indikatorgruppe und sollte .60 überschreiten. Die durchschnittlich erfasste Varianz (*DEV*) gibt an, wie hoch der Anteil der durch den das (latente) Konstrukt zu verantwortende Anteil der Varianz der Indikatoren (Items) ist. Dieser Wert sollte .50 nicht unterschreiten. Alle Schwellenwerte stellen allerdings lediglich Richtlinien dar und sind im Einzelfall zu interpretieren (vgl. Weiber & Mülhhaus, 2014).

Fähigkeiten bleiben sowohl im ersten als auch im zweiten MZP unterhalb des *DEV*-Schwellenwertes. Daraus (*DEV*-Werte unterhalb des Schwellenwertes von .50) können sich zumindest Hinweise auf ein Nichtvorhandensein konvergenter und diskriminanter Validität ableiten lassen (vgl. Weiber & Mülhau, 2014, S. 162–164; Fornell & Larcker, 1981, S. 46).

Tabelle 1: Zusammenfassung der Spannweite (*Min*, *Max*), Mittelwerte (*M*) und Standardabweichungen (*SD*) sowie die Werte der internen Konsistenz (Cronbachs Alpha) und die Reliabilitätskriterien der zweiten Generation der MUSCI_youth-Faktoren zu beiden Messzeitpunkten (MZP1 und MZP2)

Messzeitpunkt	Faktor	<i>n</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	α	<i>FR</i>	<i>DEV</i>
MZP 1	Stimmungsregulation (1)	280	1.00	4.00	2.83	0.77	.82	.82	.44
	Gemeinschaft (2)	280	1.00	4.00	2.19	0.71	.68	.68	.37
	Fähigkeiten (3)	280	1.00	4.00	2.54	0.67	.67	.66	.29
	Tanz & Bewegung (4)	280	1.00	4.00	2.38	0.91	.80	.81	.52
	Idealselbst (5)	280	1.00	4.00	2.56	0.81	.85	.85	.53
	Entwicklung & Veränderung (6)	280	1.00	4.00	2.53	0.81	.78	.78	.47
MZP 2	Stimmungsregulation (1)	280	1.00	4.00	2.83	0.85	.88	.88	.54
	Gemeinschaft (2)	280	1.00	4.00	2.14	0.72	.73	.70	.38
	Fähigkeiten (3)	280	1.00	4.00	2.47	0.67	.69	.68	.32
	Tanz & Bewegung (4)	280	1.00	4.00	2.30	0.91	.79	.80	.51
	Idealselbst (5)	280	1.00	4.00	2.44	0.84	.87	.86	.56
	Entwicklung & Veränderung (6)	280	1.00	4.00	2.46	0.89	.85	.85	.58

Anmerkung: Cronbachs Alpha (α), Faktorreliabilität (*FR*) und durchschnittlich je Faktor extrahierte Varianz (*DEV*)

Des Weiteren dokumentiert Tabelle 2 die 28 MUSCI_youth-Items, wobei zusätzlich für alle Indikatorvariablen die standardisierte Faktorladung, die auf einem Vertrauensniveau von $p \leq .001$ signifikant von Null verschieden ist, sowie die Indikatorreliabilität (*SMC*) sowohl für den ersten als auch zweiten MZP und die Retest-Reliabilität aufgezeigt wird. Dabei zeigt sich bezogen auf die *SMC*-Werte, dass 12 Items zum ersten bzw. sechs Items zum zweiten MZP den in der Literatur zu findenden Schwellenwert von .40 nicht erreichen (siehe Bagozzi & Baumgartner, 1994, S. 402). Auffallend hierbei ist, dass einige Items sowohl des Faktors *Gemeinschaft* als auch des durch Fiedler und Spyhiger (2017) auf nunmehr fünf

Items verkürzten Faktors *Fähigkeiten* relativ schlechte *SMC*-Werte zu beiden MZP aufweisen. Dies (*SMC*-Werte unterhalb des Schwellenwertes von .40) kann wiederum ein Hinweis darauf sein, dass die entsprechenden Indikatorvariablen keine akzeptable Eignung aufweisen. Darüber hinaus stellt Tabelle 2 auch die Retest-Reliabilität (r_{tt}) zwischen dem ersten und zweiten MZP dar, wobei diese mit Werten zwischen $r_{tt} = .37$ und $r_{tt} = .62$ ($p \leq .01$) für die einzelnen MUSCI_youth-Faktoren nur in einem Fall – nämlich *Entwicklung & Veränderung* – unerwartet niedrig liegt.

Tabelle 2: Zusammenfassung sowohl der Item-Formulierung als auch der Indikatorreliabilitäten (*SMC*) zum ersten und zweiten Messzeitpunkt (MZP1 und MZP2) für jedes MUSCI-Item sowie der Retest-Reliabilität (r_{tt}) der MUSCI_youth-Faktoren

Item-Nummer	Item-Formulierung (MUSCI_youth)	Faktor	MZP1		MZP2		r_{tt}
			Faktorladungen	<i>SMC</i>	Faktorladungen	<i>SMC</i>	
1	Musik entführt mich aus dem Alltag.	Stimmungsregulation (1)	.56	.31	.69	.47	.58**
4	Ich kann meine Stimmung durch Musik gezielt beeinflussen.		.54	.29	.76	.57	
21	Mit Musik kann ich meine Sorgen vergessen.		.82	.68	.78	.61	
26	Durch Musik kann ich Ärger abbauen.		.68	.46	.68	.47	
30	Ich kann mich durch Musik entspannen.		.54	.29	.71	.51	
34	Musik hilft mir, Stress zu bewältigen.		.78	.62	.80	.64	
3	Das Gesellige an der Musik bedeutet mir viel.	Gemeinschaft (2)	.75	.57	.72	.52	.50**
24	Ich kann über Musik gut Leute kennen lernen.		.55	.30	.56	.32	
36	Ich besuche musikalische Veranstaltungen, um Leute zu treffen.		.30	.09	.43	.18	
38	Für mich ist Musik mehr als für andere ein Gemeinschaftserlebnis.		.72	.52	.71	.50	

Item- Num- mer	Item-Formulierung (MUSCI_youth)	Faktor	MZIP1		MZIP2		r_{tt}
			Faktor- ladun- gen	SMC	Faktor- ladun- gen	SMC	
5	Ich kann gut singen.	Fähigkeiten (3)	.57	.32	.62	.39	.53**
8	Meine musikalischen Fähigkeiten liegen über dem Durchschnitt.		.61	.37	.74	.55	
12	Ich kann anderen etwas über Musik beibringen.		.66	.44	.68	.46	
22	Ich bin musikalisch unbegabt.(-)		.41	.17	.35	.13	
25	Ein Instrument zu lernen, ist mir zu anstrengend.(-)		.36	.13	.28	.08	
13	Ich tanze leidenschaftlich gerne.	Tanz & Bewegung (4)	.91	.83	.92	.85	.62**
20	Ich gehe tanzen, um mein Bewegungsbedürfnis zu befriedigen.		.73	.53	.69	.48	
33	Ich meide das Tanzen, weil es mir nicht liegt.(-)		.60	.36	.57	.33	
39	Es fällt mir leicht, mich zur Musik zu bewegen.		.59	.35	.64	.41	
9	Ich möchte auf musikalischem Gebiet mehr können.	Idealselbst (5)	.72	.52	.77	.59	.55**
18	Ich würde gern mehr über Musik wissen.		(5)	.62	.74	.54	
28	Ich wäre auf musikalischem Gebiet gern kreativer.		.68	.47	.76	.58	
31	Ich würde gern die Merkmale verschiedener Musikstile besser verstehen.		.73	.54	.79	.62	
42	Ich würde mich gern mit den technischen Möglichkeiten im Musikbereich besser auskennen.		.70	.49	.69	.48	

Item-Nummer	Item-Formulierung (MUSCI_youth)	Faktor	MZIP1		MZIP2		r_{tt}
			Faktorladungen	SMC	Faktorladungen	SMC	
6	Mein Körper reagiert heute auf Musik anders als früher.	Entwicklung & Veränderung (6)	.74	.55	.75	.56	.37**
14	Meine Empfänglichkeit für Spiritualität in der Musik ist heute anders als früher.		.64	.41	.75	.56	
17	Meine emotionale Empfänglichkeit für Musik war früher anders als heute.		.74	.54	.85	.73	
37	Mein geistiger Zugang zu Musik hat sich im Laufe der Jahre verändert.		.61	.38	.71	.50	

Anmerkung: ** $p \leq .01$. Die Items 22, 25 und 33 sind negativ formuliert, d. h. bei der Ermittlung z. B. des Mittelwerts oder der internen Konsistenz (Cronbachs Alpha) müssen diese Items zuerst umkodiert werden.

In Tabelle 3 sind die Interkorrelationen zwischen den sechs unterschiedlichen MUSCI_youth-Faktoren zum ersten und zweiten MZIP dargestellt. Dabei reichen die Korrelationskoeffizienten (Pearson) im ersten MZIP von $r = .17$ bis $r = .64$ ($p \leq .01$), im zweiten MZIP von $r = .25$ bis $r = .67$ ($p \leq .01$) und liegen damit in zufriedenstellend für multidimensionale Konstrukte erwartbaren mittleren Bereichen. Zudem dokumentiert Tabelle 4 die auf der Grundlage der KFA ermittelten signifikant von Null verschiedenen ($p \leq .01$ bzw. $p \leq .001$) Korrelationen zwischen den sechs MUSCI_youth-Faktoren, wobei diese Werte zwischen 0.23 und 0.88 für den ersten bzw. 0.31 und 0.87 für den zweiten MZIP aufweisen. Des Weiteren dokumentiert Tabelle 5 für den ersten bzw. zweiten MZIP signifikante Korrelationen mit kleinen Effektstärken (Pearson) zwischen den MUSCI_youth-Faktoren *Stimmungsregulation*, *Fähigkeiten* sowie *Tanz & Bewegung* mit dem Außenkriterium *Schulnote im Fach Musik* (letztes Zeugnis).

Tabelle 3: Zusammenfassung der Interkorrelationen (Pearson) zwischen den Mittelwerten der Faktoren des MUSCI_youth-Inventars zu den zwei Messzeitpunkten MZP1 (obere Hälfte der Tabelle) und MZP2 (untere Hälfte der Tabelle)

Faktor	1	2	3	4	5	6
	MZP1					
Stimmungsregulation (1)	1	.58**	.30**	.33**	.51**	.41**
Gemeinschaft (2)	.60**	1	.47**	.34**	.64**	.48**
Fähigkeiten (3)	.30**	.48**	1	.29**	.51**	.34**
Tanz & Bewegung (4)	.35**	.37**	.42**	1	.32**	.17**
Idealselbst (5)	.56**	.67**	.49**	.31**	1	.45**
Entwicklung & Veränderung (6)	.60**	.54**	.27**	.25**	.52**	1
	MZP2					

Anmerkung: ** $p \leq .01$

Tabelle 4: Zusammenfassung der auf der Grundlage der KFA berechneten Korrelationen zwischen den Faktoren des MUSCI_youth-Inventars zu den zwei Messzeitpunkten MZP1 (obere Hälfte der Tabelle) und MZP2 (untere Hälfte der Tabelle)

Faktor	1	2	3	4	5	6
	MZP1					
Stimmungsregulation (1)		.74***	.40***	.39***	.60***	.51***
Gemeinschaft (2)	.80***		.79***	.43***	.88***	.62***
Fähigkeiten (3)	.48***	.78***		.41***	.73***	.51***
Tanz & Bewegung (4)	.42***	.49***	.55***		.37***	.23**
Idealselbst (5)	.64***	.87***	.71***	.38***		.55***
Entwicklung & Veränderung (6)	.67***	.74***	.44***	.31***	.60***	
	MZP2					

Anmerkung: ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

Tabelle 5: Korrelationen (Pearson) zwischen den Mittelwerten der MUSCI_youth-Faktoren mit der Schulnote im Fach Musik (letztes Zeugnis) zu den beiden Messzeitpunkten MZP1 und MZP2

Faktor	MZP1	MZP2
	Schulnote	Schulnote
Stimmungsregulation (1)	-.15*	-.15*
Gemeinschaft (2)	-	-
Fähigkeiten (3)	-.16**	-.14*
Tanz & Bewegung (4)	-.12*	-
Idealselbst (5)	-	-
Entwicklung & Veränderung (6)	-	-

Anmerkung: * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$. Bei der Variable *Schulnote im Fach Musik* (letztes Zeugnis) bedeuten niedrige Werte sehr gute (1) bis gute (2) Schulnoten, hohe Werte dagegen befriedigende (3) bis ausreichende (4) Schulnoten. Dadurch erklären sich die negativen Korrelationskoeffizienten mit den MUSCI_youth-Faktoren.

Die konfirmatorische Faktorenanalyse (KFA) der Struktur des von Fiedler und Spsychiger (2017) angepassten MUSCI_youth (28 Items in sechs Faktoren) mit den Daten der vorliegenden Schülerinnen- und Schülerstichprobe weist zum ersten MZP mit RMSEA = .058 und $\chi^2 = 646.71$, $df = 335$, $p \leq .001$, $\chi^2/df = 1.93$, SRMR = .071 einen guten sowohl inferenzstatistischen als auch (deskriptiven) absoluten Fit auf. Allerdings zeigt die KFA mit TLI = .866 und CFI = .889 keinen guten inkrementellen Fit zwischen Daten und Modell. Auch mit den Daten des zweiten MZP ergibt sich ein guter inferenzstatistischer und (deskriptiver) absoluter Gesamtfit (RMSEA = .070, $\chi^2 = 790.20$, $df = 335$, $p \leq .001$, $\chi^2/df = 2.36$, SRMR = .073), allerdings zeigt auch diese KFA keine guten inkrementellen Fitmaße zum Modellvergleich (TLI = .847, CFI = .874).

Diskussion

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung war es, die Faktorenstruktur des von Fiedler und Spsychiger (2017) für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe adaptierten *Musical Self-Concept Inquiry_youth* (MUSCI_youth) mithilfe einer hinreichend großen Schülerstichprobe zu replizieren und damit zu validieren. Dabei zeigte sich insgesamt kein eindeutiges Bild: Zum einen dokumentierte die konfirmatorische Faktorenanalyse (KFA) über die beiden Messzeitpunkte (MZP) hinweg einen guten sowohl inferenzstatistischen als auch (deskriptiven) absoluten Fit. Jedoch zeigte die KFA über beide Messzeitpunkte hinweg keinen akzeptablen inkrementellen Fit zwischen Daten und Modell. Daraus muss geschlussfolgert

werden, dass der MUSCI_youth zur Erfassung des *Musikalischen Selbstkonzepts* bei Jugendlichen in der vorliegenden Form (aufgrund der geringen inkrementellen Fitmaße zum Modellvergleich) nur bedingt geeignet ist. Zum anderen bestärkt aber auch die Überprüfung der verschiedenen Reliabilitätskriterien diese Interpretation. Hier wurden einige Unterschreitungen der üblicherweise zur Schätzung von Reliabilität von Skalen verwendeten Koeffizienten gefunden, was einer Empfehlung des MUSCI_youth als reliables und valides Messinstrument entgegensteht.

Im Detail betrachtet ist dabei festzustellen, dass die in der Literatur häufig als einziges Reliabilitätsmaß berichtete interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) durchaus in allen Faktoren noch akzeptable Werte erzielte und darüber hinaus über beide MZP in der Ausprägung vergleichbar blieb. Auf einem so groben (und durchaus üblichen) Level wäre die Interpretation, dass der MUSCI_youth als reliables Messinstrument eingesetzt werden kann, also durchaus zulässig. Dementgegen stehen allerdings einige Werte der Reliabilitätskriterien der zweiten Generation zur Beurteilung der Indikatorreliabilität (*SMC*) und der durchschnittlich extrahierten Varianz (*DEV*). Werden diese Reliabilitätskriterien betrachtet, so offenbaren sich – beispielsweise auch im Hinblick auf die Inhaltsvalidität – Mängel, die zum einen auf die Formulierung von Items (beispielsweise „Ein Instrument zu lernen, ist mir zu anstrengend.“), zum anderen auf die Passung diverser Items (beispielsweise „Ich besuche musikalische Veranstaltungen, um Leute zu treffen.“) auf die hier untersuchte Altersgruppe zurückgeführt werden könnten. Des Weiteren können die schlechten *DEV*-Werte der Faktoren *Stimmungsregulation*, *Tanz & Bewegung*, *Idealselbst* sowie *Entwicklung & Veränderung* zu beiden MZP Hinweise auf das Nichtvorhandensein konvergenter und diskriminanter Validität sein (vgl. Weiber & Mühlhaus, 2014, S. 162–164; Fornell & Larcker, 1981, S. 46). Besonders betroffen davon ist der von Fiedler und Spychiger (2017) angepasste und verkürzte Faktor *Fähigkeiten*, der nach der von Hasselhorn und Gold (2017) vorgeschlagenen Unterscheidung in Kompetenz- und Affektdimension des akademischen Selbstkonzepts vermutlich der einzige aktuell vorliegende Kompetenzfacettenfaktor des MUSCI_youth wäre. Die Gründe für dieses Ergebnis können dabei vielgestaltig sein: So könnten die Gründe zum einen sowohl in der Stichprobe (Schülerinnen und Schüler der sechsten Jahrgangsstufe) als auch in der untersuchten Altersgruppe (Passung der Items für Schülerinnen und Schüler), zum anderen – und das scheint am naheliegendsten – in der (negativen) Formulierung und Passung der Items (Indikatorvariablen) des MUSCI bzw. MUSCI_youth bei Verwendung mit Schülerinnen und Schülern liegen. So ist es durchaus möglich, dass die hier gezogene Stichprobe von Schülerinnen und Schülern der Klassenstufe 6 aus Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen untypische Besonderheiten aufweist, die potentiell Einfluss auf das Ergebnis haben. Ein Messinstrument wie der MUSCI_youth sollte aber durchaus in Erhebungen mit solchen regional begrenzten Stichproben eingesetzt werden können, da es sonst nicht uneingeschränkt verwendbar wäre. Es muss also dem Anspruch ge-

nügen, auch in solchen Stichproben reliable und valide Ergebnisse auszugeben. Andererseits könnte auch der Erklärungsansatz über die Altersgruppe zielführend sein. Im Unterschied zur Studie von Fiedler und Spychiger (2017), in der die untersuchte Altersgruppe mit Schülerinnen und Schülern zwischen 9 und 18 Jahren recht breit war, wurde in dieser Untersuchung gezielt die sechste Jahrgangsstufe fokussiert. Es ist durchaus denkbar, dass die sowohl von Shavelson et al. (1976) als auch von Hasselhorn und Gold (2017) angenommene Ausdifferenzierung des (akademischen) Selbstkonzepts in diesem Alter noch nicht ausreichend abgeschlossen ist, sodass sich das *Musikalische Selbstkonzept* zu Beginn der weiterführenden Schule möglicherweise inhaltlich anders darstellt als zum Ende. Hier wären in Zukunft weitere Untersuchungen notwendig, mit dem Ziel das Verhältnis von Veränderbarkeit und Stabilität des *Musikalischen Selbstkonzepts* im Verlauf der Schulzeit zu quantifizieren und entsprechend passende Messinstrumente zur Verfügung zu stellen. Bis dahin kann insgesamt allerdings festgehalten werden, dass der MUSCI_youth nur bedingt zur Erfassung des *Musikalischen Selbstkonzepts* von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I und II verwendbar ist. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen deutlich, dass für die Untersuchung inhaltlicher Fragestellungen, bei denen das musikalische Selbstkonzept unabhängige Variable (UV) oder abhängige Variable (AV) wäre, schon im Vorfeld der Datenerhebung zwingend auch detaillierte Planungen für die statistischen Auswertungen notwendig sind, da nicht alle Auswertungen in jeder Stichprobe zu verwertbaren Ergebnissen führen. Weitere Forschung müsste – unter Verwendung des aktuell vermutlich am besten dokumentierten Erhebungsinstruments (MUSCI bzw. MUSCI_youth) in diesem Bereich – entweder weitere Indikatoren aufnehmen bzw. entfernen oder eine Konstruktneukonzeption des MUSCI_youth-Inventars anstreben.

Literatur

- Arbuckle, J. L. (1996). Full information estimation in the presence of incomplete data. In G. A. Marcoulides & R. E. Schumacher (Hrsg.), *Advanced structural equation modeling. Issues and techniques* (S. 243–277). Mahwah: SPSS.
- Arens, A. K., Yeung, A. S., Craven, R. G. & Hasselhorn, M. (2011). The twofold multidimensionality of academic self-concept: Domain specificity and separation between competence and affect components. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 970–981. doi.org/10.1037/a0025047.
- Bagozzi, R. P. & Baumgartner, H. (1994). The evaluation of structural equation models and hypotheses testing. In R. P. Bagozzi (Hrsg.), *Principles of marketing research* (S. 386–422). Cambridge: Blackwell.
- Bagozzi, R. P. & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(1), 74–94.

- Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1–40. doi.org/10.1023/A:1021302408382.
- Busch, T. (2013). „Was, glaubst du, kannst du in Musik?“. *Musikalische Selbstwirksamkeitserwartungen und ihre Entwicklung zu Beginn der Sekundarstufe I* (Empirische Forschung zur Musikpädagogik, Bd. 4). Münster: LIT.
- Byrne, B. M. (1996). Academic self-concept: Its structure, measurement, and relation to academic achievement. In B. A. Bracken (Hrsg.), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations* (S. 287–316). New York: Wiley.
- Carmichael, M. & Harnischmacher, C. (2015). Eine empirische Studie zum Einfluss des musikbezogenen Kompetenzerlebens und der Motivation von Schülerinnen und Schülern auf deren Einstellung zum Musikunterricht. In A. Niessen & J. Knigge (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 36) (S. 177–198). Münster: Waxmann.
- Chin, T. C. & Rickard, N. S. (2012). The Music USE (MUSE) Questionnaire: An instrument to measure engagement in music. *Music Perception*, 29(4), 429–446. <http://dx.doi.org/10.1525/mp.2012.29.4.429>.
- Fiedler, D. & Müllensiefen, D. (2015). Validierung des Gold-MSI-Fragebogens zur Messung Musikalischer Erfahrungheit von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufen an allgemeinbildenden Schulen. In A. Niessen & J. Knigge (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 36) (S. 199–220). Münster: Waxmann.
- Fiedler, D. & Müllensiefen, D. (2016). Struktur und Entwicklung von Musikalischem Selbstkonzept, Musikalischer Erfahrungheit und Interesse am Schulfach Musik: Eine empirische Längsschnittuntersuchung von Schülerinnen und Schülern (9 bis 17 Jahre) an Haupt-, Gemeinschafts- und Realschulen sowie Gymnasien in Baden-Württemberg. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 37) (S. 209–230). Münster: Waxmann.
- Fiedler, D. & Müllensiefen, D. (2017). Musikalisches Selbstkonzept und Musikalische Erfahrungheit beeinflussen die Entwicklung des Interesses am Schulfach Musik. Eine empirische Längsschnittuntersuchung von Schülerinnen und Schülern an Haupt-, Gemeinschafts- und Realschulen sowie Gymnasien in Baden-Württemberg. In A. J. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaften* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 38) (S. 217–235). Münster: Waxmann.
- Fiedler, D. & Spychiger, M. (2017). Measuring “musical self-concept” throughout the years of adolescence with MUSCI_youth: Validation and adjustment of the Musical Self-Concept Inquiry (MUSCI) by investigating samples of students at secondary education schools. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, 27(3), 167–179. <http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/pmu0000180>.
- Fornell, C. & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50.
- Gembris, H. (2008). Musikalische Entwicklung im mittleren und höheren Erwachsenenalter. In H. Gembris (Hrsg.), *Musik im Alter. Soziokulturelle Rahmenbedingungen und individuelle Möglichkeiten* (S. 95–129). Frankfurt: Lang.
- Gembris, H. (2013). *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung* (Forum Musikpädagogik, Bd. 20) (4., unveränderte Aufl.). Augsburg: Wißner.

- Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A. & Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 644–653. doi.org/10.1016/j.lindif.2010.08.001.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2017). *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren* (4., aktualisierte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Helmke, A. & Aken, M. A. G. v. (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 87(4), 624–637.
- Marsh, H. W. (2005). Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19(3), 119–127. doi.org/10.1024/1010-0652.19.3.119.
- Marsh, H. W. & Craven, R. G. (2006). Reciprocal Effects of Self-Concept and Performance From a Multidimensional Perspective: Beyond Seductive Pleasure and Unidimensional Perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133–163.
- Marsh, H. W., Craven, R. G. & Debus, R. (1999). Separation of competency and affect components of multiple dimensions of academic self-concept: A developmental perspective. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(4), Invitational Issue: The Development of Self: New Directions in Theory and Research, 567–601.
- Mittag, W., Kleine, D. & Jerusalem, M. (2002). Evaluation der schulbezogenen Selbstwirksamkeit von Sekundarschülern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen, 145–173.
- Möller, J. & Köller, O. (2001). Frame of reference effects following the announcement of exam results. *Contemporary Educational Psychology*, 26(2), 277–287.
- Möller, J. & Köller, O. (2004). Die Genese akademischer Selbstkonzepte. *Psychologische Rundschau*, 55(1), 19–27. doi.org/10.1026/0033-3042.55.1.19.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2012). Qualitätsanforderungen an einen psychologischen Test (Testgütekriterien). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl.) (S. 7–26). Heidelberg: Springer.
- Morin, A. J. S., Scalas, L. F. & Vispoel, W. (2016). The Music Self-Perception Inventory: Development of parallel forms A and B. *Psychology of Music*, 59(10), 530–549, 030573561666942. doi.org/10.1177/0305735616669426.
- Morin, A. J. S., Scalas, L. F., Vispoel, W., Marsh, H. W. & Wen, Z. (2016). The Music Self-Perception Inventory: Development of a short form. *Psychology of Music*, 44(5), 915–934. doi.org/10.1177/0305735615592690.
- 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*, 6:1702. doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01702.
- Nonte, S. (2013). Herausforderungen und Probleme bei der Entwicklung eines Instruments zur Selbsteinschätzung musikalischer Fähigkeiten im Grundschulalter. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 4(2), 1–30.
- Saarikallio, S. H. (2008). Music in mood regulation: Initial scale development. *Musicae Scientiae*, 12(2), 291–309. http://dx.doi.org/10.1177/102986490801200206.
- Schilling, S. R., Sparfeldt, J. R., Rost, D. H. & Nickels, G. (2004). Schulische Selbstkonzepte – Zur Validität einer erweiterten Version des Differentiellen Selbstkonzept Gitters (DISK-Gitter). *Diagnostica*, 51(1), 21–28. doi.org/10.1026/0012-1924.51.1.21.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441.

- Spychiger, M. (2007). „Nein, ich bin ja unbegabt und liebe Musik“: Ausführungen zu einer mehrdimensionalen Anlage des musikalischen Selbstkonzepts. *Diskussion Musikpädagogik*, 33(1), 9–20.
- Spychiger, M. (2010). *Das musikalische Selbstkonzept: Konzeption des Konstrukts als mehrdimensionale Domäne und Entwicklung eines Messverfahrens*. Wissenschaftlicher Schlussbericht an den Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (BeitragsNr. 100013-116208) (unveröffentlichtes Dokument).
- Spychiger, M. (2013). Das musikalische Selbstkonzept: Wer ich bin und was ich kann in der Musik. *Üben & Musizieren*, 6, 18–21.
- Spychiger, M. (2015). Lernpsychologische Perspektiven für eine grundschulspezifische Musikdidaktik. In M. Fuchs (Hrsg.), *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge* (S. 50–71). Innsbruck [u. a.]: Helbling.
- Spychiger, M. (2017a). From musical experience to musical identity: musical self-concept as a mediating psychological structure. In R. MacDonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (Hrsg.), *Handbook of Musical Identities* (S. 267–287). Oxford: Oxford University Press.
- Spychiger, M. (2017b). Teaching towards the Promotion of Students' Musical Self-Concept. In R. Girdzijauskiene & M. Stakelum (Hrsg.), *Creativity and Innovation* (European Perspectives on Music Education, Bd. 7) (S. 133–146). Innsbruck [u. a.]: Helbling.
- Spychiger, M., Gruber, L. & Olbertz, F. (2009). Musical Self-Concept: Presentation of a Multi-Dimensional Model and Its Empirical Analyses. In J. Louhivuori, T. Eerola, S. Saarikallio, T. Himberg & P.-S. Eerola (Hrsg.), *Proceedings of the 7th Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Science of Music (ESCOM 2009)* (S. 503–506). Jyväskylä. https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/20934/urn_nbn_fi_jyu-2009411322.pdf?sequence=1 [28.12.2017].
- Weiber, R. & Mülhhaus, D. (2014). *Strukturgleichungsmodellierung. Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS* (2. Aufl.). Berlin u. Heidelberg: Springer Gabler.

Daniel Fiedler
 Institut für Musik
 Pädagogische Hochschule Freiburg
 Kunzenweg 21
 79117 Freiburg i. Br.
daniel.fiedler@ph-freiburg.de

Johannes Hasselhorn
 Musikhochschule Lübeck
 Große Petersgrube 21
 23552 Lübeck
johannes.hasselhorn@mh-luebeck.de

Alexis Kivi

Fachübergreifender Musikunterricht als Projektionsfläche für Reformen und außerschulische Öffnung von Musikunterricht

Interdisciplinarity as a Vehicle for Innovations in Teaching Music in Schools: Opening the Schools for Out of School Musical Experiences

In German music pedagogy, the idea of interdisciplinarity is expressed in different terms, such as “fachübergreifend” (transgressing the school subject, Richter, 2010), “fächerübergreifend” (transgressing the school subjects, Dethlefs-Forsbach, 2005) or “fächerverbindend” (connecting the school subjects, Gerhardt, 2012) among others. As these terms are not used in a systematic way to describe interdisciplinarity, characteristic perspectives by German music pedagogies are discussed in this article. An important reason for these diverse understandings is that these terms are mostly used as a white board onto which general ideas of music pedagogical innovations are projected. The purpose of this article is, first, to present a dynamic understanding of the term “fachübergreifend”. Second, the dynamic understanding of this term will be used in a new interpretation: namely, to also describe the relationships of traditional schooling and out of school musical experiences.

1. Ausgangssituation

Fachübergreifender Musikunterricht wird sinngemäß in allen schulischen Musiklehrplänen gefordert, und kunstspartenübergreifendes Arbeiten mit „Bild, Musik, Sprache, Körper“ (Brandstätter, 2008) ist längst selbstverständlicher Bestandteil des Musikunterrichts. Diesen Entwicklungen stehen drei Beobachtungen gegenüber: Erstens findet sich in Lehrplänen, Unterrichtsbeispielen, wissenschaftlichen Aufsätzen usw. eine große Streuung an verwendeten Begriffen, wie u. a. „fächerverbindend“, „fächerübergreifend“¹, die entweder synonym oder uneinheitlich verwendet werden. Zweitens ist die wissenschaftliche Aufarbeitung (auch in Hochschulprüfungen von Studierenden) vom unterrichtsmethodisch geprägten

1 Zur Terminologie siehe den Abschnitt 3. Begriffsvielfalt. Ich benutze im Folgenden den Begriff „fachübergreifend“ als Sammelbegriff der hier genannten Varianten.

Begriff Beate Forsbachs² geprägt. Der von ihr verwendete Begriff „fächerübergreifender Unterricht mit Musik“ (Forsbach, 2005) steht zudem oft gleichbedeutend für einen reformierten Musikunterricht, wodurch sich fachübergreifende und fachliche Perspektiven nicht immer klar voneinander unterscheiden lassen. Drittens wird fachübergreifender Musikunterricht in unterrichtspraktischen Veröffentlichungen meist schulstrukturell verstanden, indem er sich auf die Fächerstruktur der Schule bezieht im Sinne von: „Fachübergreifend – mit welchem Schulfach?“

Betrachtet man die Akzentverschiebungen des Musikunterrichts der letzten Jahre von der Kompetenzorientierung über Ideen einerseits aufbauenden und andererseits informellen Lernens bis hin zur stärkeren Öffnung gegenüber außerschulischen Partnern usw., so befindet sich Musikunterricht derzeit in einem besonders stark ausgeprägten Spannungsfeld zwischen Fokussierung und Weitung. Eine aktuelle Interpretation fachübergreifenden Musikunterrichts kann sich daher nicht allein auf das Verbinden traditioneller Schulfächer innerhalb der Schule beschränken, sondern muss auch diese Fokussierungen und die Öffnungstendenzen der Schule nach außen hin berücksichtigen.

2. Forschungsfragen, Thesen und methodologische Hinweise

Vor diesem Hintergrund lauteten zentrale Fragen: Welche Perspektiven gibt es auf fachübergreifenden Musikunterricht? Welche zentralen Ideen lassen sich trotz der Vielfalt an Interpretationen herauslesen? Zwei Thesen stehen im Mittelpunkt:

1. Fachübergreifender Musikunterricht bildet eine Projektionsfläche für Reformen von Musikunterricht.
2. Fachübergreifender Musikunterricht beschreibt heute verstärkt die Öffnung von Schule hin zu außerschulischen Lernfeldern mit Musik.

Die Studie hat mittels hermeneutischer Textanalyse eine Typologie charakteristischer Perspektiven auf fachübergreifenden Musikunterricht herausgearbeitet. Methodologisch hat sie dafür in einem ersten Schritt explizite Begriffsbildungen und Konzepte fachübergreifenden Musikunterrichts analysiert, um gemeinsame Merkmale herauszuarbeiten. Da sich in dieser ersten Phase allerdings eine sehr starke, typologisch jedoch charakteristische Diversität und Widersprüchlichkeit in Definitionen und Merkmalen andeutete, wurden in einem zweiten Schritt solche Quellen hinzugezogen, die eine mögliche Typologie an Perspektiven auf fachübergreifenden Musikunterricht in ihrer ganzen Breite ergänzen und deutlicher sichtbar machen konnten. Wegen der begrifflichen Streuung und teils ohnehin synonymen Verwendung hat sich die Studie dabei nicht allein auf den Begriff

2 Auch als Dethlefs-Forsbach, z. B. Forsbach, 2005 und 2008.

„fachübergreifend“ – oder einen der verwandten Begriffe – beschränkt, sondern Texte aus dem gesamten Begriffsfeld „fachübergreifend“, „fächerübergreifend“ oder „fächerverbindend“ usw. ausgewählt. Zusätzlich wurden Autorinnen und Autoren oder Phänomene berücksichtigt, die auf andere Weise übergreifende bzw. Schulfächer verbindende Ideen ausdrücken.³

Auflösen und erklären ließen sich die Diversität und Widersprüchlichkeit an gefundenen Begriffsauffassungen jedoch erst durch das jeweilige Herausarbeiten der oft implizit vorhandenen Reformwünsche an den Musikunterricht, die das jeweilige Verständnis fachübergreifenden Musikunterrichts prägen. Daher wurde in einem letzten Schritt ein dynamischer Begriff fachübergreifenden Musikunterrichts extrahiert, der solche individuellen Projektionen und dennoch gemeinsame Merkmale aufnimmt. Mit diesem wird abschließend eine mögliche Neuinterpretation des Fachübergreifenden mit Blick auf die heute so besonders wichtig werdenden außerschulischen Lernfelder des Musikunterrichts versucht. Der vorliegende Text skizziert diese Arbeitsschritte in exemplarischen Auszügen.

3. Begriffsvielfalt

Allein für einen Vergleich von Musik und Bildern im Musikunterricht lassen sich verschiedene Bezeichnungen finden: Richter (2010) würde diesen vermutlich als „fachübergreifend“ bezeichnen. Beate Forsbach (2005) nennt ihn „fächerübergreifend“ und Bert Gerhardt (2012) verwendet dafür den Begriff „fächerverbindend“. Ursula Brandstätter (2004) und Mathias Schillmöller (2016) verwenden eher den Begriff „kunstspartenübergreifend“ und sehen ihn ohnehin als selbstverständlichen Bestandteil von Musikunterricht an. Das Wort „fachübergreifend“ scheint eine Perspektive nah am Musikunterricht zu beschreiben. Die Pluralversion denkt *Schulfächer* oft gleichberechtigter und könnte zudem als Unterricht jenseits fachlicher Strukturen interpretiert werden. „Fächerverbindend“ scheint vom Öffnungsgrad wieder kleiner zu sein, indem es mehrere konkrete Schulfächer in eine Beziehung bringt. Interpretiert man in dieser Form diese wenigen Begriffe, so würden sie einen unterschiedlich starken Öffnungsgrad fachlich orientierten Musikunterrichts beschreiben:

3 Einbezogen wurden daher auch historische Perspektiven wie die auf die *musiké* der griechischen Antike oder die preußischen Bildungsreformen Leo Kestenberg in den 1920er Jahren sowie ältere Konzeptionen wie die Polyästhetische Musikerziehung/Integrative Musikpädagogik Wolfgang Roschers usw.

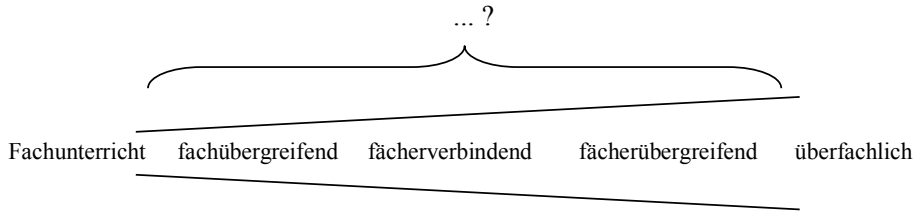


Abbildung 1: Interpretation möglicher Öffnungsgrade des Musikunterrichts innerhalb des gängigen Begriffsfeldes (eigene Darstellung).

Aber auch solche Anordnungsversuche ließen sich nicht allgemeingültig aufrechterhalten, da sie immer individuelle Perspektiven auf Musikunterricht ausdrücken. Zudem bliebe die Schwierigkeit bestehen, einen Oberbegriff für alle Öffnungsgrade zu finden, der selbst nicht Teil dieser Sortierung wäre. Im Englischen wird zwar häufig der Begriff „interdisciplinarity“ verwendet, er löst aber letztlich das Kategorien-Paradoxon nicht auf. Im hier verwendeten Begriff „fachübergreifend“ soll eine Perspektive betont werden, die noch nah vom Musikunterricht aus nach Öffnungen sucht.

4. Charakteristische Perspektiven auf das Fachübergreifende

Im Folgenden werde ich einige charakteristische Perspektiven auf fachübergreifenden Musikunterricht skizzieren. Diese werden – mit weiteren, hier aus Platzgründen nicht dargestellten Begriffsauffassungen – zu einer Typologie an Perspektiven auf fachübergreifenden Musikunterricht geordnet.

a) Die schulstrukturelle Perspektive

Beim gängigsten Verständnis fachübergreifenden Musikunterrichts versteht man diesen als Kontaktaufnahme zwischen *Schulfächern*, weswegen hierfür häufig der Begriff „fächerverbindend“ verwendet wird. Da er sich auf die Fächerstruktur einer Schule bezieht, wird diese Perspektive hier als schulstrukturelle bezeichnet. Hiermit verbinden sich häufig Fächerlisten, bei denen verbindende Unterrichtsinhalte aufgelistet werden. Bemerkenswerterweise ist die vermutlich erste Auflistung dieser Art in den Preußischen Bildungsreformen Leo Kestenberg (1925, S. 79–81) zu finden, also genau dann, als das Fach Musik sich der Idee nach im Anspruch vertiefte und gleichzeitig im Horizont weitete. Aus der Fülle solch schulstruktureller Fächerlisten (eine der ersten findet sich z. B. bei Werner-Jensen, 1978), soll exemplarisch an Bert Gerhardts Aufsatz „Musik fächerverbindend unterrichten?“ von 2012 gezeigt werden, wie die Unterrichtsbei-

spiele dabei oft *fachimmanente* Berührungsstellen darstellen, die nicht zwangsläufig über das Fach hinausweisen müssen:

- „Musik und Deutsch
- Musik und Geschichte (z. B. Epochen)
- Musik und Religion (z. B. Kirchenmusik)
- Musik und Darstellendes Spiel (z. B. Musical)
- Musik und Physik (z. B. Akustik)
- Musik und Wirtschaft (z. B. Songproduktion und Werbung)
- Musik und Geografie (z. B. Ethnische Musik)
- Musik und Kunst (z. B. Videoproduktion)
- Musik und Sport (z. B. Tanz, Hip-Hop)
- Musik und Medien (z. B. Musikaufnahmen).“ (Gerhardt, 2012, S. 59)

Die genannten Beispiele ließen sich auch als Inhalte regulären Fachunterrichts in Musik betrachten. Dieses für schulstrukturelle Perspektiven charakteristische Paradoxon kann somit ein traditionelles Fachverständnis und die Fächerstruktur einer Schule sogar noch festigen. Die Textanalyse bei Gerhardt macht aber ein weiteres Motiv sichtbar: So betont er sein starkes Interesse vor allem daran, mit Hilfe fächerverbindenden Unterrichts sich jenseits eines Einzelkämpfertums mit Kolleginnen und Kollegen austauschen zu können – ein Wunsch, der ebenso nicht zwingend fachübergreifenden Unterricht verlangt.

b) Die unterrichtsmethodische und die reformorientierte Perspektive

Zwei weitere in der Literatur beobachtbare Perspektiven werden wegen ihres oft engen Bezuges hier gemeinsam dargestellt. Am deutlichsten verbinden sie sich in den Schriften Beate Forsbachs zu „fächerübergreifendem Unterricht mit Musik“. Ähnlich wie bei den von Gerhardt angeführten Unterrichtsbeispielen zeigt sich bei ihr ebenso der Widerspruch, dass dieser mit partizipativen Unterrichtsprinzipien charakterisiert wird, die ebenso gut Merkmale guten Fachunterrichts sein könnten:

„Fächerübergreifender Unterricht mit Musik meint Lehr- und Lernprozesse, in denen Kommunikation und Kooperation der beteiligten Schüler und Lehrer sowie die Beteiligung mehrerer Fächer wesentlich sind. Anders als im traditionellen Fachunterricht werden die Rollen der Beteiligten, die Unterrichtsinhalte und Unterrichtsformen, sowie die Unterrichtsergebnisse und deren Beurteilung im jeweiligen Kontext des Unterrichts von Lehrern und Schülern gemeinsam entwickelt und festgelegt. [...]

Grundlegend für die Konzeption des fächerübergreifenden Unterrichts mit Musik erscheinen folgende Merkmale [...]:

- Ausgangspunkte: Schülerorientierung, Lebensweltbezug und Problemorientierung;
- Arbeitsformen: Ganzheitliches Lernen, selbstbestimmtes Lernen, handlungsorientiertes Arbeiten und wissenschaftspropädeutisches Arbeiten;
- Zielhorizonte: Produktorientierung und kommunikative Didaktik.“ (Dethlefs-Forsbach, 2005, S. 397–398)

Eine solche Charakterisierung, die aus heutiger Sicht ebenso fachlich orientierten Musikunterricht beschreiben könnte, verweist bei ihr auf ihre eigene Unterrichtstätigkeit in den Jahren zuvor, in denen sie einem „überwiegend frontal geführten lehrerzentrierten Unterricht“ (Dethlefs-Forsbach, 2005, S. 127) sowie einer empfundenen „Trennung von Theorie und Praxis“ (ebd., S. 125) einen anderen Musikunterricht entgegensetzen wollte. In der Folge beschreibt sie „fächerübergreifenden Unterricht“ derart umfassend, dass dabei nahezu eine Konzeption von Musikunterricht entsteht.⁴ Wegen dieser latent synonymen Begriffsverwendung mit sinngemäß *besserem* Musikunterricht lassen sich bei ihr kaum Abgrenzungen zwischen fachlich orientiertem und fachübergreifendem Musikunterricht im Sinne zweier gleichberechtigter Pole finden. Fächerübergreifender Unterricht wird für sie allgemein sogar zum Symbol für Unterrichts- und Schulreformen:

„Fächerübergreifender Unterricht bedeutet auch, Neues, Ungewisses, Unklares gemeinsam mit den Schülern zu erarbeiten. Dazu müssen neue Wege des Lernens und Lehrens gesucht werden, dabei ändern sich die Rollen der Beteiligten und die Beziehungen untereinander. Fächerübergreifender Unterricht wird zum ‚Symbol der Veränderung‘. [...] Lehrer und Schüler, die sich im fächerübergreifenden Unterricht mit Musik auf den mühsamen Weg der inneren Schulreform begeben, brauchen eine Vision und die feste Überzeugung, dass es sich lohnt, angesichts einer kritischen Schulreform innovativ zu sein. [...] Dementsprechend wird fachübergreifender Un-

4 Forsbach (2005, S. 417–428) skizziert einen „Musikunterricht in der Schule des Lebens und Lernens“, in den sie „fächerübergreifenden Unterricht mit Musik“ integriert sieht, größtenteils genau mit jenen Merkmalen, die bereits das „Fächerübergreifende“ selbst definierten, wie z.B. Lebensweltbezug, Handlungsorientierung, Schülerorientierung, Projektorientierung usw. (Dethlefs-Forsbach, 2005, S. 421–424), so dass bei ihr „fächerübergreifender Unterricht mit Musik“ und ihr Konzept einer „Schule des Lebens und Lernens“ fast ineinander aufgehen.

terricht mit Musik dann innovativ, wenn Lehrer und Schüler das Bewusstsein haben, etwas Neues zu probieren, Unterricht nicht nach dem gewohnten Schema ablaufen zu lassen.“ (Dethlefs-Forsbach, 2005, S. 430)

In einer solchen Perspektive geht es also nicht mehr um die Ausbalancierung zwischen fachlichen und fachübergreifenden Perspektiven des Musikunterrichts, sondern um dessen dauerhafte Veränderung, was in dem Moment den Begriff des Fachübergreifenden überflüssig macht, wenn dieser verbesserte Musikunterricht erreicht würde.

c) Die gegenstandsorientierte Perspektive

Eine andere Perspektive nehmen jene Autorinnen und Autoren ein, die fachübergreifenden Musikunterricht von der Musik oder allgemein den Unterrichtsgegenständen aus denken:

„Prinzipiell ist jede ‚Sache‘ fachübergreifend; kein Gegenstand und keine Erscheinung gehört (nur) einem Fach und in kein Fach allein. Dennoch werden im Unterricht die Sachen zumeist Fächern zugeordnet und können auch ‚in ihnen‘ erarbeitet werden.“ (Richter, 1996, S. 26)

Mit diesem Hinweis erinnert Christoph Richter daran, dass jeder Gegenstand stets von verschiedenen Fachperspektiven aus betrachtet werden kann. Eine weitere musikpädagogische Perspektive, die fachübergreifendes Denken aus den Unterrichtsgegenständen – also den Kunstphänomenen selbst – ableitet, findet sich in den häufig als „fächerverbindend“ bezeichneten Dialogen zwischen verschiedenen Künsten. Im Bereich von Schulbüchern lässt sich etwa seit den 1980er Jahren ein verstärktes Aufgreifen von Musik-Bild-Bezügen beobachten,⁵ das vermutlich auch auf die verbesserten Drucktechniken zurückzuführen ist. Oft jedoch wurden bei solchen Darstellungen allerdings vereinfachend eher die gemeinsamen Stilmerkmale und weniger die Differenzen zwischen Kunstmedien betont. Das in diesem Bereich zuletzt veröffentlichte Schulbuch „MusiKKunst“ (2016) von Mathias Schillmöller differenziert hier stärker und bezieht sich ausdrücklich auf Forschungsarbeiten Ursula Brandstätters, die Dialoge zwischen den künstlerischen Darstellungsebenen „Bild, Musik, Sprache, Körper“ (2008) beschreibt und dabei vor allem auch die Unterschiede herausarbeitet:

5 Siehe exemplarisch dazu „Musik im Blickfeld“ (Knapp, Kraus, Borris & Peschl, 1983) mit einem Impressionismus-Kapitel oder „Musik-Kontakte“ (Weigelt, 1987) mit einem bereits allgemeinen Kapitel „Musik und Bild“.

„Kunstunterricht, der sich nicht auf einzelne Kunstsparten spezialisiert, sondern kunstspartenübergreifend konzipiert ist, muss die Besonderheiten der verschiedenen Kunstformen kennen und berücksichtigen. Die Erkenntnis der Gemeinsamkeiten und der Unterschiede stellt die Basis eines interdisziplinären ästhetischen Bildungskonzepts dar. Will man über die Grenzen hinweg arbeiten, so empfiehlt es sich, die Grenzen genau zu kennen. Inter-Disziplinarität setzt die genaue Kenntnis der einzelnen Disziplinen voraus.“ (Brandstätter, 2004, S. 13)

Konsequenterweise verwendet Brandstätter im Verlaufe ihrer Arbeiten immer weniger den 1995 von ihr noch genutzten Begriff „fächerübergreifend“, sondern spricht heute meist von kunstspartenübergreifendem Unterricht. Dadurch betont sie kunstspartenübergreifende Dialoge als selbstverständlichen Bestandteil des Musikunterrichts, die nicht mehr nur eine das Fach Musik übergreifende Ausnahmeerscheinung wären, wie es der Begriff „fächerübergreifend“ eher nahelegen könnte.

d) Die anthropologische Perspektive

So wie die gegenstandsorientierte Perspektive das Fachübergreifende in der Sinnoffenheit der Gegenstände sieht, so wird bei der anthropologischen Perspektive der Mensch zum fachübergreifenden Bezugspunkt von Fachgegenständen, -fragen und -kompetenzen. Diese Perspektive wurde von Christoph Richter explizit als fachübergreifend bezeichnet. Er unterscheidet vier Blickrichtungen:

„1) übergreifend nach ‚nebenan‘:

[...] in Fächer wie Mathematik, Physik, Sozialkunde, Ästhetik, Ethik, Geschichte o. a.

2) übergreifend nach ‚oben‘ oder ‚von oben‘

[...] wenn der Unterricht in den Sachfächern an übergreifende, allgemeine Ziele und Methoden gebunden wird: an die Schlüsselprobleme und Schlüsselverhaltensweisen, wie sie einst Wolfgang Klafki gefordert und zusammengestellt hat: die Friedenserziehung, die Erziehung zum sorgsamem Umgang mit der Umwelt, [...], Erziehung zur Liebe; der Umgang mit Technik; [...] Erziehung zur Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit, [...].

3) übergreifend von oder nach ‚unten‘

Von fachübergreifend ‚von unten‘ rede ich, wenn Unterricht dazu dient, die allgemeinen Grundlagen oder Fundamente der Gegenstände deutlich zu machen. Es geht darum, die Erfahrungen herauszuarbeiten, die hinter bzw. unter den Gegenständen liegen. [...]

4) übergreifend in das Leben und in die Lebenserfahrung der Beteiligten

Dieser Übergriff über das Fachliche fragt nach der Bedeutung der Musik für die, die sich mit ihr beschäftigen. [...] Dieser Übergriff bezieht außerdem die stets mitge-

brachten Erfahrungen ein, die dazu anregen, eine Musik für sich selbst zu „konstruieren.“ (Richter, 2010, S. 51–52)

Mit Punkt 4) erweitert er das Verständnis, Fachlichkeit und damit Fachübergreifendes zu verstehen⁶ und bietet mit dieser vierfachen Unterscheidung ohnehin eine der wenigen echten Systematisierungsversuche fachübergreifender Blickrichtungen in der Musikpädagogik an.

e) Eine Typologie charakteristischer Perspektiven

Neben den bisher dargestellten Perspektiven lassen sich in Texten weitere für fachübergreifendes Denken charakteristische Begründungsformen bzw. Begriffsauffassungen finden, die hier aus Platzgründen als Übersicht zusammengefasst werden:

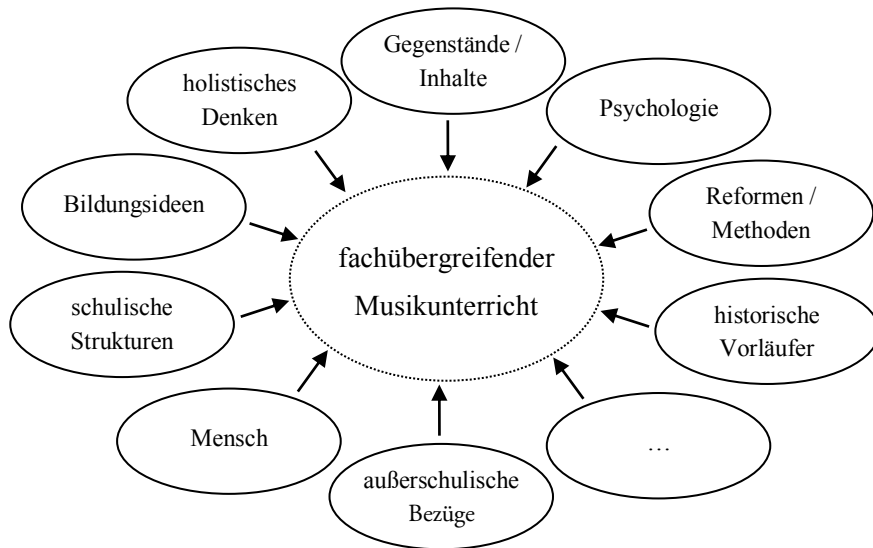


Abbildung 2: Zusammenfassung typischer Perspektiven auf Begriffe fachübergreifenden Musikunterrichts (eigene Darstellung).

Eine wahrnehmungs- und lernpsychologische Perspektive lässt sich in den Schriften Brandstätters (2004, S. 137–190), vereinzelt auch bei Forsbach (2005,

6 Diese Perspektive ist ansatzweise bereits in den oben skizzierten Auffassungen Forsbachs enthalten, für deren Begriffsverständnis Ideen von Schülerorientierung fundamental sind. Dennoch verwenden Richter und Forsbach sehr unterschiedliche Begriffe fach- bzw. fächerübergreifenden Musikunterrichts. Richter denkt diesen tatsächlich anthropologisch, Forsbach jedoch diesen stark unterrichtsmethodisch.

S. 139–141) finden. Holistisches Denken – bei dem sich die Unterscheidung zwischen fachlichen und quasi fachübergreifenden Perspektiven fast auflöst – prägt u. a. den Kunstbegriff und die „Integrative Musikpädagogik“ bzw. „Polyästhetische Musikerziehung“ Wolfgang Roschers (1983). Außerschulische Bezüge bilden – z. B. durch außerschulische Unterrichtsprojekte – implizit wie explizit ein häufiges Begleitmotiv für fachübergreifendes Arbeiten,⁷ da hier eine Begegnung mit einer Art unsortierten Wirklichkeit jenseits schulischer Fachstrukturen stattfindet.

f) Verschiedene Perspektiven als Ausdruck spezifischer Reformwünsche an den Musikunterricht

Die eben beschriebenen Perspektiven erscheinen in der Regel als Kombinationen, und dennoch nehmen alle untersuchten Texte innerhalb dieser Typologie einen bevorzugten Fokus ein, mit dem sie fachübergreifenden Musikunterricht in erster Linie beschreiben. Vor allem diese inneren Schwerpunkte der Begriffsauffassungen machen die Projektionsfunktion fachübergreifenden Musikunterrichts für Unterrichtsreformen deutlich: Denn blickt man auf diese Vielfalt verschiedener Perspektiven als Ganzes, so fällt auf, dass sich diese nicht allein auf fachübergreifenden Musikunterricht beziehen müssten, sondern als Typologie Grundperspektiven von Musikunterricht allgemein betonen. Vor diesem Hintergrund und mit Blick auf die oft unklaren Abgrenzungen von fachlichem und fachübergreifendem Musikunterricht liegt die eingangs genannte erste These nahe: *Musikpädagoginnen und Musikpädagogen nutzen die Idee fachübergreifenden Musikunterrichts als Projektionsfläche für Reformen von Musikunterricht*. Das heißt, sie betonen mit dem Instrument „fachübergreifenden Musikunterrichts“ jeweils die Ebene von Musikunterricht, die sie im Musikunterricht bzw. in der musikpädagogischen Diskussion gerade vernachlässigt sehen. Wie in den vorherigen Abschnitten dargestellt wurde, sind diese mit fachübergreifendem Unterricht verbundenen Reformideen individuell sehr verschieden und erscheinen in den Texten zudem oft auch nur implizit: In Richters Begriffsauffassung (Richter, 2010) wurde der Wunsch sichtbar, im Musikunterricht den Bezug auf den individuellen Menschen zu stärken. Forsbach (Dethlefs-Forsbach, 2005) charakterisiert „fächerübergreifenden Unterricht mit Musik“ durch dauerhaft verwirklichte Unterrichtsprinzipien wie Schülerorientierung, Handlungsorientierung, Projektorientierung usw. Brandstätter (2004) und Schillmöller (2016) benutzten vorübergehend den Begriff des Fachübergreifenden, um kunstspartenübergreifendes Arbeiten als *selbstverständlichen* Bestandteil von Musikunterricht zu stärken usw.

7 Bei Forsbach besonders stark in ihrer ausdrücklichen Forderung einer Öffnung der Schule, bei Brandstätter u. a. in den von ihr beschriebenen Begegnungsmodellen von Bildender Kunst und Musik in Museen.

Entscheidend ist stets, dass bei solchen „fachübergreifenden“ Wünschen an den Musikunterricht die gegenüberstehende Idee von Fachlichkeit kaum oder eher nur kritisch beschrieben wird, also als eine Praxis von Musikunterricht, die es zu überwinden gilt. Mit einer solchen Begriffsverwendung des Fachübergreifenden, die eher eine *dauerhafte Unterrichtsreform* verfolgt (anstelle eines Pendelns zwischen fachlicher Konzentration und fachübergreifender Ausweitung) übernimmt die Idee des Fachübergreifenden für den schulischen Musikunterricht eine Art regulative Funktion, indem sie an solche Ebenen von Musikunterricht erinnert, die dem Autor bzw. der Autorin jeweils gerade vernachlässigt erscheinen. Vor diesem Hintergrund werden – entsprechend der oben genannten ersten These – die bemerkenswerten und meist unauflösbaren Unterschiede zwischen den konkreten Merkmalen und Praxisvorstellungen erklärbar, die die untersuchten Autorinnen und Autoren mit fachübergreifendem Unterricht verbinden. Ebenso zeichnet sich daher jeder – wie auch der im folgenden Abschnitt unternommene – Versuch, fachübergreifenden Musikunterricht doch zu einem gewissen Grad allgemeingültig und als Pendelbewegung zu skizzieren durch ein gewisses Maß an Abstraktion aus, wenn ein solcher Versuch nicht lediglich auf eine individuelle Vorstellung von Musikunterricht und von Fachlichkeit reagieren möchte.

5. Ein dynamischer Begriff fachübergreifenden Musikunterrichts

Mit Blick auf die dargestellte Heterogenität und Projektivität der Begriffsauffassungen fachübergreifenden Musikunterrichts erscheint es sinnvoll, solchen Begriffsauffassungen kritisch gegenüberzustehen, die sich zu einseitig festlegen, indem sie fachübergreifenden Musikunterricht z. B. *nur* als Verbindung zwischen Schulfächern oder *nur* als kunstspartenübergreifendes Arbeiten denken usw. Eine plausible Begriffsverwendung müsste daher die skizzierten Heterogenitäten erfassen, indem sie den Begriff des Fachübergreifenden veränderbarer und weiter versteht. Hierfür scheinen folgende Merkmale wichtig zu sein, die sich implizit in den Artikeln, Begriffsauffassungen und Unterrichtsbeispielen abbilden:

1. Fachübergreifender Musikunterricht ist Teil eines kontinuierlichen Pendelns zwischen Ideen von Fachlichkeit und von Fachübergreifendem.
2. Fachübergreifender Musikunterricht kann auf drei Ebenen wirksam sein: innerhalb des Musikunterrichts zwischen musikalischen Lernfeldern – innerhalb der Schule zwischen Schulfächern (traditionelles Begriffsverständnis) – und auf gesellschaftlicher Ebene zwischen Schule und außerschulischen Lernorten wie Musikschule, Konzerthäusern, informellen Lernpraxen usw.
3. Fachübergreifender Musikunterricht müsste in verschiedene Richtungen hin Pendelbewegungen zwischen Konzentration und Ausweitung ermöglichen und sich nicht z. B. nur auf die methodische Ebene oder nur auf kunstspartenübergreifendes Arbeiten usw. konzentrieren.

4. Da es wegen eines sich stets verändernden Musikunterrichts und seiner Ideen von Fachlichkeit keinem der Texte gelingen kann, eine allgemeingültige und dabei doch konkrete Praxisvorstellung von fachübergreifendem Musikunterricht zu beschreiben, stellt dieser im konstruktivistischen Sinne den ergebnisoffenen Prozess einer Suche nach übergreifendem Sinn und Kontext schulischer Fächer aus. Er drückt also mitunter mehr das *Bedürfnis* nach einer verbindenden Idee oder nach Bezügen z. B. zwischen Schulfächern (resp. zwischen Fach und Mensch im Sinne Richters usw.) aus, als dass er diese abschließend festlegen könnte.

Eine musikpädagogische Verwendung des Begriffsfeldes „fachübergreifend“ müsste also diese vier Merkmale reflektieren, um sein öffnendes Potential zu bewahren. Denn würde Musikunterricht das „Fachübergreifende“ z. B. *nur* im Sinne schulstruktureller Fächerverbindungen oder *nur* im Sinne kunstspartenübergreifenden Arbeitens oder *nur* im Sinne von Projektunterricht etc. verstehen, so liefe er Gefahr, eine bestehende Fachkultur oder die Fächerstruktur einer Schule sogar eher zu stärken als durchlässiger zu machen, indem er diese voraussetzt und somit immer wieder bestätigt.

6. Fachübergreifendes als außerschulische Öffnung des Musikunterrichts

Da sich zurzeit gerade in den Beziehungen des Musikunterrichts zu scheinbar außerschulischen Lernfeldern starke Bewegungen, Überlappungen und Grenzverschiebungen beobachten lassen, soll hier – entsprechend der eingangs genannten zweiten These – der Versuch unternommen werden, die Idee des Fachübergreifenden auf dieser Ebene neu zu interpretieren.

a) Polarisierung von Konzentration und Ausweitung

Aus übergeordneter Perspektive lässt sich in der schulischen Musikpädagogik derzeit ein Spannungsfeld zwischen fachlicher Konzentration und Tendenzen zur fachlichen Ausweitung beobachten. Solche einander entgegengesetzten Tendenzen sind historisch gesehen nicht neu, scheinen sich momentan jedoch besonders stark zu polarisieren und auch zu profilieren:

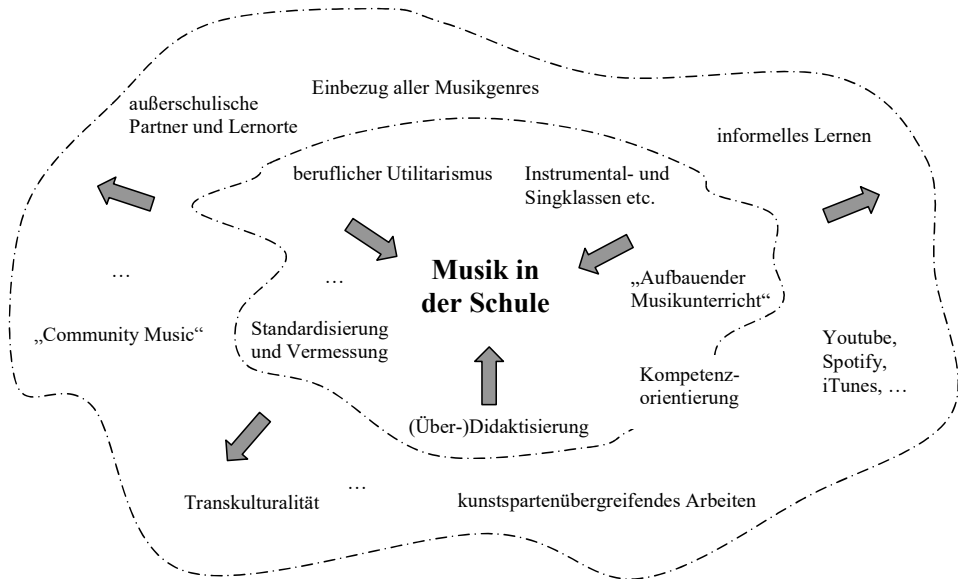


Abbildung 3: Aktuelle Tendenzen in der Musikpädagogik als mögliches Spannungsfeld zwischen Fokussierung und Weitung (eigene Darstellung).

Das Interesse einer Fokussierung bzw. verbindlicheren Strukturierung von Musikunterricht lässt sich derzeit u.a. in folgenden Tendenzen erkennen: So verfolgen die Schulbuchkonzeptionen des „Aufbauenden Musikunterrichts“ bewusst ein Modell, das einen übergeordneten Lehrgang nachvollziehbar macht und konzentrieren sich dabei zudem auf eine bestimmte musikalische Praxis (vgl. die ersten Ideen hierzu auch bei Bähr, Gies, Jank & Nimczik, 2003), eine Tendenz, die sich ähnlich in den zunehmenden Konzeptionalisierungen z.B. von Streicher- (Bradler, 2014), Bläser- oder Chorklassen erkennen lässt. Allgemein sieht Andreas Gruschka in der heutigen Schule Tendenzen einer Überdidaktisierung (2011, S. 66–86) von Unterrichtsgegenständen. Der Philosoph Julian Nida-Rümelin kritisiert einen beruflichen Utilitarismus, der die heutige Bildungslandschaft prägt (Nida-Rümelin, 2013, S. 49–56) und die Bildung des Menschen als „instrumentell“ und stark verengt im Sinne einer Selektion für berufliche Anforderungen der Gesellschaft versteht.⁸ Die u.a. von Jochen Krautz (2007) beschriebene Ökonomisierung von Bildung förderte in Bildungsinstitutionen eine normierende Standardisierungs- und Vermessungskultur (vgl. Liessmann, 2012). Die viel diskutierte Kompetenzorientierung erscheint hierbei als Mischfall, da diese zu-

8 Er kritisiert damit sinngemäß Verschiebungen in Schule und Hochschule von einem Bildungs- zu einem Ausbildungsgang. Er betont, dass „Menschen immer auch als Selbstzweck gelten müssen“ (Nida-Rümelin, 2013, S. 52) und sieht – in Anlehnung an die Griechische Antike, sinngemäß aber auch an Humboldt – das „oberste Bildungsziel“ in individueller „menschlicher Freiheit“ (Nida-Rümelin, 2013, S. 83).

nächst als eine die Fächer übergreifende Bildungsidee gedacht wurde, sie aber andererseits zu einem performativen Outputdenken an Fähigkeiten (anstelle von offenen Erfahrungen) im Musikunterricht, also gerade doch zu einer Einengung der Fachperspektive beitragen kann.

Diesen fokussierenden Tendenzen stehen ebenso profiliert Tendenzen fachlicher Ausweitung gegenüber: Zunächst hat sich in den letzten Jahrzehnten Musikunterricht generell in seinem inhaltlichen Horizont so sehr geöffnet, dass mittlerweile fast jede Musik weltweit potentiell Unterrichtsinhalt sein kann. Lucy Green beschrieb 2008 Formen informellen Musikkernens jenseits direkter didaktischer Lenkung (Green, 2014), und seit Jahren nehmen Kooperationen zwischen Musikunterricht in der Schule mit Musikschulen, Opernhäusern oder Orchestern zu (vgl. z.B. Hüttmann, 2009). Spätestens seit den 1980er Jahren steigt das Interesse der Musikpädagogik an inter- bzw. transkulturellen Fragen, die wieder verstärkt diskutiert werden (z.B. Honnens, 2017). Die insgesamt noch sehr uneinheitlichen Praxisvorstellungen der „Community Music“ (Higgins, 2012), die derzeit auf die deutschsprachige Musikpädagogik Einfluss nehmen (Hill & de Banffy-Hall, 2017) thematisieren Ideen von Partizipation, Inklusion und Vielfalt und eine Musikkultur, die an den Orten der Menschen selbst und durch sie selbst stattfindet. Damit steht die „Community Music“ nicht zwangsläufig im Gegensatz zur allgemeinbildenden Schule (die per definitionem genau diesen Teilhabecharakter für alle umzusetzen versucht). Sie positioniert sich jedoch gegenüber einer eher normativen Musikpraxis, wie sie durch schulische Setzungen von Inhalten und Maßstäben durchaus stattfinden kann. Zudem verändern Medien wie Youtube, Spotify, iTunes-Playlists usw. die sozialen Praxen von Jugendlichen und damit zugleich die des Musikunterrichts. Insgesamt lassen sich derzeit stark gegensätzliche Kräfte in der Musikpädagogik beobachten, die die Frage nach dem fachlichen Selbstverständnis des Schulfachs Musik und damit auch nach dem Fachübergreifenden neu stellen.

b) Versuch einer Übertragung der Idee des Fachübergreifenden auf außerschulische Beziehungen

Versucht man Ideen des Fachübergreifenden auf dieses Spannungsfeld zu übertragen, so könnte man das „Fachliche“ verstehen als das nicht nur im Musikunterricht, sondern allgemein in der Schule Stattfindende. Es ließe sich deuten als das „didaktisch Geplante“ oder als das „zu Lernende“ usw. Fachübergreifend wären dann Phasen jenseits des Lernorts Schule und seiner didaktischen Rahmenbedingungen. Genau diese Interessen ließen sich bereits in den oben untersuchten Begriffsauffassungen herauslesen: So konzipiert Forsbach genau diese Öffnung von Musikunterricht, Brandstätter nutzt den Erfahrungsort Museum für ihre kunstspartenübergreifenden Vermittlungsmodelle usw. Berücksichtigt man zudem die beschriebenen Merkmale eines dynamischen Begriffsverständnisses,

so würde dies u. a. bedeuten, diese anderen Lernorte *dynamisch pendelnd* einzu- beziehen und auszublenden. Außerdem würde dies bedeuten, Musikunterricht auf verschiedenen Wegen und Ebenen nach außen hin zu öffnen und durch strukturelle „Abrüstung“ hinsichtlich Leistungsvermessung und Nützlichkeits- denken Räume für solchen Einbezug neuer Lernorte zu schaffen.

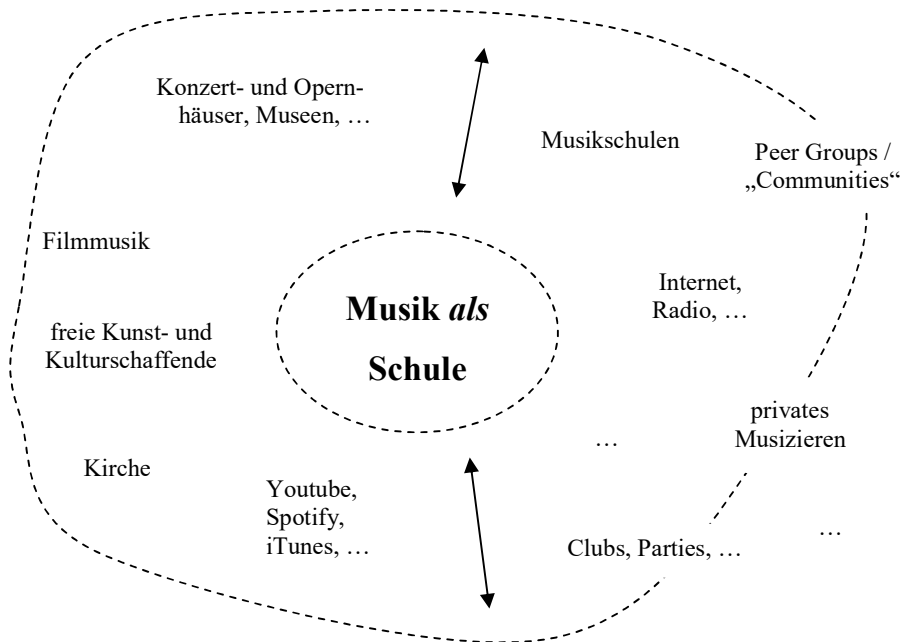


Abbildung 4: Dynamisch wechselnde Fokussierung und Weitung der Schule hin zu „außerschulischen“ Lernfeldern (eigene Darstellung).

Dennoch bleibt Musikunterricht in der Schule als Schutzraum wichtig, in den sich geplantes musikalisches Lernen zurückziehen kann. Diesen Schutz- und auch Modellraum durch einseitiges „Öffnen von Schule“ auflösen zu wollen, würde jene Bildungspotentiale verkennen, die gerade im Schutz von Kindern z. B. vor zu frühen berufsutilitaristischen Anforderungen liegen, aus denen heraus Schule nicht als Bildungs-, sondern als Ausbildungsstätte verstanden würde.

Zudem wäre es entscheidend, den künstlerischen Charakter des Musikunterrichts im Blick zu behalten, der auch die Beziehungen zwischen fachlich konzentrierenden und sich weitenden Perspektiven prägen müsste: Franz Koppe (2001) antwortet auf die Frage, was Kunst zur Kunst macht, u. a. mit dem Merkmal der „individuellen Synonymlosigkeit“, also dass ein Kunstwerk weder direkt übersetzbar ist und diese Nichtübersetzbarkeit zudem jeweils einzigartig ist. Koppe nennt außerdem als Merkmale die „Synthese aus Sinn und Sinnlichkeit“ sowie die prinzipielle Sinnoffenheit und die „Einbettung variabler Eigenheiten in inva-

riable Grundzüge“ (Koppe, 2001, S. 115–116, zitiert nach Krämer, 2014, S. 41–42). All das spricht dafür, nicht nur den Musikunterricht selbst, sondern auch seine Beziehungen zu außerschulischen Lernfeldern beweglich zu halten, also das Fachübergreifende nicht zu verplanen und damit zu verfälschen, sondern seinen dynamischen Projektionscharakter für neue Ideen für den Musikunterricht zu bewahren.

Literatur

- Bähr, J., Gies, S., Jank, W. & Nimczik, O. (2003). Kompetenz vermitteln – Kultur erschließen. Musiklernen in der Schule. *Diskussion Musikpädagogik* (19), 63–76.
- Bradler, K. (2014). *Streicherklassenunterricht. Geschichte – Gegenwart – Perspektiven*. Augsburg: Wißner.
- Brandstätter, U. (1995). Hören mit den Augen – Sehen mit den Ohren. Ein fächerübergreifendes Vermittlungsmodell im Museum moderner Kunst in Wien. *Musik und Unterricht*, (33), 40–42.
- Brandstätter, U. (2004). *Bildende Kunst und Musik im Dialog – Ästhetische, zeichentheoretische und wahrnehmungspsychologische Überlegungen zu einem kunstspartenübergreifenden Konzept ästhetischer Bildung*. Augsburg: Wißner.
- Brandstätter, U. (2008). *Grundfragen der Ästhetik – Bild, Musik, Sprache, Körper*. Wien: UTB.
- Dethlefs-Forsbach, B. Chr. (2005). *Fächerübergreifender Unterricht aus der Sicht des Faches Musik. Eine historisch-systematische Untersuchung von Theorien und Praxen sowie der Entwürfe eigener Modelle und einer Konzeption des fächerübergreifenden Unterrichts mit Musik*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Forsbach, B. Chr. (2005): auch als Dethlefs-Forsbach, B. Chr. (2005).
- Forsbach, B. Chr. (2008). *Fächerübergreifender Musikunterricht. Konzeption und Modelle für die Unterrichtspraxis*. Augsburg: Wißner.
- Gerhardt, B. (2012). Musik fächerverbindend unterrichten? *Musik und Unterricht*, (108), 56–60.
- Green, L. (2014, Reprint von 2008). *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Dorchester: Ashgate.
- Gruschka, A. (2011). *Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht*. Stuttgart: Reclam.
- Higgins, L. (2012). *Community music: in theory and in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Hill, B. & de Banffy-Hall, A. (Hrsg.) (2017). *Community Music, Beiträge zur Theorie und Praxis aus internationaler und deutscher Perspektive*. Münster: Waxmann.
- Honnens, J. (2017). *Sozioästhetische Anerkennung – Eine qualitativ-empirische Untersuchung der „arabesk“-Rezeption von Jugendlichen als Basis für die Entwicklung einer situativen Perspektive auf Musikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Hüttmann, R. (2009). *Wege der Vermittlung von Musik: Ein Konzept auf der Grundlage allgemeiner Gestaltungsprinzipien*. Augsburg: Wißner.
- Kestenberg, L. (1925/2009–2014). *Gesammelte Schriften in 6 Bänden hrsg. von Wilfried Gruhn unter Mitwirkung von Ulrich Mahlert, Dietmar Schenk und Judith Cohen*. Freiburg i. Br.: Rombach.

- Knapp, W., Kraus, E., Borris, S. & Peschl, W. (1983). *Musik im Blickfeld. Klänge – Formen – Stile. Band 2 für den Musikunterricht vom 11. bis 13. Schuljahr*. Hamburg: Sikorski.
- Koppe, F. (2001). Selbstwert und Geltungsanspruch in der Kunst. In B. Kleimann & R. Schmücker (Hrsg.), *Wozu Kunst – Die Frage nach ihrer Funktion* (S. 104–140). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Krämer, O. (2014). Musikunterricht zwischen handwerklicher und künstlerischer Orientierung. *Diskussion Musikpädagogik*, (62), 37–45.
- Krautz, J. (2007). *Ware Bildung – Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*. München: Diederichs.
- Liessmann, K. P. (2012). *Theorie der Unbildung: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. München: Piper.
- Nida-Rümelin, J. (2013). *Philosophie einer humanen Bildung*. Hamburg: edition Körber-Stiftung.
- Richter, C. (1996). *Das Fachliche, das Fachübergreifende und das Fächerverbindende*. Maschinenschriftliches, unveröffentlichtes Manuskript eines Vortrages bei der AG Musikpädagogik in Köln.
- Richter, C. (2010). Musik, ein immer schon fachübergreifender Gegenstand. *vds-magazin. Verband Deutscher Schulmusiker Schleswig-Holstein*, (April), 50–56.
- Roscher, W. (Hrsg.) (1983). *Integrative Musikpädagogik: neue Beiträge zur polyästhetischen Erziehung. Teil 1: Theorie und Rezeption – Beispiele gesamtkünstlerischer Interpretation*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen.
- Schillmöller, M. (2016). *Musikkunst, Schülerband – Kulturverstehen im Wechselspiel der Künste*. Esslingen: Helbling.
- Weigelt, R. (Hrsg.) (1987/21993). *Musik-Kontakte. Arbeitsbuch für den Musikunterricht Band 2*. Berlin: Cornelsen.
- Werner-Jensen, A. (1978). Fachübergreifender Unterricht. Didaktische Überlegungen und konkrete Reformvorschläge. *Musik & Bildung*, (12), 762–766.

Alexis Kivi
Goßlerstraße 15
14195 Berlin
kivi@udk-berlin.de

Peter W. Schatt & Malte Sachsse

„Das ist neu ... das ist geil“¹ – Soziale Aspekte musikpädagogischer Hinsichten auf Neue Musik

„Das ist neu ... das ist geil?“ – Social Aspects in Concepts of Music Education Regarding “Neue Musik”

This essay examines how former concepts of music education focused on social aspects regarding “Neue Musik”. For that purpose, an understanding of “Neue Musik” is described with reference to Émile Durkheim’s concept of a “social fact.” On this basis, suggestions are offered on how social aspects in concepts of music education can be systematically approached. As a conclusion, we draft a perspective for music teaching, which accentuates the importance of invention, composition and improvisation of music to develop an appreciation of both music and social values.

Musiklernen ist immer ein Prozess der Auseinandersetzung mit Neuem. Auf dessen tiefe Verwurzelung im Sozialen und deren Konsequenzen lässt die Erinnerung an den Refrain des Hits *Hurra, hurra, die Schule brennt* der Gruppe Extrabreit, einem Produkt von 1980 aus dem Bereich der „Neuen Deutschen Welle“, aufmerksam werden. Mit den im Titel dieses Beitrags zitierten Elementen des Refrains wird sprachlich jene zentrale Funktion des Neuen aufgegriffen, um die es auch im Text des Songs geht – die Funktion, Differenzen zu artikulieren, nicht selten sogar Widerstand zu leisten gegen das Alte und diejenigen zu provozieren, die es gutheißen, die Befürworter des Neuen aber in ihrer Haltung zu bestärken. Von hier aus liegt es nahe, den Blick auf jenen Bereich musikpädagogischen Nachdenkens zu lenken, der dem Neuen in emphatischer Weise verpflichtet ist: den Bereich der Neuen Musik.

Die folgenden Ausführungen sind in drei Abschnitte gegliedert: Unser Interesse ist zunächst darauf gerichtet, eine Antwort auf die Frage zu finden, ob bzw. inwiefern das Neue in Neuer Musik im Sozialen verankert ist. In einem zweiten Schritt soll geklärt werden, welche Aspekte dessen, was in dieser Hinsicht am Sozialen fasslich ist, im Rahmen einer unterrichtsbezogenen Reflexion der Vermittlung Neuer Musik zur Geltung gebracht werden sollten und sollen. Es wird zu zeigen sein, dass diese Aspekte über formale Intentionen wie Gemein-

1 Extrabreit: „Hurra, hurra, die Schule brennt“ (1980).

schaftsbildung oder soziale Integration weit hinausgehen und in die Dimension des Historischen ebenso hineinreichen wie in die des Ästhetischen. Dazu werden exemplarische Fälle repräsentativer didaktischer Entwürfe mithilfe eines systematischen Zugriffs hermeneutisch-kritisch untersucht. Dabei wird deutlich, dass nicht nur der einschlägige Bereich von Musikkultur letztlich durch Soziales fundiert ist, sondern dass dies auch für die musikpädagogische Reflexion darüber gilt, wie ein diesbezügliches Musiklernen angeleitet bzw. inszeniert werden könne. Vor diesem Hintergrund werden im dritten Teil Perspektiven für eine Didaktik entfaltet, die sowohl die bestehenden Positionierungen der Schülerinnen und Schüler als auch Möglichkeiten einer fortschreitenden Enkulturation in den Blick nimmt und vor diesem Hintergrund kulturelle Offenheit in musikalischer Praxis produktionsdidaktisch anzuwenden sucht.

1. Soziale Aspekte des Neuen in Neuer Musik

Das Soziale wird im Austausch und in der Bezugnahme zwischen Menschen in realer oder virtueller leiblicher Anwesenheit durch Interaktion, Kommunikation und Zwischenleiblichkeit verwirklicht und bezieht sich anlässlich jeweils bestimmter Inhalte insbesondere auf den Gehalt und die Geltung von Wertvorstellungen, Normen und Regeln. Auch mit Blick auf Musik handelt es sich dabei insgesamt um normative Momente „sozialer Tatbestände“ i.S. Émile Durkheims (Durkheim, 1895/2014)². Wir rekurrieren hier auf Durkheim, weil im Begriff des „sozialen Tatbestandes“ zum Ausdruck kommt, dass das Soziale als eine Klasse von Handlungen aufzufassen ist – ebenso wie Musik, folgt man dem von Hans Peter Reinecke formulierten zentralen Gedanken Handlungsorientierten Musikunterrichts (Rauhe, Reinecke & Ribke, 1975, S. 23). In dem Maße, wie die normativen Momente nicht von der gesamten Hörerschaft geteilt werden – was wiederum als Ergebnis eines „sozialen Tatbestands“ zu gelten hat und nicht einfach als Geschmacksfrage –, ist musikpädagogisches Denken zumindest vor die Aufgabe gestellt, sich mit dieser Divergenz auseinanderzusetzen. Dabei ist auch die Beantwortung der Frage, welche Haltung zu dieser Divergenz bezogen wird, im Sozialen verankert. Letzteres gilt auch für die Bezeichnung „Neue Musik“. Sie ist kein Substanz-, sondern ein Funktionsbegriff, denn alle Antworten auf die Frage, was Neue Musik sei, laufen darauf hinaus, zu beschreiben, wie sie entstanden ist, worauf ihre Geltung beruht, worin ihre ästhetische Eigenart sowie ihre gesellschaftliche Funktion in Intention und Wirkung bestehen. Insbesondere, wenn man an den Erklärungsbedarf denkt, den es in Kreisen sowohl des Fach- als

2 In der Übersetzung wird zunächst der Ausdruck „soziologischer Tatbestand“ verwendet (Durkheim, 1895/2014, S. 105). Wenig später (ebd., S. 107) wird die Bezeichnung „sozial“ für eben diese Tatbestände eingeführt. Wir verwenden diesen Begriff, da er den Sachverhalt und nicht dessen wissenschaftliche Bearbeitung bezeichnet.

auch des Laienpublikums gibt³, liegt die Vermutung nahe, dass diese Funktionen sozial verankert sind allein dadurch, dass nicht nur die Musik, sondern auch die diesbezüglichen Erklärungen auf die Stabilisierung des kleinen Kreises derer gerichtet sind, die sie verstehen.

Fragt man nach der Rolle sozialer Momente, wenn wir von „Neuer Musik“ sprechen, so setzt ein seinerzeit innovativer Gedanke, den Reinecke bereits 1975 äußerte, eine erste Spur für eine Antwort. Musik sollte demnach „ganz allgemein als Prozeß, als ein Verhalten“ (Rauhe, Reinecke & Ribke, 1975, S. 23), und dieses Verhalten sollte „als eine Art von konstruierender Tätigkeit verstanden“ werden (ebd.). Selbstverständlich war, dass sich dieser Prozess auf ein tönendes „Material“ bezog, das in Kommunikation und Interaktion – also im sozialen Kontext – zur Geltung gebracht wurde. Offen blieb in diesen Überlegungen, was hinsichtlich des „Materials“ außer dem Zusammenhang zwischen den tönenden Elementen konstruiert wird, mit welcher Legitimation also Ansprüche auf Geltung der Bedeutsamkeit bestimmter Inhalte und Gehalte erhoben und wie diese anderen Menschen zugänglich gemacht werden sollten und konnten.

Hermann Josef Kaiser hat diese Position differenziert und erweitert, indem er herausstellte, die „Musik(en) [seien] als Formen unterschiedlicher, z.T. auch divergierender und sogar kontroverser gesellschaftlicher Praxen [...] historisch gewachsen“ (Kaiser, 1998, S. 107).

Wir knüpfen an Kaisers Praxis-Gedanken an und fragen vertiefend zum einen nach der Eigenart der „historisch gewachsen[en]“ Inhalte, Gehalte und Wertvorstellungen, auf die sich diese Praxis richtet, zum anderen nach deren Funktionen bzw. Relevanz für den Einzelnen wie für die Gesellschaft, in der diese Praxen zur Geltung gebracht werden bzw. werden sollen. Hintergrund für dieses Vorhaben bildet die Vorstellung, dass wir es bei Neuer Musik mit einer kulturellen Praxis zu tun haben. Sie steht demnach nicht nur vor dem historischen Hintergrund, sondern auch im jeweils aktuellen Kontext mit ethisch und ästhetisch relevanten Bedeutungen und Bedeutsamkeiten sowie mit Regeln und Wertvorstellungen. Durch den Umgang mit ihnen positioniert sich der Einzelne selbst, und Gesellschaften gewinnen dadurch ihr Format und ihre Kontur (vgl. Bourdieu, 1982; Schulze, 1992).

Musikalische und musikbezogene Praxen richten sich in Produktion, Reproduktion und Rezeption auf das musikalische „Material“. Insbesondere an Neuer Musik kann gezeigt werden, dass dieses nicht nur „geschichtlich durch und durch“ (Adorno, 1970/1998, S. 223), sondern gerade dadurch in doppeltem Sinne auch „sozial“ ist: Zum einen ist das Historische, auf das Neue Musik im Modus

3 Bezeichnend ist eine Einlassung Christian Schulzes nach der Eröffnung der Hamburger Elbphilharmonie: „Hier haben Menschen frühestens nach dem vierten Semester Musikwissenschaft Zutritt“ (Leserbrief im Hamburger Abendblatt vom 13.07.2017, S. 12). Es erklangen u.a. Henri Dutilleux' *Mystère de l'instant* (1989), Bernd Alois Zimmermanns *Photopsis* (1968) und Olivier Messiaens *Turangalila-Sinfonie* (1948).

von Erweiterung, Überwindung oder Negation reagiert, sozial verankert insofern, als in „Geschichte“ dasjenige erinnert wird, was von Menschen bestimmter sozialer Kreise in Geltung gebracht und anerkannt wurde. Zum anderen ist das Authentische, aus dem Neue Musik (neben dem Originellen) ihre Geltung bezieht, an zwei Momente gebunden, nämlich einerseits hinsichtlich der „Formen des Herstellens“ (Kaiser, 1998, S. 107) an das „Wagnis der Rückhaltlosigkeit“ (Dahlhaus, 1981, S. VIII), andererseits – als Form des Gebrauchs – an die Akzeptanz bestimmter sozialer Kreise, nämlich solcher, die als „Fachleute“ gelten können oder bzw. und institutionell zusammengeschlossen sind (vgl. ebd.).

Dahlhaus schließt sich mit seinen Überlegungen eng an Gedanken, ja Formulierungen an, die Arnold Schönberg seit Beginn des 20. Jahrhunderts immer wieder äußerte, um die Eigenart seines Schaffens zu legitimieren. Dabei nahm er für seine Musik (ebenso wie die „Minderheit“, die sich für diese einsetzte) das Recht in Anspruch, als Kunst zu gelten und setzte sie von jenem „Ohrenschmaus“ ab, durch den das Bedürfnis der „Mehrheit“, sich in ein „Unterhaltungsdelirium“ zu begeben, befriedigt werde (Schönberg, 1931/1976, S. 255). Nach Schönberg setzt sich, wer als Künstler gelten will, einer mit dem „sozialen Tatbestand“ Kunst untrennbar verbundenen Anforderung aus: Er muss sich in der Produktion mit dem Bestehenden, bereits Komponierten so auseinandersetzen, dass dieses kein Reservoir von Techniken, Formen und Strukturen, sondern nur eine Folie bildet, deren Mittel, mit denen die Inhalte einst Geltung erlangten, als überwunden erscheinen können.

Eine solche Bestimmung künstlerischer Arbeit prinzipiell, bei der Hervorbringung Neuer Musik insbesondere, hat unlängst Daniel Martin Feige vorgenommen. Demnach handele es sich in Neuer Musik bei jedem Werk um „[e]ine Neuaushandlung des Sinns der Kategorie der Musik“ (Feige, 2017, S. 26). Über diesen eher werkästhetischen Ansatz hinaus ist es uns wichtig, das soziale Moment an dieser Aushandlung zur Geltung zu bringen, denn die „Neuaushandlung“ wird vom Werk selber allenfalls veranlasst; vollzogen wird sie von den Menschen, die sich mit dem Werk befassen, und zwar im Kontext ihrer ästhetischen Erfahrungen und Ansprüche.

Dies gilt auch für die von Dahlhaus so genannte „Rückhaltlosigkeit“, denn das „Wagnis“ der „Rückhaltlosigkeit“, durch die der Komponist seine Originalität gewinnt, ist zwar ästhetisch verankert, letztlich aber ein soziales, weil es darin besteht, nur von einem kleinen Kreis von Menschen anerkannt zu werden. Für diesen Kreis – und es war immer und ist noch heute ein kleiner Kreis – ist denn auch die Authentizität solcher Werke gegeben: Die Geschichten der Skandale um Neue Musik bzw. deren Diffamierungen zeigt, dass andere diese nicht einmal für Musik hielten.

Die Gründe für ein solches „Wagnis“ – und damit der intendierte Gehalt der genannten Praxen – sind in der Positionierung derer, die sie ausüben, im ästhetischen und zugleich mit diesem im gesellschaftlich-politischen Kontext zu suchen. In Produktion und Rezeption ist die ästhetische Erfahrung im Umgang mit dem

Neuen aufgrund seiner durch das „Material“ i.S. Adornos bedingten Fremdheit notwendigerweise dem Anspruch einer Veränderung hinsichtlich ihrer ästhetischen und kathartischen Momente (vgl. Jauß, 1991, S. 103–191) ausgesetzt. Insofern werden mit Neuer Musik bestimmte bzw. bestimmbare Erlebensformen angeboten, die als Mittel nicht nur der Artikulation verschiedenster Ebenen des Genusses, sondern auch einer Lebensphilosophie und der sozialen Distinktion fungieren (vgl. Schulze, 1992).

Manche der in Neuer Musik verwirklichten Intentionen sind quasi pädagogisch, da sie auf verbessernde Veränderung zielen. In der Regel verfehlen sie aber ihre Wirkung aus Gründen, in denen sich ästhetische mit sozialen Momenten verquicken: Sie erreichen nur diejenigen Menschen, die ohnehin schon das Neue befürworten, nicht aber diejenigen, die das Streben nach Veränderung – der kompositorischen Intention zufolge – etwas angehen sollte. Diese können die musikalischen Formen des Neuen nicht genießen, sondern werden lediglich perturbiert; und zwar nicht nur, weil ihnen die Schemata, Kenntnisse und Kompetenzen fehlen, die zum einschlägigen Verstehen und Genuss notwendig sind⁴, sondern vor allem auch, weil ihre grundlegenden musikbezogenen Wertvorstellungen weniger auf Fortschritt in der Kunst als auf die Verwirklichung eigener und gewohnter Erlebnisqualitäten gerichtet sind. Neue Musik fungiert insofern als „sozialer Tatbestand“, als sich durch sie die Distinktion zwischen sozialen Schemata und Milieus unmittelbar erleben lässt – die Distinktion nämlich zwischen Vertretern des Hochkulturschemas, das hier mit Ansprüchen vor allem des Niveau-, teilweise auch des Selbstverwirklichungs- oder Integrationsmilieus verknüpft wird, und den Vertretern von Trivial- und Spannungsschema, die Erlebnissen insbesondere im Rahmen des Harmonie- oder Unterhaltungsmilieus nachgehen.

An Schönbergs Einschätzung hat sich bis heute nicht viel geändert: Aufgrund der Kluft zwischen Mitteln und Techniken, durch die sich Neue Musik von tradierter abgrenzt, ferner aufgrund der Haltung, mit der diese Abgrenzung vorgetragen und durchgesetzt wurde sowie aufgrund deren Zusammenhang mit massenmedialen, demographischen, ökonomischen und gesellschaftspolitischen Gegebenheiten und Prozessen, ist sie auch heute noch eine Praxis von Wenigen für Minderheiten. Prinzipiell gibt es zwei Möglichkeiten: Entweder trifft sie als das emphatisch Neue auf das unvorbereitete Ohr und fordert zum Protest heraus (die Äußerungen weiter Publikumskreise nach dem Konzert zur Eröffnung der Hamburger Elbphilharmonie legen beredtes Zeugnis davon ab), oder aber sie geriert sich nicht als Ergebnis des „Wagnisses der Rückhaltlosigkeit“, sondern

4 Diese Notwendigkeit geht aus einer Feststellung hervor, die Carl Dahlhaus im Zusammenhang mit Überlegungen zur Historizität Neuer Musik traf: Die Literatur über Musik sei „ein Teilmoment der Musik, besonders der jeweils neuen, die sich nicht von selbst versteht“ (Dahlhaus, 1978, S. 32).

sucht gerade Rückhalt in bewährten Konzepten etwa der Rhythmik und Harmonik wie z. B. bei Arvo Pärt oder Steve Reich.

Es wäre an anderer Stelle darüber nachzudenken, ob und warum sich im Zusammenhang mit Neuer Musik die Mittel der Provokation ebenso verbraucht haben wie in der Musik der Jugendkulturen: War zumindest der Text des im Titel zitierten Liedes von „Extrabreit“ mit dem Begriff „geil“, ferner mit der Freude an Brandstiftung und der Favorisierung von als Punks gekleideter Mädchen einst durchaus provokant, so ist zumindest der genannte Begriff heute Bestandteil des Wortschatzes weiter Kreise – und eine Orientierung am Punk gehört durchaus in das Repertoire modebewusster Menschen.

Vor diesem Hintergrund ist auch der Wandel musikpädagogischer Intentionalität hinsichtlich Neuer Musik zu sehen, dessen sozialer Bezugnahme einerseits und Verankerung andererseits unsere Aufmerksamkeit im folgenden Abschnitt gilt.

2. Soziale Aspekte in einschlägigen musikdidaktischen Positionen

Wie Neue Musik und die Musik(en) der Jugendkulturen unterliegt auch das musikpädagogische Denken über die Vermittlung dieser Musiken sozialen Tatbeständen bzw. stellt es selbst einen solchen dar. Sein Wandel im vergangenen halben Jahrhundert ließe sich als Geschichte der Emanzipation von der Verpflichtung auf die inhaltlichen Implikationen des Kunstwerks zur zunehmenden Befreiung des Subjekts erzählen, kann indessen im Folgenden nur schlaglichtartig beleuchtet werden.

Nimmt man den musikpädagogischen Diskurs seit den späten 1960er-Jahren in den Blick, so lassen sich hinsichtlich der Berücksichtigung des Sozialen im unterrichtlichen Umgang mit Neuer Musik ohne übergroße Gewaltsamkeit vier Kategorien finden, die für die verschiedenen didaktischen Ansätze mit unterschiedlicher Gewichtung und in wechselnden Hinsichten immer wieder relevant waren bzw. sind:

1. Soziale Aspekte als (De-)Legitimation für Neue Musik im Unterricht
2. Soziale Aspekte Neuer Musik als Strukturelemente des Unterrichts
3. Einübung sozialen Verhaltens als Methode des Unterrichts in Neuer Musik
4. Soziale Aspekte als Lern-/Lehrinhalt und -gehalt des Unterrichts in Neuer Musik

Zu 1. Bemerkenswert ist, dass soziale Aspekte als Begründung sowohl für als auch gegen eine unterrichtliche Aufarbeitung Neuer Musik relevant waren. Dafür können die Überlegungen Michael Alts als exemplarisch gelten, da hier sowohl Befürwortung als auch Skepsis zur Sprache kommen.

Als sozialer Tatbestand stellt sich Alts Ansatz insofern dar, als für ihn das Repräsentative für die Inhaltsauswahl eine entscheidende Rolle spielt. Repräsentative

tiv ist für ihn, was in der Vergangenheit anerkannt wurde und sich im Repertoire gehalten hat. Das Neue soll insofern Eingang in den Unterricht finden, da „die Jugend auf das Jahr 2000 zu erziehen“ (Alt, 1968, S. 232) und daher nicht nur mit dem Bewährten, sondern auch mit dem Zukunftsträchtigen zu befassen sei. Dies gilt jedoch – und das ist charakteristisch für Alts letztlich denn doch im engeren Wortsinne konservative Position – nur insoweit, wie es bereits Anerkennung gefunden hat (und insofern eben nicht mehr im emphatischen Sinne neu ist). An den Umwälzungen der Zeit aber soll die Jugend nicht teilhaben: Die „neueste ‚avantgardistische‘ Musik, die postserielle, aleatorische, graphische und szenische Musik und was in Zukunft noch gegen den Zwang des Seriellen aufkommen mag“ könne im Unterricht höchstens „als bloße Orientierung und punktuelle Beleuchtung“ dargestellt werden (ebd., kursiv im Original). Dafür wird ein soziales Argument angeführt: Diese Musik schirme sich „bewußt gegen das Laientum“ ab, „um sich der Vermassung und Abnützung ihrer Werke zu entziehen“ (ebd.). Dass Alt sich damit gegen seine eigene Forderung stellt, der Musikunterricht habe „sich mit dem schöpferischen Zeitgeist der Musik“ auseinanderzusetzen (Alt, 1968, S. 218), hat seine Ursache darin, dass er gerade zu bewahren sucht, wogegen der „Zeitgeist“ sich wendet: Alt beruft sich nämlich auf das „Bewusstsein der Musikliebhaber“ (Alt, 1968, S. 219)⁵, das indessen jenen Ge- und Verbrauch von Musik zumindest nicht ausschließt, gegen den der in Neuer Musik verwirklichte „Zeitgeist“ sich wendet.

Insofern – um es formelhaft und im Jargon der Zeit, nämlich der 1968er-Jahre, zu sagen – redet Alt dem Establishment, seinen Werten und normativen Vorstellungen, auch seinem Bedürfnis nach einem Musikerleben im Kontext gefestigter Bahnen, das Wort. Er übersieht, dass die Jugend bereits an den Umwälzungen teilhatte – nur nicht angeregt durch das Medium Kunstmusik, sondern im Zusammenhang mit Rock und Beat – der Musik ihrer eigenen Kultur.

Einer ähnlichen Argumentation bediente sich fast 20 Jahre später Dieter Zimmerschied, als er eine „Verweigerung“ (Zimmerschied, 1986, S. 444) der Musikpädagogik Neuer Musik gegenüber dadurch für gerechtfertigt hielt, dass sie selbst sich breiten Schichten der Bevölkerung verweigere. Das Bewusstsein, das durch die daraus resultierende, absichtlich herbeigeführte Perturbation geweckt werden bzw. entstehen sollte, hielt Zimmerschied für gesellschaftlich irrelevant, da es das Bewusstsein einiger Weniger sei, das inhaltlich diffus – teilweise auch konfus – sei und die Probleme der Menschen nicht wirklich tangiere. Daher sei im Laufe der Zeit das immer wieder Neue in Neuer Musik zu Recht immer mehr

5 Auf dieses Bewusstsein ist auch die Intention Alts gerichtet, Musik nach „Sinnkategorien“ (Alt, 1968, S. 86–111) zu ordnen – und damit ein Ordnungsprinzip zu etablieren, dem sich nach seiner Beobachtung Neue Musik entzog. Insofern ist ab der dritten, veränderten Auflage von 1973 erkennbar, dass die „stilistischen Innovationen“ auch aus ästhetischen Gründen abgelehnt werden, da sie lediglich „bald aufgezählt“ seien, „ohne daß daraus ein Ganzes würde“ (Alt, 1980, S. 263).

aus dem Musikunterricht ausgeblendet worden. Dies entspreche seinem gesellschaftlichen Stellenwert, der darin bestehe, dass Neue Musik eine kleine, elitäre Minderheit und niemanden sonst anspreche (Zimmerschied, 1986, S. 444).

In Anbetracht dieser Beobachtungen lassen sich unsere oben angestellten Überlegungen zum Einfluss des Sozialen auf Neue Musik weiter differenzieren. Es drängt sich der Gedanke auf, zwei Bereiche des Sozialen zu unterscheiden: einen, in dem die Akzeptanz, das Wohlgefallen, kurz: das Repräsentative Geltung beanspruchen und der zumindest auf den ersten Blick primär der Rezeption und der Distribution zuzuordnen ist. In dem anderen Bereich gelten dagegen eher die Ansprüche, in denen das Soziale seinen historischen Charakter verwirklicht, nämlich die Ansprüche ästhetischer Redlichkeit und auch der Fortschrittlichkeit – die Ansprüche, die traditionell für die Produktion von Kunst in Anschlag gebracht werden.

Festzuhalten ist, dass der zweite Bereich komplementär auf den ersten bezogen ist, und zwar mit letztlich pädagogischen Intentionen dergestalt, dass die Absicht verfolgt wird, durch Musik Einfluss auf den Geschmack und den Gebrauch von Musik und damit auf die Eigenart anderer Musik zu nehmen – man denke nur an die Intentionen etwa Helmut Lachenmanns, die darauf gerichtet waren, den Menschen den Missbrauch von Musik auszutreiben und ihnen eine Musik anzubieten, die zumindest nicht dazu angetan ist, spontan wieder einmal die Freude an dem immer gleichen Götterfunken zu empfinden.

Zu 2. Ganz andere Vorstellungen als bei Alt und Zimmerschied werden im Lehrerhandbuch des Unterrichtswerks *Sequenzen* vertreten. Ihr Zentrum war die Forderung, der Musikunterricht dürfe nicht von der „produktiven, reproduktiven und rezeptiven musikalischen Wirklichkeit unserer Gegenwart“ isoliert sein (Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik, 1972, S. 0.2). Diese aber sei zum einem vom „Einbruch der mikrophonalen Musik“, zum anderen von der „modernen kompositorischen Entwicklung“ (ebd.) maßgeblich bestimmt. Bereits diese Bestimmungen verweisen auf das in einem emphatischen Sinne fundamental Neue an dieser Konzeption. Es bestand darin, dass ihre Urheber keinen Rückhalt an traditioneller Kompositionslehre, Musiktheorie oder historischer Musikwissenschaft suchten, sondern zum einen an Strukturen eines bestimmten musikalischen Denkens der Gegenwart, ferner an der Gesamtheit der gesellschaftlich verbreiteten musikalischen Wirklichkeit sowie an einer darauf bezogenen Kommunikationstheorie.

Das Neue in der Musik wurde – durchaus i.S. einer Abbilddidaktik – zum grundlegenden Movens dieses neuen musikpädagogischen Denkens: Da in der Neuen Musik, an der man sich primär orientierte – der *musique concrète* – prinzipiell alles auditiv Wahrnehmbare ästhetisierbar und zu Musik erklärt werden konnte, sollte es darum gehen, das Hören nicht auf traditionelle Inhalte, Muster, Prinzipien oder Formen musikalischen Denkens auszurichten, sondern auf allgemeine übergeordnete, einfache Kategorien: Wiederholung, Kontrast, Steigerung,

Rücknahme hinsichtlich der Parameter Klanghöhe, Klangstärke, Klangdauer und Klangdichte. Ein so geschultes Hören sollte – dem einfachen zugrunde gelegten Kommunikationsmodell zufolge – in der Lage sein, die im Klang codierten Botschaften zu entschlüsseln: sie zu verstehen. Zwar war man sich der Tatsache bewusst, dass es nicht um „Musik allein“ gehe, sondern „um das, was unsere gegenwärtige Gesellschaft als Musik versteht“. Man war sich ferner darüber im Klaren, dass Musik „in verschiedenen Gesellschaftsgruppen“ unterschiedliche Wirkungen auslöst (Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik, 1972, S. 0.9). Darum gehöre Musik „zum menschlichen und sozialen Bereich der Wahrnehmung und der Kommunikation“ und letztere sei „durch Hören bewußt zu machen, zu beurteilen und zu üben“ (ebd., S. 0.10). Vor diesem Hintergrund fanden nicht nur Neue Musik, sondern auch neue Notationsformen und unterrichtliche Umgangsweisen wie die Klangimprovisation Eingang in den Musikunterricht.

Trotz der Einsicht in die Diversität von Musikkultur auf allen Ebenen – von der Faktur unterschiedlicher Musiken bis zu ihren Wirkungen und den entsprechenden Beurteilungen – ähnelt diese Konzeption derjenigen Alts darin, dass die Orientierung an bestimmten Strukturen musikalischer Hervorbringungen ausschlaggebend für das sein sollte, was der Unterricht hervorbringen sollte. Waren es bei Alt die Ebenen des Kunstwerks, die es zu erschließen galt, sind es in *Sequenzen* die auf Schall im Allgemeinen beziehbaren Ordnungskategorien, nach denen das Hören ausgerichtet werden sollte. Dadurch, dass die Orientierung an der ästhetischen Auffassung, die die *musique concrète* fundierte, strukturell zur Geltung gebracht wurde, entstand ein positivistischer Materialismus, der das Historische als ein wesentliches Element sozialen Handelns gänzlich ausblendete.

Zu 3. Eine unmittelbare Möglichkeit, durch den Rekurs auf Strukturen Neuer Musik im Unterricht soziales Verhalten zu fördern, sah Gertrud Meyer-Denkman⁶: „Welches künstlerische Medium wäre geeigneter zur Übung ‚solidarischer Kooperation‘ als das musikalische, dessen natürliche Aufführungsform die einer Spielgruppe ist?“ (Meyer-Denkman, 1972, S. 68). Was auf den ersten Blick als Wiederbelebung des musischen Topos von den gemeinschaftsfördernden Kräften der Musik erscheint, ist tatsächlich von Einsichten in das Neue der Faktur zumindest einiger Bereiche Neuer Musik abgeleitet. Im Rekurs auf die musikbezogene Zeitphilosophie insbesondere Karlheinz Stockhausens (vgl. ebd., S. 37), aber auch mit Blick u.a. auf die Situationsbezogenheit zeitgenössischen instrumentalen Theaters sowie die Eigenarten offener Formen und der Gruppenimprovisation erkannte sie die Aktionen und Reaktionen musizierender Partner als wesentliches Strukturmerkmal Neuer Musik. Gedanken performativer Theorie

6 Vergleichend könnten hier weitere primär improvisationspädagogische Ansätze der 1960er- und 1970er-Jahre herangezogen werden wie diejenigen von Lilli Friedemann, Nils Hansen oder Wolfgang Roscher.

vorwegnehmend, gehe es insofern bei einem angemessenen Verhalten der „neuen Klangwelt“ (ebd., S. 24) gegenüber, die sich weniger als Komplex erratischer Werke denn vielmehr als das Ergebnis von Spielpraktiken darstelle, „nicht nur um das Verstehen, sondern auch um das Verarbeiten [...], d.h. um ihre praktische Realisation“ (ebd.). Die pädagogische Hoffnung bestand darin, durch solche „Spielfunktionen“ Neuer Musik (vgl. dazu ausführlich ebd., S. 92–140) „das sinnliche und motorische Bedürfnis Jugendlicher, das im Kollektiv gebunden ist, dadurch aus seiner suggestiven Verklammerung zu lösen, daß es bewußt als ein sensuelles, Aktivität und Kreativität auslösendes Moment eingesetzt würde“ (ebd., S. 18). Indem Form als ein durch soziale Verhältnisse fundierter „Prozeß dauernder Verwandlung, dessen Gegenwärtigkeit Zeichen intensiver Aktualität ist“ (ebd., S. 59), aufgefasst wird, erscheint das Neue in Neuer Musik als Ergebnis eines kontinuierlichen Wandels nicht nur von strukturellem Denken, sondern auch von Einschätzungen gesellschaftlicher Verhältnisse, in deren Kontext Musik praktiziert wird. Das Neue scheint darin auf, dass „Realisation, das Agieren des Klanges, ein selbständiges Moment geworden“ ist (Schnebel, 1972, S. 12). Indem Schülerinnen und Schüler angeleitet werden, die daraus resultierenden „Klangfunktionen und Spielfunktionen“ (ebd., im Original kursiv) kreativ selbst zu gestalten, beginne „sich zu verwirklichen, wozu jüngst Kunst insgesamt tendiert, nämlich zur Verwandlung von Kunst ins Leben“ (ebd.).

Bemerkenswert ist, dass Meyer-Denkman durchaus erkannte, dass Neue Musik keineswegs der einzige Bereich musikalischer Kultur war, in dem sich Widerstand gegen das „Establishment“ zeigte. Aufgabe sei es allerdings, dem Protest, der sich in der Musik der Jugendkulturen artikuliere, auf den Grund zu gehen und das „nicht konforme, kritische Verhalten“ (Meyer-Denkman, 1972, S. 18), das sich darin zeige, an ein Material und musikalische Praxen anzubinden, die geeignet seien, von Gängelei und Bevormundung zu befreien (vgl. ebd., S. 19). Die Praxis jugendkultureller Musik war der damals weit verbreiteten Vorstellung zufolge dafür nicht geeignet.

Zu 4. Es gehört zu einer didaktischen Reflexion auch Neuer Musik, sich „Gedanken über die Voraussetzungen, die von Seiten der Schüler erfüllt sein sollten“, zu machen (Bozzetti & Trapp, 1990, S. 7). Zu berücksichtigen sind dabei nicht nur Erfahrungen, auf die der Unterricht hinsichtlich musikalischer Bedeutung i.e.S. sich beziehen kann, sondern auch die Inhalte und Gehalte von Bedeutsamkeiten, zu deren Hervorbringung Musik im individuellen wie im sozialen Kontext anregen kann.

Nicht selten waren in der Neuen Musik solche Inhalte aufs Soziale gerichtet. Zu nennen wären hier z.B. Arbeiten von Hans Werner Henze wie *Das Floß der Medusa* (1967/68), von Nikolaus A. Huber wie *Anerkennung und Aufhebung* (1971/72), von Luigi Nono wie *La fabbrica illuminata* (1964), von Matthias Spahlinger wie *vorschläge – konzepte zur ver(über)flüssigung der funktion des komponisten* (1992) oder von Bernd Alois Zimmermann wie *„Ich wandte mich und sah*

an alles Unrecht, das geschah unter der Sonne“ (1970). Zwar waren die Impulse oder die Einsichten, die hier vermittelt werden sollten, nie ganz neu; neu war allerdings, dass sie nicht für politische Traktate, sondern für Musik und deren strukturelle Organisation bestimmend waren, und neu dürfte eine solche Musik weniger aufgrund dieser Bezüge als vielmehr aufgrund ihrer Faktur, mit deren Hilfe die Hervorbringung der entsprechenden Gehalte ermöglicht werden sollte, für fast alle Schülerinnen und Schüler sein.

Alle, die sich mit einer solchen Musik befassen, stehen nicht selten vor der Herausforderung, sich mit der „Aufkündigung für verbindlich gehaltene[r] musikalische[r] Normen der Vergangenheit und Gegenwart“ auseinanderzusetzen, insbesondere, wenn sie „als blasphemische Tabuverletzung wie als Aufbruch in eine von den Fesseln der Tradition befreite Zukunft [erscheint]“ (Zarius, 2004, S. 54). Zu bedenken ist dabei, wie mit dem sozialen Tatbestand umzugehen ist, dass die Tradition im weitesten Sinne vielen Menschen nicht als Fessel, sondern als Orientierung oder gar Garant für Zufriedenheit erscheint, so dass eine Befreiung für sie gar nicht wünschenswert ist, und dass der Bruch mit Vorstellungen von Gelungenheit oder gar Schönheit nicht von seinen Intentionen, sondern von seiner Unvereinbarkeit mit dem Gewohnten her erkannt und beurteilt wird. Gegenstand des o. a. Vergleichs dürfte dann nicht nur die musikalische Faktur sein, sondern vor allem auch die gesellschaftliche Positionierung, auf deren Veränderung sie zielt.

Musikpädagogische Entwürfe der Vergangenheit berücksichtigen dies nur rudimentär. Sie thematisieren zwar die Mittel der „Umfunktionierung“ (Kluppelholz, 1981, S. 94) sowie die Intentionalität der darauf gerichteten Musik, nicht jedoch die Problematik, der ein Mensch ausgesetzt ist, der sich ändern soll, den Grund für diese Änderung aber nicht einsieht oder eine solche nicht zu vollziehen wünscht. Dass derartige Veränderungen „machbar“ sind, hat Hans Günther Bastian schon vor vielen Jahren herausgestellt (Bastian, 1985). Auch die jüngsten, zahllosen produktionsdidaktischen Ansätze der letzten Jahre gehen von dieser unbefragten Voraussetzung aus. Allerdings erscheint es heute als grundsätzlich problematisch, eine Musik als Anlass ästhetischen Handelns heranziehen zu wollen, die ihre Geltung den normativ auf ihren Kunstcharakter gerichteten Ansprüchen eines nicht nur privilegierten, sondern auch im Wortsinne exzentrischen kleinen Kreises von Menschen verdankt. Zwar haben avanciertes Bildungsdenken, wie es z. B. Norbert Schläbitz nachdrücklich vertrat (Schläbitz, 2011), und Neue Musik eines gemeinsam: Sie wollen sich nicht auf tradierte Gewissheiten verlassen, sondern streben danach, „die Ungewissheiten in musikalische Strukturen aufzunehmen, Urteilsverfahren zur Qualifizierung zu entwickeln, die sich nicht kategorisch aus dem überlieferten Werteverständnis der Vergangenheit ableiten“ (Schläbitz, 2011, S. 82). Indessen wird damit zwar die Ambivalenz und Kontingenz des jeweils Neuen fruchtbar gemacht, nicht aber Neue Musik automatisch zum Lern-„Gegenstand“. Dies käme einer normativen Fixierung auf das Kunstwerk gleich (ebd.), die von gegebenen Geltungen ausgeht, statt das Pro-

blem der Bedeutungskonstituierung zu thematisieren. Soll aber aus didaktischer Perspektive der „Blick auf das handelnde und urteilende Subjekt“ fallen (ebd., S. 86), so wird es darum gehen müssen, seine Produktivität im Bewusstsein seiner sozialen Positionierung an ästhetisches Handeln anzubinden.

3. Didaktische Perspektiven auf das Neue

Fraglos sind musikpädagogisch relevante soziale Momente wie z.B. common sense, Identität, Habitus, Distinktion und Lebensphilosophie Steuerungsfunktionen des menschlichen Miteinanders – „soziale Tatbestände“ i.S. Émil Durkheims. Sie sind nicht allein Sache des Individuums, sondern konstituieren sich quasi außerhalb des individuellen Bewusstseins, sind aber gleichwohl „mit einer gebieterrischen Macht ausgestattet, kraft derer sie sich einem jeden aufdrängen, er mag wollen oder nicht“ (Durkheim, 1895/2014, S. 106). Wir teilen jedoch nicht Durkheims Überzeugung, sie seien wie Objekte zu behandeln, entbehren sie doch eines substanziellen, unveränderlichen Kerns; vielmehr sind sie einem Wandel unterworfen, der sie wiederum selbst als Ergebnisse anderer sozialer Funktionen, vor allem der Kommunikation und Interaktion über die Inhalte dieser Tatbestände und deren Geltung, ausweist. In ihrer Veränderbarkeit liegt die Chance nicht nur für das Fremde und das Neue, zur Geltung zu gelangen, sondern für die Entwicklung von Kultur schlechthin.

Vor diesem Hintergrund ist auch ein einschneidender Paradigmenwechsel im musikpädagogischen, insbesondere im musikdidaktischen Diskurs zu sehen: Nicht mehr bildet, wie z.B. in den Richtlinien Musik für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen, das „ästhetische Objekt“ (Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, 1981, S. 28–32) oder der Bereich, in dem es aus musikwissenschaftlicher Sicht anzusiedeln ist, den Fokus der didaktischen Reflexion („Didaktik der Neuen Musik“, „Didaktik der Oper“, „Didaktik der Programmmusik“), sondern die interaktive und kommunikative Generierung von Bedeutungen und Bedeutsamkeit (zuerst bei Orgass 1996; vgl. auch ders. 2007). Im Zuge dieses Paradigmenwechsels gewinnt das Neue in seiner subjektiven Funktion, nämlich als Auslöser von Perturbation und Akkommodation, einen zentralen Stellenwert für Musiklernen. Zugleich bildete Neue Musik weniger einen Ausgangspunkt musikpädagogischen Denkens als vielmehr nur einen Inhaltsbereich neben anderen. Im Zusammenhang mit der Einsicht in die zentrale Funktion der Selbsttätigkeit allerdings wurde sie zu einer wichtigen Orientierung bei Überlegungen zu Möglichkeiten des Musiklernens durch eigene musikalische Produktion. Dies gilt insbesondere für didaktische Entwürfe, die neben Musiklernen im engeren Sinne das Anliegen verfolgen, Schülerinnen und Schülern eine wie auch immer inhaltlich ausgestaltete Kultur Neuer Musik zugänglich zu machen (eine gute Übersicht – auch über die aus England stammenden Response-Projekte und die

dortigen Education-Programme – bietet Olson, 2009; vgl. ferner Nimczik, 1991; Wallbaum, 2000 sowie Handschick, 2015).

Die zentrale Funktion des Neuen für Unterricht braucht an dieser Stelle nicht erörtert zu werden, gehört doch die Begegnung mit dem *subjektiv* Neuen zu den notwendigen Voraussetzungen jeglichen Lernens. Für ein Fach wie Musik, in dem es primär um Fragen der Geltung von Bedeutung und Bedeutsamkeit ästhetischer Konstrukte geht, ist zunächst die Relevanz des *kulturell* Neuen zu erörtern, ferner insbesondere die des im oben gezeigten Sinne emphatisch Neuen in einem Bereich von Musik, der nur wenigen – und zwar fachlich spezifisch Eingeweihten und Ausgewiesenen – ohne weiteres zugänglich ist.

Hinsichtlich des kulturell Neuen kann die pädagogische Reflexion Neuer Musik damit begründet werden, dass diese dokumentiere, wie Menschen dabei seien, sich durch kulturelles Handeln immer wieder neu zu erfinden (Cassirer, 1944/1990, S. 345–346) und insofern zum Fortschritt der Menschheit beizutragen (Adorno, 1962/1998, S. 622)⁷. Musikpädagogik hätte insofern die Aufgabe, die Möglichkeiten und Bedingungen dafür zu reflektieren bzw. umzusetzen, wie Menschen dahingehend gefördert werden können, an diesem Prozess teilzuhaben, indem sie ihn zumindest als solchen wahrnehmen, besser auch begründet Stellung zu ihm nehmen oder ihn gar mitgestalten (Rittelmeyer, 2012). Indem musikpädagogisches Denken diese Aufgabe wahrnimmt und seine Positionen verändert, trägt es selbst zu jenem Fortschritt bei, den es am Beispiel von Musik reflektiert.

Bei der Beantwortung der Frage, welchen Stellenwert in diesem Kontext die Inhalte und Gehalte einer im emphatischen Sinne Neuen Musik haben können, sollten oder gar müssen, ist deren Stellung im sozial-kulturellen Gefüge in der oben bereits angedeuteten Weise zu berücksichtigen, sofern es zu den Zielen von Musikunterricht gehören soll, den Lernenden einen selbstbestimmten und zugleich sozial verantworteten Zugang zum kulturellen Leben in seiner Vielfalt und Komplexität zu ermöglichen. Zwar dokumentieren die Inhalte fraglos neue Entwicklungen musikalischen Materials; worin der Gehalt dieser Entwicklungen indessen besteht – ob sich darin z.B. Fortschritt oder aber Dekadenz, Gemeinsinn oder Exzentrik artikuliert – ist keineswegs eindeutig fasslich, sondern der Kontingenz jeglichen kommunikativen und interaktiven Handelns überantwortet.

Vor diesem – pädagogischen – Hintergrund bedarf der Gedanke der „Rückhaltlosigkeit“ noch einmal der Erläuterung: Er meint ja nicht, dass haltlos irgendetwas gemacht wird. Genau umgekehrt setzt die Entscheidung für Rückhaltlosigkeit voraus, dass man kennt, woran man sich nicht mehr halten will:

7 Dies scheint uns mit Adornos (1962/1998, S. 622) Feststellung an dieser Stelle gemeint zu sein: „Gut ist das sich Entringende, das, was Sprache findet, das Auge aufschlägt. Als sich Entringendes ist es verflochten in die Geschichte, die, ohne daß sie auf Versöhnung eindeutig sich ordnete, im Fortgang ihrer Bewegung deren Möglichkeit aufblitzen läßt.“

Es ist eine fundamentale Entscheidung gegen das Alte und für das Neue, gegen etablierte „soziale Tatbestände“ und für den ästhetischen und inhaltlichen Widerspruch, die nur sinnvoll sein kann, wenn sie im Horizont umfassender Kenntnisse und gründlichen Könnens gefällt wird.

Dies ist zu bedenken, wenn man einer Subjekt- und Bedeutungsorientierung im Musikunterricht das Wort redet. Wenn Ernst damit gemacht werden soll, dass in einem solchen Unterricht nicht nur irgendwelche Musikwünsche der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, sondern ihre Anliegen im Zusammenhang mit Musik im Rahmen aller erdenklichen Umgangsweisen bewusst gemacht werden und zur Geltung gelangen sollen, wenn ihnen Raum und Zeit für die Entwicklung solcher Anliegen und deren Verwirklichung gegeben werden soll (Schlothfeldt, 2011, S. 178), so scheint eine offene Kompositionsdidaktik ein zu beachtender und praktikabler Weg zu sein, das wünschenswerte Neue nicht von Neuer Musik abzuleiten, sondern von ihnen selbst entwickeln zu lassen.⁸ Eine solche Didaktik kann nicht normativ auf die Gegenständlichkeit bestimmter Musiken ausgerichtet sein, sondern muss sich offen zeigen für alles, was den Schülerinnen und Schülern zugänglich ist und ihnen relevant erscheint. Widerstände, aufgrund derer Neues entstehen und Lernen stattfinden kann, können sich dabei aus den Versuchen ergeben, authentisch Eigenes zu gestalten, mit dessen Hilfe musikalisch und inhaltlich eigene Anliegen artikuliert werden können. Ob diese Versuche das Neue im emphatischen Sinne vergegenwärtigen, muss offenbleiben und ist im pädagogischen Kontext nicht wichtig, denn auch wenn durch solche Arbeiten keine Kunstwerke entstehen, wird doch in ihnen vermieden, was letztlich immer wieder zur Ablehnung zahlreicher Werke Neuer Musik führte: der Eindruck nämlich, dass in ihnen Werte zur Geltung gebracht werden sollten, die nur von wenigen geteilt wurden, statt dass, wie John Dewey es herausstellte, „die charakteristischen Werte dessen, was unsere alltäglichen Freuden bestimmt, entfaltet und hervorgehoben werden“ (Dewey, 1934/2016, S. 18). Was auch immer durch kreative Schülerarbeit entstehen mag – entscheidend ist, dass darin „der volle Sinn der gewöhnlichen Erfahrung zum Ausdruck gebracht wird“ (ebd.). Als Beispiel dafür, dass dies gelingen kann, zugleich als Beispiel für die Möglichkeit der Emergenz von Künstlerischem aus dem Alltäglichen, kann an dieser Stelle nur auf das Ergebnis einer Gruppenkomposition und -improvisation im Rahmen des Essener Projekts „Unser Faust“ hingewiesen werden (Schatt, 2009, S. 90–92).

Unklar muss indessen bleiben, inwieweit Einschätzungen von neuen Schülerproduktionen von allen Teilnehmenden und Rezipierenden geteilt werden, wenn deren Positionen nicht evaluiert werden. Derartige empirische Untersuchungen – vorzugsweise formativer Art (Schatt, 2009, S. 140) – hätten auch zu ermitteln, welche Erfahrungen die Produzierenden bei der Produktion und die

8 Dies gilt insbesondere, wenn man bedenkt, dass Neue Musik spätestens seit Mitte der 1970er Jahre kein erratischer, normativ fasslicher Block ist, sondern mit vielen unterschiedlichsten Facetten in Erscheinung tritt (vgl. Schatt, 2004).

Rezipierenden bei der Rezeption machen. Dabei wäre nicht zuletzt zu beachten, mit welchem Grad und von welcher Art Verantwortung die Produktion getragen wird und ob die Frage nach dem Gehalt des Musikbegriffs auch unerklärtermaßen tangiert wurde: ob, pointiert gesagt, eine „nur“ – also lediglich temporal oder subjektiv – neue oder etwa eine Neue Musik – also eine, deren Material und Medien in selbstbestimmter und innovativer Weise ihren Sinn zum Vorschein bringen – entstehen zu lassen als Anliegen gelten kann. Von solchen Untersuchungen (wie sie derzeit beispielsweise in dem Kooperationsprojekt „ModusM“ entworfen und durchgeführt werden⁹) dürfte auch künftiges Nachdenken über die Konzipierung von Unterricht profitieren, insoweit es darum geht, das Soziale im musikalischen wie im musikbezogenen Handeln in den Blick zu nehmen.

Zweifellos stehen solche Projekte – auch wenn sie nicht der Einführung in Neue Musik, sondern der Übung in Kompositionspraxis dienen sollen (Schlothfeldt, 2011, S. 177) –, indem sie für Schülerinnen und Schüler, nicht aber historisch Neues aus dem Alltäglichen emergieren lassen, in der Nähe jener Intentionen, durch die Neue Musik entstand: Sollte diese nicht eine Dokumentation von Distanz, von Fremdheit zu jener Welt des Alltags sein, die es zu kritisieren, zu hinterfragen und zu erneuern gelte? Allerdings werden sich ambitionierte pädagogische Vorhaben, die – gleichviel, ob aufklärerisch im Sinne der Moderne oder auf die Ermöglichung von Aisthesis ausgerichtet – immer mit dem Problem auseinandersetzen müssen, wie es gelingt, die komplexen, „rückhaltlosen“ Verfahren der Kunst einer „Praxis“ von Lernenden zugänglich werden zu lassen, ohne sie einem nicht verantworteten Spiel preiszugeben.

Indessen liegt der Gedanke nahe, dass die notwendige einschlägige Übung im Umgang mit dem Material – wenn auch begrenzt auf bestimmte ästhetische Kontexte – Alternativen zu einem aktuell herrschenden „sozialen Tatbestand“ zumindest aufscheinen lässt, vielleicht aber sogar verwirklicht, indem sie nämlich jene „Ausreise aus der Faktizität“ ermöglicht, die – folgt man Peter Sloterdijk – der „Paß, ausgestellt durch die Vereinigten Staaten der Gewöhnlichkeit“ (Sloterdijk, 2009, S. 692) nicht zulässt: die „Ausreise“ aus dem Gemeinwesen, dem die Moderne rückhaltlos den Menschen anzupassen suche.

Literatur

Adorno, Th. W. (1962/1998). Fortschritt. Vortrag auf dem Münsteraner Philosophenkongress am 22. Oktober 1962. In Ders., *Gesammelte Schriften*. Hrsg. v. R. Tiedemann

9 Dieses Projekt widmet sich sowohl der theoriebasierten Konzeption von Unterrichtsvorhaben zum Musik-Erfinden in Gruppen als auch deren videografischer Erforschung sowie der Aufarbeitung einschlägiger Begründungsdiskurse und Systematisierungsversuche.

- unter Mitwirkung von G. Adorno, S. Buck-Morss & K. Schultz. Bd. 10/2 (S. 617–638). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Adorno, Th. W. (1970/1998). *Ästhetische Theorie*. (= Ders., *Gesammelte Schriften*. Hrsg. v. R. Tiedemann unter Mitwirkung von G. Adorno, S. Buck-Morss & K. Schultz, Bd. 7). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Alt, M. (1968). *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*. Düsseldorf: Schwann.
- Alt, M. (1980). *Didaktik der Musik* (5., nach der 3. unveränderten Auflage). Düsseldorf: Schwann.
- Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik (Hrsg.) (1972). *Sequenzen. Musik Sekundarstufe I. Elemente zur Unterrichtsplanung* (Lehrerband). Stuttgart: Klett.
- Bastian, H. G. (1985). Jugend und Neue Musik – Synopse und Interpretation von Ergebnissen empirischer Rezeptionsforschung. In G. Kleinen, W. Klüppelholz & W. D. Lugert (Hrsg.), *Neue Musik/Neues Musiktheater. Musikunterricht Sekundarstufen* (S. 37–45). Düsseldorf: Schwann.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bozzetti, E. & Trapp, K. (1990). *Neue Musik* (Musikwerke im Unterricht, Bd. 4). Regensburg: Bosse.
- Cassirer, E. (1944/1990). *Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur*. Aus dem Englischen von Reinhard Kaiser. Frankfurt a. M.: S. Fischer (Original: *An Essay on Man. An Introduction to a Philosophy of human Culture*. New Haven: Yale University Press).
- Dahlhaus, C. (1978). „Neue Musik“ als historische Kategorie. In ders., *Schönberg und andere. Gesammelte Aufsätze zur Neuen Musik*. Mainz [u. a.]: Schott.
- Dahlhaus, C. (1981). Vorwort. In H. H. Stuckenschmidt, *Neue Musik* (S. VII–XXVI). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dewey, J. (1934/2016). *Kunst als Erfahrung* (8. Auflage). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Durkheim, É. (1895/2014). *Die Regeln der soziologischen Methode*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Feige, D. M. (2017). Zwischen den Künsten. Entgrenzung und Rekonstitution in der Neuen Musik. *Musik & Ästhetik*, XXI(84), 14–29.
- Handsick, M. (2015). *Musik als „Medium der sich selbst erfahrenden Wahrnehmung“: Möglichkeiten der Vermittlung Neuer Musik unter dem Aspekt der Auflösung und Reflexion von Gestalthaftigkeit*. Hildesheim [u. a.]: Olms.
- Jauß, H. R. (1991). *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kaiser, H. J. (1998). Zur Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung. In ders. (Hrsg.), *Ästhetische Theorie und musikpädagogische Theoriebildung* (Sitzungsbericht der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik 1994/1995). Mainz [u. a.]: Schott.
- Klüppelholz, W. (1981). *Modelle zur Didaktik der Neuen Musik* (= S. Helms, G. Rebscher & D. Zimmerschied: Materialien zur Didaktik und Methodik des Musikunterrichts, Bd. 9). Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1981). *Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen – Musik*. Frechen: Ritterbach.
- Meyer-Denkman, G. (1972). *Struktur und Praxis neuer Musik im Unterricht. Experiment und Methode*. Wien: Universal Edition.

- Nimczik, O. (1991). *Spielräume im Musikunterricht: Pädagogische Aspekte musikalischer Gestaltungsarbeit*. Frankfurt a. M. u. New York: Lang.
- Olson, L. (2009). On Response Projects and Responses to it. Zur Entwicklung des <meet the composer>-Projekts. In P. W. Schatt (Hrsg.), „Unser Faust: meet the composer“. *Ein Kompositionsprojekt an Essener Schulen: Bericht – Evaluation – Dokumentation* (S. 35–46). Regensburg: ConBrio.
- Orgass, S. (1996). *Kommunikative Musikdidaktik. Ansätze zu ihrer ästhetischen und pädagogischen Begründung sowie zwei praktische Erprobungen* (Forum Musikpädagogik, Bd. 22). Augsburg: Wißner.
- Orgass, S. (2007). Musikalische Bildung aus bedeutungs-, interaktions- und situationstheoretischer Sicht. In ders., *Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer Kommunikativen Musikdidaktik* (S. 9–123). Hildesheim [u.a.]: Olms.
- Rauhe, H., Reinecke, H. P. & Ribke, W. (1975). *Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts*. München: Kösel.
- Rittelmeyer, Chr. (2012). *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick*. Oberhausen: Athena.
- Schatt, P. W. (2004). Neue Musik heute. In H. Bäßler, O. Nimczik & P. W. Schatt (Hrsg.), *Neue Musik vermitteln. Analysen – Interpretationen – Unterricht* (S. 21–38). Mainz [u.a.]: Schott.
- Schatt, P. W. (Hrsg.) (2009). „Unser Faust: meet the composer“. *Ein Kompositionsprojekt an Essener Schulen: Bericht – Evaluation – Dokumentation*. Regensburg: ConBrio.
- Schläbitz, N. (2011). Abschied nehmen vom schönen Klang... Die Bildungsmetapher. Plädoyer für eine kopernikanische Wende in der (Musik-)Pädagogik. In M. D. Loritz, A. Becker, D. M. Eberhard, M. Fogt & C. M. Schlegel (Hrsg.), *Musik – Pädagogisch – Gedacht. Reflexionen, Forschungs- und Praxisfelder* (= Festschrift für Rudolf-Dieter Kraemer). Augsburg: Wißner.
- Schlothfeldt, M. (2011). Kompositionspädagogik an der Folkwang Universität der Künste Essen. In Ph. Vandr  & B. Lang (Hrsg.), *Komponieren mit Schülern. Konzepte – Förderung – Ausbildung* (S. 175–182). Regensburg: ConBrio.
- Schnebel, D. (1972). Vorwort. In G. Meyer-Denkman, *Struktur und Praxis neuer Musik im Unterricht. Experiment und Methode* (S. 11–12). Wien: Universal Edition.
- Schönberg, A. (1931/1976). Vortrag über op. 31. In I. Vojtech (Hrsg.), *Arnold Schönberg. Stil und Gedanke. Aufsätze zur Musik* (= Arnold Schönberg: *Gesammelte Schriften*, Bd. 1) (S. 255–271). Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- Schulze, G. (1992). *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Sloterdijk, P. (2009). *Du mußt dein Leben ändern.  ber Anthropotechnik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wallbaum, C. (2000). *Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen* (= S. Helms & R. Schneider, Hrsg: *Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft*, Bd. 27). Kassel: Bosse.
- Zarius, K.-H. (2004). (De-)Komposition – Einspruch und Sehnsucht. Zum Umgang mit der Realität im Radiost ck *Nah und Fern* (1994) von Mauricio Kagel. In H. Bäßler, O. Nimczik & P. W. Schatt (Hrsg.), *Neue Musik vermitteln. Analysen – Interpretationen – Unterricht* (S. 53–67). Mainz [u.a.]: Schott.

Zimmerschied, D. (1986). Die Probleme der Musikdidaktik mit der neuen Musik. Protokoll einer Verweigerung. *Musik und Bildung*, 18./77.(5), 444-452 und 18./77.(6), 572-580.

Peter W. Schatt
Bordesholmer Str. 31
22143 Hamburg
peter.w.schatt@gmx.de

Malte Sachsse
Von-der-Goltz-Straße 1
44143 Dortmund
maltesachsse@web.de

Olivier Blanchard

Der bedeutungsorientierte Kulturbegriff revisited – aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive

Revisiting the Semantic Concept of Culture from the Perspective of Cultural Studies

Reflecting on the notion of culture is at the centre of the Germanic discourse on the approach to cultural diversity. While the contemporary understanding of the term is currently being vividly discussed, the corresponding epistemological premises are often neglected. Consequently, one runs the risk of having an essentialist understanding of culture. This text, therefore, first discusses the semantic concept of culture (bedeutungsorientierter Kulturbegriff) with a music pedagogical imprint and then from the perspective of cultural studies. The paper concludes with a plea to rethink the approach and the attitude towards cultural diversity in music lessons.

Der Umgang mit kultureller Diversität steht an prominenter Stelle der Diskussion um soziale Aspekte des Musiklernens (z. B. Alge & Krämer, 2013, S. 10), wobei die Bestimmung von Kultur wiederum einen Brennpunkt darstellt. Dabei bezieht man sich in der deutschsprachigen Musikpädagogik in der Regel auf den kulturwissenschaftlich präferierten bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriff (Nünning, 2013, S. 124). Allerdings wird auch kritisiert, dass Theorie und Praxis zum Umgang mit kultureller Diversität im Musikunterricht kaum vorangebracht werden (Clausen, 2013, S. 10; Knigge, 2012, S. 52). In diesem Sinne wird im vorliegenden Text der bedeutungsorientierte Kulturbegriff in seiner musikpädagogischen Prägung durch Barth und Klingmann aufgegriffen und der Versuch unternommen, ihn weiterzudenken. Es wird dabei von der These ausgegangen, dass man sich zwar durch dieses Begriffsverständnis auf die Kulturwissenschaften bezieht, dabei aber die entsprechenden epistemologischen Prämissen nicht übernimmt.¹ Das Wiederaufgreifen des bedeutungs- und wissensorientierten

1 In zwei Texten arbeitet Vogt (2006, 2014) die theoretischen und epistemologischen Prämissen der Kulturwissenschaften heraus um eine Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft zu skizzieren. Diese Überlegungen wurden allerdings bisher nicht auf die Diskussion zum Umgang mit kultureller Diversität übertragen.

Kulturbegriffs in diesem Text erfolgt deshalb aus einer dezidiert kulturwissenschaftlichen Perspektive. Damit soll auf potentielle Probleme in der bisherigen musikpädagogischen Rezeption aufmerksam gemacht und ein Neudenken im Umgang mit kultureller Diversität angeregt werden.

Die Erörterung erfolgt in vier Schritten. Zunächst wird der bedeutungs- und wissensorientierte Kulturbegriff in den Kulturwissenschaften vorgestellt. Anschließend werden offene Fragen und potentielle Probleme bei der musikpädagogischen Prägung dieses Begriffsverständnisses herausgearbeitet. In einem dritten Schritt werden die epistemologischen Prämissen der Kulturwissenschaften akzentuiert. Auf deren Grundlage erfolgt abschließend ein Nachdenken über die Konsequenzen für einen Umgang mit kultureller Diversität im Musikunterricht.

Der bedeutungs- und wissensorientierte Kulturbegriff in den Kulturwissenschaften ...

Beim bedeutungsorientierten Kulturbegriff handelt es sich gemäß Barth „nicht um einen in den wissenschaftlichen Diskurs eingeführten oder definierten Begriff“ (Barth, 2008, S. 153). Entsprechend suche ich nachfolgend nicht nach einer kulturwissenschaftlichen Begriffsdefinition. Vielmehr gehe ich für die Annäherung an ein kulturwissenschaftliches Kulturverständnis davon aus, dass Kultur der (Forschungs-)Gegenstand der Kulturwissenschaften ist und frage folglich, was die Kulturwissenschaften innerhalb der Sozialwissenschaften auszeichnet.

Laut dem, in der deutschsprachigen Musikpädagogik oft rezipierten, Kulturosoziologen Reckwitz (2006, S. 91), ist es das Ziel der Sozialwissenschaften, menschliches Verhalten zu erklären. Die dazu verwendeten Sozialtheorien sind jeweils nicht an einzelne Disziplinen gebunden, sondern kommen in verschiedenen Sozialwissenschaften vor. In diesem Sinne können auch Kulturwissenschaften – explizit im Plural – als ein interdisziplinäres Unternehmen quer durch die Sozialwissenschaften verstanden werden, die sich durch spezifische Theorien der Handlungserklärung auszeichnen. „Die Kulturtheorien formulieren eine übergreifende Theorieperspektive für die Sozialwissenschaften als Kulturwissenschaften“ (ebd.). Laut diesen Theorien ist menschliches Handeln nur vor dem Hintergrund von geteilten symbolischen Ordnungen erklärbar (ebd., S. 15). Wenn nun in den Kulturwissenschaften von einem bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriff gesprochen wird, sind mit Kultur genau diese geteilten Bedeutungssysteme und kollektiven Wissensordnungen gemeint, vor deren Hintergrund die Menschen der sozialen Welt Sinn verleihen und die dadurch Handeln ermöglichen und einschränken. Dabei handelt es sich innerhalb des kulturwissenschaftlichen Programms durchaus um eine einheitliche theoretische

Perspektive (ebd., S. 16; siehe auch Böhme, Matussek & Müller, 2002, S. 71; Moebius, 2009, S. 8–9; Wirth, 2008, S. 18).

Reckwitz zufolge erlebt diese theoretische Perspektive jedoch eine Ausdifferenzierung, die sich in der Verortung dieser Symbolsysteme und Wissensordnungen zeigt. Er unterscheidet mentalistische, textualistische und praxeologische Theorieprogramme. In den mentalistischen Theorieprogrammen wird Kultur als eine symbolische Ordnung auf der Ebene des Geistes verstanden. Sie wird den subjektiven Interpretationsleistungen der handelnden Akteurinnen und Akteure zugerechnet. Wissensordnungen sind hier nicht etwas, „was der Fall ist“, sondern liegen auf einer weiteren Ebene hinter dem sichtbaren Verhalten, eben im Geist (Reckwitz, 2005, S. 97). Die textualistischen Theorieprogramme machen Kultur auf der Ebene von Diskursen, Texten oder Symbolsequenzen aus. Die symbolische Konstruktion von Wirklichkeit geschieht hier durch die Produktion von Zeichensequenzen, womit auch Rituale oder Musik gemeint sein können (ebd., S. 97–98, 2006, S. 606). Praxeologische Theorieprogramme verorten die Wissensordnungen auf der Ebene körperlich verankerter und öffentlich wahrnehmbarer sozialer Praktiken (Reckwitz, 2005, S. 97–98, 2011a, S. 17).

„Soziale Praktiken stellen einen Komplex von kollektiven Verhaltensmustern und gleichzeitig von kollektiven Wissensordnungen [...] sowie diesen entsprechenden Mustern von subjektiven Sinnzuschreibungen dar, die diese Verhaltensmuster ermöglichen und sich in ihnen ausdrücken.“ (Reckwitz, 2006, S. 565)

Soziale Praktiken sind also immer *sowohl* Wissensordnungen *als auch* deren Applikation durch die handelnden Akteurinnen und Akteure. Praktiken sind nur innerhalb einer kollektiven Wissensordnung verständlich und tragen umgekehrt wiederum dazu bei, diese Wissensordnung überhaupt erst herzustellen.

Von diesen drei Theorieoptionen erscheinen Reckwitz die praxeologischen am vielversprechendsten, weil sie am wenigsten dazu tendieren, kulturelle Sinn Grenzen zu reifizieren und damit zu essenzialisieren. Bei der Interpretation von Globalisierung als kulturelles Phänomen, wird oft von kultureller Heterogenisierung ausgegangen.² Dadurch werden kulturelle Sinn Grenzen allerdings aufrechterhalten oder gar erst hergestellt, denn fremde kulturelle Erscheinungen werden dabei immer in den Sinn hintergründen fremder Kulturen verortet. Dieses Problem wird auch von einem bedeutungs- und wissensorientierten Kulturverständnis in seiner mentalistischen und textualistischen Ausprägung induziert. Im ersten Fall sind Kulturen wie natürliche Sinnhorizonte eines Kollektivbewusstseins, im zweiten Fall sind sie als eigenständige Sprachsysteme konzipiert, aber beide Fälle implizieren ein Verständnis von Kultur innerhalb scheinbar fixer Sinn Grenzen (Reckwitz, 2005, S. 106–107). Dem gegenüber können praxeologische

2 Dies ist auch in der Musikpädagogik eine übliche Annahme, wie sich allein in den Begründungen der AMPF-Tagungen zu Themen um kulturelle Diversität im Musikunterricht zeigt (Kluppelholz, 1983, S. 5; Knolle, 2000, S. 7; Schläbitz, 2007, S. 8).

Kulturtheorien kulturelle Differenzen vor dem Hintergrund von globalen Bedingungen erklären, ohne diese auf Entitäten zurückzuführen. Hier werden Kulturen als „ein mikrologischer Prozess der ‚bricolage‘, eine alltägliche Bastelarbeit verstanden, in dem kulturelle Elemente aus unterschiedlichen räumlichen und zeitlichen Kontexten zugleich unter dem Druck der Handlungspraxis verarbeitet, rekombiniert werden“ (ebd., S. 107).

Ich schließe mich deshalb für meine weiteren Überlegungen diesem bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriff in seiner praxeologischen Theorieoption an.

... und in der Musikpädagogik

In der deutschsprachigen Musikpädagogik ist sowohl der bedeutungs- und wissensorientierte Kulturbegriff durch Barth, als auch seine theoretische Ausdifferenzierung durch Klingmann bekannt.

Barth wendet sich, u.a. in ihrer Dissertationsschrift (Barth, 2008), dezidiert gegen ein totalitätsorientiertes Kulturverständnis (z.B. ebd., S. 137–138). Als Alternative bezieht sie sich auf die Kulturwissenschaften und plädiert für einen bedeutungsorientierten Kulturbegriff im oben genannten Sinne:

„Menschen gehören derselben Kultur an, wenn sie die Prozesse der Bedeutungsgenerierung und Bedeutungszuweisung in Bezug auf den gegenständlichen Inhalt von Urteilen oder konkrete Handlung in ihren Erscheinungsformen teilen.“ (Barth, 2008, S. 166)

Doch wie anhand des nachfolgenden Zitats gezeigt werden kann, tauchen bei Barths Verwendung dieses Kulturbegriffs Fragen auf:

„Und dennoch: Es gibt sie. Und in jugendlichen Migrantenkulturen spielt Musik eine große Rolle. [...] Lediglich auf der Basis eines *ethnisch-holistischen* Kulturbegriffs können sämtliche musikalische Praxen, vor allem die, die sich mit Musikformen und -stilen der Türkei beschäftigen, als *Suche nach Identität* und *Verbundenheit mit der Herkunftskultur* interpretiert werden. Akzeptiert man aber die Voraussetzung eines *bedeutungsorientierten* Kulturbegriffs, dass die Verständigung über bestimmte Musikrichtungen, der Einsatz bestimmter musikalischer Elemente oder Stile innerhalb einer Jugendkultur durch eine korresponsive Praxis motiviert sind, stellen sich Fragen nach den Bedeutungszuweisungen und den Bedeutungsgenerierungen, nach dem kollektiven Wissen und den symbolischen Ordnungen, die den verschiedenen musikalisch-ästhetischen Praxen türkisch-deutscher Jugendlichen zugrunde liegen. Diese Fragen lenken den Blick weg von ethnischen Zuordnungen und der herausragenden Bedeutung des Herkunftslandes, hin zur aktuellen Situation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland [...]. Türkisch-deutsche Jugendliche

partizipieren sowohl an ‚allgemeinen‘ Jugendkulturen wie Hip-Hop oder Techno als auch an ‚speziellen‘ Migrantenkulturen.“ (Barth, 2008, S. 189; Hervorh. im Original)

Barth folgend müsste sich Kultur nun, wenn sie bedeutungsorientiert verstanden wird, in „den Bedeutungszuweisungen und den Bedeutungsgenerierungen, [...] dem kollektiven Wissen und den symbolischen Ordnungen“ (ebd.) manifestieren. Was aber ist dann unter „Herkunftskulturen“, „Migrantenkulturen“ oder „allgemeinen‘ Jugendkulturen wie Hip-Hop oder Techno“ zu verstehen? Laut dem ersten Satz *gibt* es diese ja weiterhin (zumindest jene der Migrantinnen und Migranten). Ein bedeutungsorientierter Kulturbegriff scheint somit eher ein spezifischer Fokus auf symbolische Ordnungen und kollektives Wissen von unterschiedlichen Kulturen zu sein. Doch selbst dann bliebe erklärungsbedürftig, warum nicht auch (traditionelle) Herkunftskulturen unter Einnahme dieses Fokus bedeutungsorientiert verstanden werden könnten? Zumindest obenstehendes Zitat lässt darauf schließen, dass der Blick auf eine Herkunftskultur per se auf einen ethnisch-holistischen Kulturbegriff hindeutet, während jener auf die korrespondierenden Praxen einer Jugendkultur offenbar naturwüchsig mit dem bedeutungsorientierten Kulturbegriff verbunden ist.³

Es lässt sich also fragen ob „Bedeutungssysteme“ bei Barth nicht bloß Synonyme zu „Jugendkulturen“ sind? Diese müssen aber immer noch holistisch begriffen werden, wie anhand des Begriffs der kulturellen Identität veranschaulicht werden kann, den Barth (2014) an anderer Stelle mit dem bedeutungsorientierten Kulturbegriff verbindet. Menschen können ihr zufolge eine kulturelle Identität empfinden, wenn sie sich einer Kultur zugehörig fühlen (ebd., S. 4) bzw. sich innerhalb dieser verorten (ebd., S. 7). Dann stellt sich aber die Frage *wo* sich (z. B. der von Barth als „allgemeine“ Jugendkultur beschriebene) Hip-Hop befindet? Im/In der MC? In ihrem/seinem Rap? Im Club wo er/sie auftritt? Im Outfit einer Person die diesen Club besucht? In deren Sprache oder deren Art sich zur Musik zu bewegen? Gar in dieser Person selbst? Damit Wissensordnungen Identitätsangebote unterbreiten können, muss diese Frage beantwortet werden. Wie auch immer die Antwort ausfallen mag, es wird kaum vermeidbar sein, Identitätsangebote als eine Art Behälter zu unterbreiten, in denen man sich verorten kann.

Daraus ergeben sich aus kulturwissenschaftlicher Sicht zwei Probleme. Das Eine ist das Denken von kultureller Diversität, welchem ich mich weiter unten widme. Das Andere ist ein potentiell essenzialistisches Kulturverständnis. Tatsächlich läuft Barths „kulturell deutende[r] Ansatz“ (Barth, 2008, S. 181), für welchen sie im Rahmen einer interkulturellen Musikpädagogik eintritt, Gefahr, essenzialistisch verstanden zu werden. Hier soll „ein Zusammenhang hergestellt

3 An anderer Stelle weist Barth darauf hin, dass mit „Hilfe des bedeutungsorientierten Kulturbegriffes [...] sowohl heimische als auch die Musikkulturen der Welt [...] beschrieben werden“ (Barth, 2014, S. 4) können.

[werden] zwischen ‚außermusikalischen‘ Faktoren, nämlich dem Zugehörigkeitsgefühl zu einer Jugendkultur und dem eigenen musikalisch-ästhetischen Geschmacksurteil“ (ebd.). Bezüglich der ästhetischen Geschmacksurteile stellt sie fest, dass die Jugendlichen Musik im korrespondierenden Modus⁴ wahrnehmen, wobei „Musik in besonderem Maße mit Bedeutungszuweisungen versehen und wahrgenommen wird“ (ebd., S. 201). „Bedeutungszuweisungen“ artikulieren sich bei Jugendlichen also laut Barth vor allem in korrespondierend ästhetischen Wahrnehmungen, als „ästhetische Geschmacksurteile“. Zudem rekurriert sie auf zahlreiche Untersuchungen, welche „einen engen Zusammenhang von jugendkulturellen Zugehörigkeitsgefühlen und Abgrenzungsbedürfnissen (also sogenannten ‚außermusikalischen‘ Faktoren) und musikalisch-ästhetischen Geschmacksurteilen, Bewertungen von Musik und Hörpräferenzen“ (ebd.) zeigen. Doch für den bedeutungsorientierten Kulturbegriff im Barthschen Sinne ist die Unterscheidung zwischen „außermusikalischen Faktoren“ und „musikalisch-ästhetischen Geschmacksurteilen“ problematisch. Wenn Menschen nämlich „derselben Kultur [angehören], wenn sie die Prozesse der Bedeutungsgenerierung und Bedeutungszuweisung in Bezug auf den gegenständlichen Inhalt von Urteilen oder konkrete Handlung in ihren Erscheinungsformen teilen“ (ebd., S. 166), und Bedeutungszuweisungen hier als ästhetische Geschmacksurteile verstanden werden, wären genau diese geteilten ästhetischen Geschmacksurteile eine hinreichende Bedingung zur Bestimmung einer Kultur. Wenn jedoch an der Trennung zwischen „musikalisch-ästhetischem Geschmacksurteil/Präferenz und nicht-ästhetischen Faktoren (z. B. Zugehörigkeit zu einer bestimmten Jugendkultur)“ (ebd., S. 181) festgehalten wird, muss nicht nur der notwendige Zusammenhang zwischen „musikalisch-ästhetisch“ und „außermusikalisch“ erklärt werden können, sondern vor allem auf welchem Terrain und wie die Zugehörigkeit zu einer Jugendkultur bestimmt wird. Fehlen diese Erklärungen, besteht die Gefahr, dass von natürlichen Sinnhorizonten eines Kollektivbewusstseins bzw. einer kulturellen Essenz ausgegangen wird, die für musikalisch-ästhetische Geschmacksurteile verantwortlich ist.

Klingmann hat Reckwitz' Ausdifferenzierung der Kulturtheorien rezipiert und versucht, eine praxeologische Theorieoption des bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriffs für die Musikpädagogik fruchtbar zu machen. Damit ließe sich die Frage nach der Verortung von Sinnsystemen und Wissensordnungen jenseits von sozialen Gruppen (wie z. B. Jugendkulturen) klären. Entsprechend bestimmt auch Klingmann „als ‚Ort von Kultur‘ die ‚soziale Praktik‘“ (Klingmann, 2010, S. 330). Gleichzeitig spricht er aber von „kulturellen Kontexten“ (ebd.,

4 Hierbei bezieht sich Barth auf Martin Seel, der drei Modi ästhetischer Praxis unterscheidet. Die korrespondierende ästhetische Praxis zeigt sich ihm zufolge im Stilisierungsverlangen des Alltags, im menschlichen Bedürfnis nach sinnhafter Gestaltung der Lebensumgebung. Sie bringt bestimmte Lebensmöglichkeiten oder Lebensvorstellungen zum Ausdruck (Seel, 1996, S. 130–131).

S. 283), welche er auf eine unklare Art mit „Wissensordnungen“ (ebd.), „symbolischen Ordnungen“ (ebd.) und „sozialen Praktiken“ (ebd.) vermengt:

„Unter kulturellem Kontext wird hier das Beziehungsgefüge verstanden, auf dessen Grundlage die ‚symbolischen Ordnungen‘ entstehen, die handlungsleitende Funktion für die soziale Praktik übernehmen, durch welche diese wiederum als ‚geteilte Wissensordnungen‘ konstituiert werden.“ (ebd., S. 283)

Obwohl es bei ihm also die sozialen Praktiken sind, welche Wissensordnungen konstituieren, hängen diese Praktiken aber von kulturellen Kontexten ab. Man könnte nun von einer unglücklichen Formulierung ausgehen und „Wissensordnung“ als Synonym zu „kulturellem Kontext“ verstehen. Seine Beispiele weisen aber in eine andere Richtung: Er nennt als „Beispiel für eine eigenständig-traditionelle Kontextformation [...] eine Rumba [...], die in einem kubanischen Hinterhof gespielt wird“ (ebd., S. 283). Als Beispiel für eine transkulturelle Kontextformation verweist er auf „Salsamusik“ (ebd.) und die Beispiele für die unterschiedlichen Varianten von „hybriden Kontextformationen“ veranschaulicht er an einer Hardrockband in einer Opernaufführung (ebd., S. 284–287). Er bezieht die kulturellen Kontexte also weitgehend auf musikalische Genres. Damit tauchen dieselben Probleme wieder auf: Klingmann bleibt erstens die Antwort schuldig, *wo* sich dieser (z. B. eigenständig-traditionelle) kulturelle Kontext (der Rumba) befindet? Zweitens bliebe er selbst bei einer eindeutigen Beantwortung dieser Frage die Antwort schuldig, *wie* nun dieser Kontext eine spezifische Praxis generieren kann?

Vor allem aber stellt sich die Frage nach dem Mehrgehalt der theoretischen Ausdifferenzierung des bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriffs, wenn Praktiken als „Ort von Kultur“ dann doch wieder automatisch mit Genres verbunden werden?

Epistemologische Unterschiede

Diese Fragen und Probleme ergeben sich möglicherweise erst, wenn man sich nicht nur auf einen kulturwissenschaftlichen Kulturbegriff bezieht, sondern auch die entsprechenden epistemologischen Prämissen übernimmt. Laut meiner These ist dies in der Musikpädagogik nicht der Fall. Deshalb arbeite ich nachfolgend die kulturwissenschaftliche Perspektive heraus, in dem ich sie den Arbeiten von Barth und Klingmann gegenüberstelle.

Wie bereits erwähnt, sind der Fokus der Kulturwissenschaften die kollektiven Wissensordnungen, vor deren Hintergrund menschliches Handeln erst verstehbar wird (Reckwitz, 2006, S. 15). Wissensordnungen sind also *nicht Epiphanome, sondern notwendige Bedingung* jeglicher sozialen Praxis (ebd., S. 15–16).

Wenn nun Barth, aufgrund des Mangels einer entsprechenden Definition, den bedeutungsorientierten Kulturbegriff für den Kontext ihrer Arbeit selbst bestimmt, fällt ihre Bestimmung eher konstruktivistisch als kulturwissenschaftlich aus.⁵ Sie geht davon aus, dass Bedeutung in Form eines Wechselspiels zwischen musikalischem Artefakt und interpretierender Bezugnahme darauf erzeugt wird. Folglich sei für eine interkulturelle Musikpädagogik die Frage zentral, „welche Bedeutung Kinder und Jugendliche musikalischen Objektivationen in interkulturellen Kontexten zuweisen“ (Barth, 2008, S. 154). Der Begriff müsste gemäß Barth sogar präziser „bedeutungszuweisungsorientiert“ (ebd.) heißen.⁶ Die Kulturwissenschaften interessieren sich allerdings nicht für „die Faktizität des Verhaltens und der sozialen Gebilde“ (Reckwitz, 2006, S. 15), sondern für die sinnhafte Organisation der Wirklichkeit, in deren Zusammenhang Verhalten und soziale Gebilde erst möglich werden (ebd.). Aus einer praxeologisch-kulturwissenschaftlichen Perspektive würde also, im Gegensatz zu dieser Barthschen Definition, nicht nur interessieren wie so eine Bedeutungszuweisung sozial verstehbar ist – schließlich sind Wissensordnungen ja kollektiv –, sondern auch wie durch die Praktiken (möglicherweise gar der Bedeutungszuweisungen selbst) so etwas wie musikalische Objektivationen konstruiert werden.

Wie gesehen, sind auch bei Klingmann, anders als aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive, Wissensordnungen nicht die notwendige Bedingung sozialer Praktiken, sondern bloß deren Resultat. Zudem ist auch sein Begriff der „Praktik“ nicht im Sinne der Kulturwissenschaften:

„Er rückt [...], durch eine Betonung des zweckgerichteten herstellenden Vollzugs einer Tätigkeit, in die Nähe des Begriffs der ‚Poiesis‘, der verstanden als herstellende Tätigkeit, auf die Notwendigkeit der regelgerechten Beherrschung einer Technik verweist“ (Klingmann, 2010, S. 330).

Aus kulturwissenschaftlicher Sicht mag dies zwar ein Aspekt einer Praktik sein, welche aber gleichzeitig auch immer über ihre „eigentliche Intention“ hinausweist (Reckwitz, 2006, S. 569). So wird beispielsweise beim Musizieren nicht nur musiziert, sondern auch angezeigt wer, was, womit, wann und wo musizieren kann oder darf. Das bedeutet aber auch, dass die Wissensordnungen, welche die Akteurinnen und Akteure in ihren Handlungen applizieren, nicht von Subjekten intentional herbeigeführt werden, sondern in ihrer Reichweite, Entwicklung

5 Bei ihren Überlegungen zur kulturellen Identität bezieht sich Barth explizit v.a. auf den Konstruktivismus, den symbolischen Interaktionismus, sowie auf psychologische Theorien (Barth, 2014, S. 2).

6 Diese Konzeption ist jener von Krause-Benz ähnlich, welche bei ihr explizit als konstruktivistisch ausgewiesen wird (Krause, 2007, S. 57–58).

und Komplexität die subjektive Perspektive transzendieren (vgl. Reckwitz, 2006, S. 569).⁷

Diese Unterschiede sind nur vermeintlich gering, sondern setzen an der epistemologischen Basis an, also an der Frage, was auf der Grundlage einer Wissensordnung überhaupt mach-, sag-, denk- und wahrnehmbar ist. Ich möchte dies anhand eines Beispiels verdeutlichen. Dabei beziehe ich mich auf die Hegemonietheorie von Laclau und Mouffe (2012), welche innerhalb der Kulturwissenschaften als poststrukturalistische Praxistheorie rezipiert wird (Reckwitz, 2011b, S. 300, 303).⁸

Laclau und Mouffe betonen v.a. die artikulatorische Funktion von Praktiken. Demnach setzen Praktiken Dinge zueinander in Beziehung und verleihen ihnen dadurch eine spezifische Identität. Die Totalität, die aus diesen durch artikulatorische Praktiken konstituierten Identitäten entsteht, ist eine Wissensordnung. Diese verleiht umgekehrt den Identitäten wiederum erst ihren sozialen Sinn (Laclau & Mouffe, 2012, S. 141). Wenn z.B. also Schülerinnen und Schüler auf Trommeln, anhand von Noten, den Anleitungen einer Lehrperson folgend einen Rhythmus spielen, wird durch diese Praktiken des Spielens und des Anleitens erst angezeigt, wer Lehrperson ist, wer Schülerin bzw. Schüler ist, was eine Trommel ist, was ein Rhythmus ist, was Noten sind usw. Dadurch wird auch die Wissensordnung Musikunterricht hergestellt, die es ohne diese Praktiken nicht gäbe, vor deren Hintergrund aber umgekehrt die Lehrperson erst ihren spezifischen sozialen Sinn erhält.

Anhand dieses kurzen Beispiels werden Durchlässigkeit und Macht einer Wissensordnung erklärbar: Durchlässigkeit, weil die Noten potentiell auch durch

7 Gerade anhand des Praxisbegriffs, der bereits in die musikpädagogische Diskussion eingeführt wurde, lassen sich diese theoretischen Unterschiede gut veranschaulichen. Samuel Campos (2015) verbindet den Praxisbegriff mit dem Subjektbegriff und stellt seine kulturwissenschaftliche Prägung jenen von Kaiser (2010) und Rolle (2005) gegenüber. Ihm zufolge orientieren sich Kaiser und Rolle im Wesentlichen am klassischen Bildungsbegriff und damit an einem am Individuum orientierten Verständnis von Sozialität. Diese wäre dann „das Aufeinandertreffen von Individuen, die sich durch die Wechselwirkung mit anderen und der Welt bilden, die aber letztlich doch zu sich selbst als kohärente Person zurückkehren“ (Campos, 2015, S. 112). Dem gegenüber bezieht sich Campos auf Foucault, für welchen Individuen und Subjekte erst im Kontext übergeordneter gesellschaftlich-historischer Normensysteme *entstehen* (ebd., S. 113, Hervorh. im Original). „Entscheidend hierbei ist, dass das Subjekt nicht unabhängig von den Rahmenbedingungen seiner Entstehung gedacht werden kann [...] denn sie bilden den Möglichkeitsraum seiner Existenz. Das bedeutet auch, dass das Subjekt nicht sein eigener Ausgangs- und Zielpunkt sein kann.“ (ebd., S. 113) Etwas vereinfacht gesagt, ist das Soziale auf der einen Seite das Produkt einer subjektiven Konstruktion, während für die Kulturwissenschaften, gerade umgekehrt, das Subjekt ein Produkt des Sozialen ist.

8 Ich beziehe mich hierfür nicht länger auf Reckwitz, weil ich ihn nicht als Praxistheoretiker, sondern als kulturwissenschaftlichen Metatheoretiker verstehe.

Praktiken jenseits des Musikunterrichts (z. B. jenen der musikwissenschaftlichen Analyse) als solche konstituiert werden. Der soziale Sinn eines Moments hört also nicht zwingend an einer bestimmten Grenze auf zu existieren. Macht, weil die Wissensordnung als solche nicht hintergangen werden kann. Es ist z. B. möglich, dass eine Schülerin bzw. ein Schüler plötzlich mit einem Messer etwas in die Trommel eingraviert. Diese bzw. dieser wäre aber deswegen nicht plötzlich Trommelbauerin bzw. Trommelbauer, sondern immer noch Schülerin bzw. Schüler, die/der sich einfach unpassend verhält. Man kann sich demnach zwar untypisch verhalten, aber immer untypisch *innerhalb einer bestimmten Wissensordnung* – weil zum Beispiel in der Wissensordnung Musikunterricht das Verhalten als Pilotin bzw. Pilot niemand verstehen würde. Weder ist man also in seinem Verhalten vollkommen frei, noch kann durch untypisches Verhalten eine gesamte Wissensordnung verändert werden.

Konsequenzen für die Diskussion um kulturelle Diversität

Übernimmt man nun diese epistemologischen Prämissen der Kulturwissenschaften, hat dies Konsequenzen für ein Denken von Zugang zu und Umgang mit kultureller Diversität. Diesbezüglich wird in der musikpädagogischen Diskussion in der Regel eine normative Theorie des kulturellen Respekts vertreten. Gemäß einer Betrachtung von Vogt (2004, S. 304) zielt die so genannte interkulturelle Musikpädagogik darauf ab, den Schülerinnen und Schülern Empathie, Solidarität, Respekt, Offenheit und Toleranz für kulturelle Diversität zu vermitteln. Auch laut Barth (2008, S. 187) sollen „alle Kulturen gleichberechtigt und gleichwertig nebeneinander stehen“.

Man stellt sich also nebeneinander existierende Kulturen vor. Diese Vorstellung wird konsolidiert, wenn Kulturen in dem Sinne Identitätsangebote darstellen können, als dass Menschen sich in ihnen verorten können (Barth, 2014, S. 7). Damit dies möglich ist, bedarf es allerdings eines Subjekts, das außerhalb dieses Nebeneinanders von Kulturen steht – sonst wäre ebendieses Nebeneinander gar nicht als solches erkennbar.

Wie bereits erwähnt, ist diese Vorstellung aus kulturwissenschaftlicher Sicht nicht haltbar. Wird nämlich der Subjektbegriff mit einem kulturwissenschaftlichen Praxisbegriff zusammengedacht, sind Praktiken nicht nur von Subjekten intendierte Handlungen (z. B. einen Rhythmus trommeln), sondern tragen im Sinne eines „praktischen Überschusses“ (Campos, 2016, S. 18) auch zur Herstellung von Wissensordnungen (z. B. dem Musikunterricht) bei, die dem Subjekt (z. B. der Schülerin/dem Schüler) wiederum angeben, wie es sich selbst zu definieren hat und überdies welche vermeintlich „subjektiven“ Wünsche und Absichten es überhaupt haben kann. Die Subjekte sind demnach selbst ein Produkt kontinuierlicher Sinnzuschreibungen und somit dieser Wissensordnungen (Reckwitz, 2006, S. 569, 577; vgl. auch Fn. 7). Aus dieser Perspektive kann es kein Subjekt

geben, das „seine kulturelle Identität autonom konstruiert“ (Krause-Benz, 2013, S. 81), weil kein Subjekt außerhalb einer Wissensordnung steht.

Akzeptiert man dies, ist es aber umgekehrt auch keinem Subjekt möglich, ein Nebeneinander von Wissensordnungen zu sehen. Es kann lediglich auf der Grundlage einer spezifischen Wissensordnung Unterschiede sehen. Damit sind aber andere Wissensordnungen nicht nur anders, weil sie sich *von* der eigenen Wissensordnung unterscheiden, sondern weil sie sich *aufgrund* der eigenen Wissensordnung unterscheiden. Sobald etwas als Anders erkannt wird, wird es ins eigene epistemologische System assimiliert. Weil aber – wie im oben stehenden Beispiel deutlich wurde – Wissensordnungen nicht hintergebar sind, kann das „wirklich Andere“ gar nicht erkannt werden, da es durch das eigene epistemologische Suchraster fällt (Mecheril, 2014, S. 14; Ott, 1998, S. 303, 305–306). Eine spezifische Wissensordnung wird somit zur Deutungshoheit für Unterscheidungen.

Wird zudem das handlungskonstitutive Moment von Wissensordnungen (Reckwitz, 2006, S. 15–16) berücksichtigt, ergibt sich eine neue Perspektive auf Kommunikation zwischen Kulturen. Unterschiedliche Kulturen können sich demnach nicht z.B. auf der Basis des Dialogizitätsmodells von Ott (2012) miteinander vereinen oder – sich gegenseitig anerkennend, z.B. durch „[w]echselseitiges Zuerkennen von Eigensinn“ (ebd., S. 132) – voneinander distanzieren. Vielmehr wird ein Dialog erst vor dem Hintergrund einer spezifischen Wissensordnung möglich. In diesem Fall hat man es aber genau betrachtet nicht mehr mit verschiedenen Kulturen zu tun, da diese Wissensordnungen der Ort von Kultur sind. Kommunikation zwischen Kulturen kann getreu der praxeologischen Perspektive nur aufgrund der situativen Herstellung einer gemeinsamen Wissensordnung stattfinden. Und dies ist in jedem Fall ein machbezogenes Unternehmen, weil sich immer ein System, oder zumindest Teile davon, über ein anderes setzt. In den Kulturwissenschaften wird diese machtvollste Praxis, die eine spezifische Wissensordnung als alternativlos zu naturalisieren versucht, als Hegemonie bezeichnet (Moebius, 2009, S. 160; Reckwitz, 2011a, S. 304). Entsprechend kann aus dieser Perspektive kulturelle Diversität nicht länger als (möglichst friedliches) Nebeneinander verschiedener real existierender Wissensordnungen gesehen werden, aus denen heraus man miteinander kommunizieren kann. Vielmehr muss Kommunikation zwischen „Kulturen“ als hegemonialer Prozess der Herstellung einer gemeinsamen Wissensordnung gedacht werden.

Nun gilt es noch zu bedenken, dass aus einer praxeologisch-kulturwissenschaftlichen Perspektive die Musikpädagogik – damit kann hier sowohl der Musikunterricht, als auch die wissenschaftliche Diskussion gemeint sein – selbst als kulturelles System verstanden werden muss. Anhand des obenstehenden kurzen Beispiels sollte deutlich geworden sein, wie durch spezifische Praktiken die Wissensordnung Musikunterricht hergestellt wird (vgl. Vogt, 2014, S. 3). Doch auch durch die wissenschaftliche Praxis des Forschens, Theoretisierens und Darstellens wird eine Wissensordnung erzeugt, die wiederum anzeigt was überhaupt auf welche Art erforscht, theoretisiert und dargestellt werden kann.

Somit darf eine durch Kommunikation⁹ hergestellte, hegemoniale Wissensordnung nicht (wieder) als ein Produkt gedacht werden, welches durch ein Aufeinandertreffen von (mit sozialen Gruppen oder musikalischen Genres gleichgesetzten) Kulturen entstanden ist, wobei sich z.B. mehr Elemente des Hip-Hops durchsetzen konnten als des Technos. Um dies so analysieren zu können, müsste die Musikpädagogik nämlich über (i.S. von außerhalb) diesem Geschehen stehen. Tatsächlich steht sie über dem Geschehen, aber i.S., dass sie die Deutungshoheit bei der Betrachtung dieses Geschehens beansprucht. Sie *ist* diese hegemoniale Wissensordnung, dieser machtbesezte Schauplatz, auf dem Unterscheidungen und Kategorisierungen vorgenommen werden, auf dem Kulturen als solche bezeichnet werden, auf dem diese miteinander kommunizieren (sollen) usw. Sie ist es, die das (Nicht-)Erkennen von etwas als Musik oder als Kultur erst ermöglicht.

Folglich kann aus dieser Perspektive ein Musikunterricht nicht mehr greifen, der vorsieht, den Schülerinnen und Schülern (andere oder fremde) Kulturen im Unterricht zu vermitteln, denen sie im Anschluss respektvoll, offen und tolerant begegnen sollen. Denn Schülerinnen und Schüler lernen weder andere Kulturen kennen noch verstehen. Sie lernen stattdessen, warum etwas als (andere) Kultur definiert wird. Der Kulturbegriff kann, wie es Clausen (2013, S. 25) fordert, nicht länger Anfangs-, sondern muss Endpunkt des Nachdenkens sein. Ein verantwortungsvoller Umgang mit (kultureller) Diversität kann höchstens erreicht werden, wenn man diesen machtbesezten Schauplatz Musikpädagogik selbst in den Blick nimmt. Es gilt das Gelehrte als sozial gemacht sichtbar zu machen, als Produkt von spezifischen Wissensordnungen, welche Unterschiede erst herstellen und schlimmstenfalls kulturalisieren.

Literatur

- Alge, B. & Krämer, O. (2013). Musikpädagogik und Ethnomusikologie im Diskurs: Eine Einführung. In B. Alge & O. Krämer (Hrsg.), *Beyond Borders: Welt – Musik – Pädagogik* (S. 7–12). Augsburg: Wißner-Verlag.
- Barth, D. (2008). *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik*. Augsburg: Wißner.
- Barth, D. (2014). Wer hört wie ich und zu welchen gehöre ich? Zum Begriff kultureller Identität im Kontext einer (interkulturellen) Musikpädagogik. *Art Education Research*, 5(9), 1–6. https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2014/12/AER9_barth.pdf
- Böhme, H., Matussek, P. & Müller, L. (2002). *Orientierung Kulturwissenschaft. Was sie kann, was sie will* (2. Auflage.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Campos, S. (2015). Subjekte der Praxis – Praxis der Subjekte. Subjektivierung als Perspektive musikpädagogischer Unterrichtsforschung. In A. Niessen & J. Knigge (Hrsg.),

⁹ Damit ist in einem praxeologisch-kulturwissenschaftlichen Verständnis nicht nur sprachliche Kommunikation gemeint.

- Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (S. 111–123). Münster: Waxmann.
- Campos, S. (2016). Risiken und Nebenwirkungen musikalischer Praxen. *Diskussion Musikpädagogik*, (72), 17–20.
- Clausen, B. (2013). Responses to Diversity: Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen. In J. Knigge & H. Mautner-Obst (Hrsg.), *Responses to Diversity: Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen* (S. 8–40). Stuttgart: Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst.
- Kaiser, H. J. (2010). Verständige Musikpraxis: Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 9, 47–68.
- Klingmann, H. (2010). *Groove – Kultur – Unterricht. Studien zur pädagogischen Erschließung einer musikkulturellen Praktik*. Bielefeld: Transcript.
- Klüppelholz, W. (1983). Vorwort. In W. Klüppelholz (Hrsg.), *Musikalische Teilkulturen* (S. 5). Laaber: Laaber.
- Knigge, J. (2012). Interkulturelle Musikpädagogik: Hintergründe – Konzepte – Empirische Befunde. In A. Niessen & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch* (S. 25–56). Augsburg: Wißner.
- Knolle, N. (2000). Vorwort. In N. Knolle (Hrsg.), *Kultureller Wandel und Musikpädagogik* (S. 7–8). Essen: Die Blaue Eule.
- Krause, M. (2007). Kulturkonstruktion durch Bedeutungskonstruktion? Perspektiven für einen Musikunterricht als Ort der Konstituierung von Kultur. In N. Schläbitz (Hrsg.), *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik* (S. 53–68). Essen: Die Blaue Eule.
- 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). Stuttgart: Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst. http://www.pedocs.de/volltexte/2013/8117/pdf/Knigge_Mautner_2013_Responses_to_Diversity.pdf
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2012). *Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus* (4., durchg. Aufl.). Wien: Passagen.
- Mecheril, P. (2014). Über die Kritik interkultureller Ansätze zu uneindeutigen Zugehörigkeiten – kunstpädagogische Perspektiven. In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit* (S. 11–20). Münster: Waxmann.
- Moebius, S. (2009). *Kultur*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Nünning, A. (2013). Zur Vielfalt der Kulturbegriffe und deren Relevanz für Bildung und Identität. In S. Gies & F. Hess (Hrsg.), *Kulturelle Identität und soziale Distinktion* (S. 115–138). Innsbruck [u. a.]: Helbling.
- Ott, T. (1998). Unsere fremde Musik. Zur Erfahrung des „Anderen“ im Musikunterricht. In M. Pfeffer, J. Vogt, U. Eckart-Bäcker & E. Nolte (Hrsg.), *Systematische Musikpädagogik. Oder: Die Lust am musikpädagogisch geleiteten Nachdenken* (S. 302–313). Augsburg: Wißner.
- Ott, T. (2012). Heterogenität und Dialog. Lernen am und vom Anderen als wechselseitiges Zuerkennen von Eigensinn. *Diskussion Musikpädagogik*, (55), 4–10.
- Reckwitz, A. (2005). Kulturelle Differenzen aus praxeologischer Perspektive: Kulturelle Globalisierung jenseits von Modernisierungstheorie und Kulturessentialismus. In I.

- Srubar, J. Renn & U. Wenzel (Hrsg.), *Kulturen vergleichen – sozial- und kulturwissenschaftliche Grundlagen und Kontroversen* (S. 92–111). Wiesbaden: VS.
- Reckwitz, A. (2006). *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms* (Studienaus.). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reckwitz, A. (2011a). Die Kontingenzperspektive der ‚Kultur‘. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In F. Jaeger & J. Rüsen (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 3. Themen und Tendenzen* (Sonderausg., S. 1–20). Stuttgart: Verlag Metzler.
- Reckwitz, A. (2011b). Ernesto Laclau: Diskurse, Hegemonien, Antagonismen. In S. Möbius & D. Quadflieg (Hrsg.), *Kultur. Theorien der Gegenwart* (2., erweit. Aufl., S. 300–310). Wiesbaden: Springer.
- Rolle, C. (2005). Klassenmusizieren als ästhetische Praxis. In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen. Beiträge des Münchner Symposions 2005* (S. 60–70). München: Allitera.
- Schläbitz, N. (2007). Vorwort. In N. Schläbitz (Hrsg.), *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik* (S. 7–12). Essen: Die Blaue Eule.
- Seel, M. (1996). *Ethisch-ästhetische Studien*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Vogt, J. (2004). Ästhetische Erfahrung als Fremdheitserfahrung oder: Was kann die interkulturelle Musikpädagogik von Adorno lernen? In I. für N.M. und Musikerziehung (Hrsg.), *Weltmusik – Musik interkulturell. Schlaglichter, Aufbruch – Umbruch, Zeiten-Räume, Modelle, Nähe – Ferne* (S. 304–321). Mainz [u. a.]: Schott.
- Vogt, J. (2006). Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – erste Annäherungen. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 11–25. <http://www.zfkm.org/06-vogt.pdf> [23.06.2018].
- Vogt, J. (2014). Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – noch einmal. *Art Education Research*, 5(9), 1–9. https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2014/12/AER9_vogt
- Wirth, U. (2008). Vorüberlegungen zu einer Logik der Kulturforschung. In U. Wirth (Hrsg.), *Kulturwissenschaft* (S. 9–67). Frankfurt a. M.: Bibliothek Suhrkamp.

Olivier Blanchard
 Pädagogische Hochschule Freiburg
 Murtengasse 36
 CH-1700 Freiburg

Annkattrin Babbe & Freia Hoffmann

Projektvorstellung: Geschichte deutschsprachiger Konservatorien im 19. Jahrhundert

The History of Conservatories in German-Speaking Countries During the 19th Century

In spite of its fundamental importance for musical life, institutional music education during the 19th century has not been systematically explored as of yet. With a study on the history of the conservatories in German-speaking countries during the 19th century, the Sophie Drinker Institut Bremen addresses this desideratum. The survey examines 17 conservatories as case-studies, employing a guide of key questions. The result will be an overview of the institutions with their different founding contexts, organizational and funding models, sponsorships and various educational concepts. This article discusses the core questions of the study and its theoretical and methodological framework. It concludes with a brief look at some specific issues such as the social background of the students and the target groups, the focus of education at the respective conservatories, didactic subjects and the students' genders.

1. Auswahl der Konservatorien

Seit etwa zwei Jahren wird im Sophie Drinker Institut in Bremen ein Forschungsprojekt zur Geschichte deutschsprachiger Konservatorien im 19. Jahrhundert durchgeführt. Ziel des Projekts ist die Darstellung der institutionellen Musikausbildung in diesem Zeitraum anhand repräsentativer Einzelfallstudien. Ergebnis der Arbeit soll ein mehrbändiges Handbuch sein, dessen Publikation im OLMS-Verlag vorbereitet wird. Es wird eine spürbare Lücke füllen: Die verdienstvolle Arbeit von Georg Sowa (1973) endet mit dem Jahr 1843 und der Gründung des Leipziger Konservatoriums, das zweibändige Werk „Musical Education in Europe“ (2005) von Michael Fend und Michel Noiray betrifft europäische Entwicklungen und greift für den deutschsprachigen Raum nur Konservatorien in Prag, Wien, Leipzig, Berlin und Straßburg heraus, meist unter dem Aspekt ihrer

Gründungsideen. Es fehlt eine Gesamtschau von Konservatorien¹, die nach einem einheitlichen Fragenkatalog und einer einheitlichen Gliederung dargestellt sind.

Nach vereinzelt Konservatoriumsgründungen zu Beginn des 19. Jahrhunderts und einer Gründungswelle zur Jahrhundertmitte war die Menge der Konservatorien am Ende des Jahrhunderts unüberschaubar; in der Literatur heißt es, dass sie „wie Pilze aus dem Boden schossen“, die „Firmenschilder der Konservatorien [seien] fast so häufig wie die der Tabaksläden zu finden“ (Die Post 1900, zit. nach Schenk, 2005, S. 279). Allein im Jahr 1899 gab es in Berlin 113 musikalische Ausbildungsstätten, 66 davon nannten sich Konservatorium.² Die meisten dieser Einrichtungen waren privat finanziert, was keineswegs einen minderen Rang bedeuten musste, wie man etwa am Beispiel des Stern'schen Konservatoriums in Berlin sehen kann.

Die große Anzahl der Institutionen macht eine Auswahl notwendig, die nach folgenden Kriterien vorgenommen wurde:

- überregionale, ggf. internationale Bedeutung der Ausbildung;
- ein breites Fächerspektrum: das Angebot musste über reine Sing-, Klavier- resp. Orchesterschulen hinausgehen und neben vokaler und instrumentaler Ausbildung musiktheoretische und musikhistorische Fächer enthalten (d.h. es entfielen reine Gesangsausbildungsinstitute wie die von Julius Stockhausen in Frankfurt a. M., Auguste Götze in Dresden oder die renommierten Klavierschulen in Prag);
- Deutschsprachigkeit: so wurde das Konservatorium in Prag einbezogen, an dem bis ins 20. Jahrhundert hinein überwiegend auf Deutsch unterrichtet wurde, sowie dasjenige in Straßburg, das ab 1871 deutschsprachig und von deutschen Lehrkräften geprägt war;
- das Gründungsjahr: es entfiel z.B. Hannover mit dem Gründungsjahr 1897; solche späten Gründungen wären für den Untersuchungszeitraum kaum mehr aussagekräftig gewesen.
- Schließlich spielte mit Blick auf die Repräsentativität der Untersuchung die konstitutionelle Vielfalt eine Rolle: Neben unterschiedlichen Trägerschaften, Konzepten, Organisationsstrukturen und Finanzierungsmodellen wurden auch unterschiedliche geographische Situiertheiten berücksichtigt. So wurden nicht allein Institutionen in den urbanen Zentren in den Blick genommen,

1 Der Begriff ‚Konservatorium‘ zeichnet sich durch große Ubiquität aus. Eine einheitliche terminologische Verwendung ist auch nicht entlang der in diesem Forschungsprojekt untersuchten Einrichtungen zu beobachten. Konsensuell ist allein die Verwendung als Bezeichnung von Ausbildungseinrichtungen für Musiker/-innen – ohne dass dabei Homogenität hinsichtlich der Zielformulierungen, Trägerschaften oder der Organisationsstrukturen impliziert ist. Dass dies ebenso auf Begriffe wie ‚Musikschule‘ und ‚Musikhochschule‘ zutrifft, wurde bereits frühzeitig und vielerorts betont (Röntsch, 1918; Schenk, 2005). Die weite Verbreitung des Begriffs Konservatorium veranlasst uns vor diesem Hintergrund, diesen Terminus verallgemeinernd zu nutzen.

2 Branchenverzeichnis des Berliner Adressbuchs von 1899.

sondern auch das Konservatorium in der kleinen Residenzstadt Sondershausen, das fast ganz vom Personal der fürstlichen Kapelle abhing und vor allem auf die Ausbildung von Orchester- und Opernnachwuchs ausgelegt war.

Entsprechend diesen Kriterien wurden 17 Konservatorien – hier nach Gründungsjahr sortiert – aufgenommen:

- | | |
|---|--|
| 1. Prag (1808) | 10. Berlin, Königliche Hochschule (1869) |
| 2. Wien (1817) | 11. Hamburg (1873) |
| 3. Leipzig (1843) | 12. Würzburg (1875) |
| 4. München (1846) | 13. Weimar (1877) |
| 5. Berlin, Stern'sches
Konservatorium (1850) | 14. Frankfurt a. M., Hoch'sches
Konservatorium (1878) |
| 6. Köln (1850) | 15. Salzburg (1880) |
| 7. Straßburg (1855) | 16. Sondershausen (1883) |
| 8. Dresden (1856) | 17. Karlsruhe (1884) ³ |
| 9. Stuttgart (1856) | |

Die Auswahl entspricht nicht nur den zuvor genannten Kriterien, sondern korrespondiert auch weitgehend mit zeitgenössischen Beurteilungen⁴, nachzulesen beispielsweise in der Zeitschrift „Signale für die musikalische Welt“ aus dem Jahr 1884 mit einer Artikelfolge über die „zur Zeit bestehenden bedeutendsten Konservatorien für Musik“ (Signale für die musikalische Welt, 1884, S. 641).

Unterschiedliche Gründungskontexte, Organisations- und Finanzierungsmodelle, Trägerschaften und auch verschiedenartige Bildungskonzeptionen der Einrichtungen legten Einzelfallstudien nahe. Entlang eines Fragenkatalogs werden Themen bzw. Kategorien bearbeitet, die einen multiperspektivischen Einblick in die Geschichte der Konservatorien eröffnen. Folgende Forschungsfragen werden im Rahmen der Einzelfallstudien untersucht: Welche Vorgängerinstitutionen gab es? Welche kulturpolitischen Kontexte haben zur Gründung geführt? Wie gestaltet sich der allgemeine Aufbau der Einrichtungen in finanzieller und verwaltungstechnischer Hinsicht, aber auch mit Blick auf den Betriebsablauf bzw. die Studien- und Unterrichtsorganisation? Wie sind die Konservatorien in die jeweiligen – regionalen politischen und wirtschaftlichen – Kontexte eingebunden? Inwiefern sind die jeweiligen Konservatorien in das zeitgenössische Musikleben

3 Es gab (seit 1812) mehrere Vorgängerinstitutionen. U.a. wurde 1883 von dem Gründer Heinrich Ordenstein eine Privatschule für höheres Klavierspiel und musikalische Theorie ins Leben gerufen, die später im Konservatorium aufging.

4 Nach Beiträgen zu Konservatorien ausgewertet wurden die „Allgemeine musikalische Zeitung“ (1800–1848, 1863–1882), die „Neue Zeitschrift für Musik“ (1834–1900), die „Signale für die musikalische Welt“ (1843–1900), das „Musikalische Wochenblatt“ (Fritzsche; 1870–1900), der „Klavier-Lehrer“ (1878–1900) und die „Neue Musik-Zeitung“ (1880–1900).

bzw. in Netzwerke weiterer Musikausbildungsinstitutionen eingebettet? Welches sind die Lehrinhalte und didaktischen Zielsetzungen? Knüpfen die pädagogischen Leitlinien der Konservatorien an allgemeinere Bildungskonzeptionen an? Dabei finden auf der Akteursebene neben Lehrenden und Studierenden auch die Initiator/-innen, Direktor/-innen etc. Beachtung.

Der Skizzierung des theoretischen und methodischen Rahmens schließt sich im Folgenden ein inhaltlicher Einblick in die Arbeit an. Schon jetzt zeichnen sich einige Gesichtspunkte ab, die unser bisheriges Wissen über die Ausbildungslandschaft des 19. Jahrhunderts erheblich erweitern und teilweise auch korrigieren. Wir greifen hier nur wenige Punkte heraus: Neben der sozialen Schicht der Studierenden und damit auch der Zielgruppen soll die Ausrichtung der Ausbildung thematisiert und damit die Frage diskutiert werden, ob am Konservatorium primär Orchestermusiker/-innen oder Solist/-innen ausgebildet werden sollten. Unter dem Titel „Das Lehren lehren“ wird außerdem auf die Vermittlung von Didaktik und Methodik an Konservatorien eingegangen. Abschließend richtet sich der Fokus auf die Geschlechterverhältnisse unter den Studierenden.

2. Theoretischer Hintergrund

Der hier skizzierte Ansatz begreift Konservatorien als Organisationen und nimmt dabei vornehmlich eine raumsoziologische Perspektive ein, indem die Konstitution sozialer und materieller Räume mit den hierdurch eröffneten Handlungsmöglichkeiten der Akteurinnen und Akteure innerhalb der Ausbildungsinstitutionen betrachtet wird.

Ziel ist es, die Organisationsstruktur der 17 Konservatorien vergleichbar zu beschreiben und dabei die im Zuge der Konstitution der Einrichtungen und Räume essentiellen sozialen Praktiken und Dynamiken einzubeziehen. Organisationstheorie und Raumtheorie ermöglichen hierbei als relationale Ansätze im Zusammenspiel eine weitreichende Einsicht in die Geschichte der Ausbildungsinstitutionen.

In der modernen Gesellschaft nehmen Organisationen eine zentrale Bedeutung ein, und zwar in dem Maße, so Bernhard Miebach (2012, S. 11), „dass Individuen die Gesellschaft vorwiegend in Organisationen erleben und nur innerhalb von Organisationen in der Gesellschaft agieren können“ (vgl. auch Walgenbach, 2011, S. 420). Aus historischer Perspektive lassen sich Ansätze dieser gesellschaftlichen Entwicklung bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts beobachten. Mitglieder des sich etablierenden Bürgertums schlossen sich zu Vereinigungen mit diversen wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Zielvorstellungen zusammen. Darunter fallen auch jene adeligen und bürgerlichen Zirkel, die 1808 in Prag und 1817 in Wien die ersten Konservatoriumsgründungen im deutschsprachigen Raum initiierten. Bereits die zu dieser Zeit gegründeten Konservatorien lassen sich als moderne Organisationen (Martens, 2000) fassen. Mit Rückgriff

auf organisationstheoretische Ansätze können „das Entstehen, das Bestehen und die Funktionsweise“ (Miebach, 2012, S. 13) solcher Ausbildungsinstitutionen beschrieben werden.

Indem das gesamte soziale Gebilde, dessen Ziele, formale und informale Strukturen sowie das Handeln der Mitglieder in den Blick genommen werden, wird auf einen institutionellen Organisationsbegriff rekurriert. Demnach sind Organisationen, etwa im Sinne Kiesers und Walgenbachs, als zielgerichtete Handlungssysteme bzw. als konkrete soziale, zweckbasierte und auf formalen Strukturen oder institutionellen Regeln aufgebaute soziale Gebilde zu verstehen (vgl. hierzu Kieser & Walgenbach, 2007, S. 6; auch Franke, 2004, S. 17; Gukenbiehl, 2006, S. 153; Kräkel, 2007, S. 76f.; Kühl et al., 2009, S. 13; Laske et al., 2006, S. 16). Der Fokus wird auf die formalen Strukturen und Prozesse innerhalb der Konservatorien gelegt. Dabei wird angenommen, dass Organisationen die jeweils zur Umwelt passenden Strukturen und Prozesse implementieren müssen, um effizient sein zu können (vgl. Coleman, 1974, S. 334, 359). Folglich wird einerseits der Effekt des sozialen Kontextes auf die formale Organisationsstruktur (bzw. die verschiedenen Teilbereiche der Organisationsstruktur) untersucht und andererseits die formale Struktur fokussiert, um hierüber die Effizienz in Bezug auf die Organisationsziele erklären zu können (Thompson, 1967; Lawrence & Lorsch, 1967).

Hieraus ergibt sich zunächst die Notwendigkeit, die Gründungskonzepte der jeweiligen Konservatorien zu ermitteln, die direkt auf den sozialen Kontext bezogen sind. Rebecca Grotjahn (2005, S. 303) hat bereits die hohe Relevanz einer Auseinandersetzung mit der Gründungsidee für die Geschichte der Konservatorien herausgestellt. Dabei legt sie ein problemgeschichtliches Modell an, nicht ohne dessen begrenzte Reichweite für eine musikalische Institutionengeschichte zu betonen (ebd.). Unter gleicher Prämisse sind aber auch grundlegende Strukturveränderungen der Ausbildungsinstitute zu betrachten. Der Untersuchung von Intentionen und Zielformulierungen der Gründungs-/Reforminitiatorinnen und -initiatoren schließt sich – in Rückbindung hieran – die Auseinandersetzung mit den formalen Strukturen und Prozessen der Einrichtungen an. Über einen analytischen Zugang werden u. a. die Finanzierung, die Studienorganisation (darunter Gliederung der Studienjahre, Aufbau der Jahrgänge und Klassen, Studienangebot und -inhalte) sowie die Studienbedingungen untersucht. Statistische Auswertungen machen viele der Daten für empirische Anschlussstudien operationalisierbar. Die Erhebung von Studierendenzahlen, die Auswertung der Studierendenlisten entlang der Kategorie Geschlecht sowie der regionalen resp. sozialen Herkunft der Musikerinnen und Musiker bieten ebenso Anknüpfungspunkte wie die Erstellung von Personallisten und die Aufschlüsselung des Fächerangebots, der Studiengebühren etc. Der Nachweis der ‚Effektivität‘ oder ‚Effizienz‘ der Konservatorien birgt indes gewisse Schwierigkeiten. Sie lässt sich – anders als bei rein wirtschaftlichen Unternehmen – nur bedingt am wirtschaftlichen Erfolg,

an Wachstumsraten oder Umsatzzahlen, messen⁵ (vgl. Kühl et al., 2009, S. 14). Anhaltspunkte bieten hingegen Karrieren der Studierenden, das Renommee der Einrichtungen, die Dauer ihres Bestehens und auch die Bereitschaft von Staat resp. Monarchen zu Subventionen u.ä. (Spenden von Instrumenten, Stipendien), was teilweise aus den Hochschulakten sowie der zeitgenössischen Rezeption des Konservatoriumsbetriebes ermittelt werden kann.

Die Raumtheorie, die die Konstitution, Reproduktion und Veränderung von Räumen in den Blick nimmt, bildet einen weiteren Rahmen im hier skizzierten Ansatz und stellt dabei die organisationstheoretischen Überlegungen in einen größeren Zusammenhang.

Orientiert sich Geschichtsschreibung nicht allein an der Kategorie der Zeit, sondern auch an jener des Raums, ergeben sich neue Perspektiven und Einsichten auf bzw. in den Forschungsgegenstand. Historische musikpädagogische Forschung, die raumsoziologische Überlegungen aufgreift, verpflichtet sich einer aktuellen historischen Kulturforschung, die ganz wesentlich nach dem Handeln der Akteurinnen und Akteure fragt und Vorgänge sowie Prozesse in den Fokus der Untersuchung rückt (Rode-Breymann & Stahrenberg, 2010, S. 414).

Mit Henri Lefèbvre hat sich ein Verständnis von Raum durchgesetzt, nach dem dieser nicht per se vorhanden resp. als materielles Substrat gegeben, sondern sozial konstruiert ist (Lefèbvre, 1974/1991, S. 30; auch Bourdieu, 1983, S. 28; Schroer, 2008, S. 137). Damit lassen sich Räume nicht nur als physische, sondern auch als mentale sowie symbolische Konstrukte fassen, die über Handlungen generiert werden (Günzel, 2010, S. 195): Handeln gestaltet sich also als raumproduzierend, gleichzeitig strukturieren Räume ihrerseits das Handeln (Rode-Breymann & Stahrenberg, 2010, S. 414).

Martina Löw (2017, S. 15) entwirft in Anlehnung an solch relativistische Konzeptionen einen Raumbegriff, der die Art und Weise der Entstehung und Reproduktion von Räumen erfassen soll. Dabei werden Raum und Menschen sowie soziale Güter nicht als zwei verschiedene Realitäten gedacht, sondern Raum als in den Handlungsablauf integriert und damit selbst als ein dynamisches Gebilde betrachtet (ebd., S. 13). Löw definiert Raum als „eine relationale (An)Ordnung von Körpern, welche unaufhörlich in Bewegung sind, wodurch sich die (An)Ordnung selbst ständig verändert. [...] Raum kann demnach nicht der starre Behälter sein, der unabhängig von den sozialen und materiellen Verhältnissen existiert, sondern Raum und Körper sind verwoben“ (ebd., S. 131). Ausgehend von der Annahme, dass die Konstitution von Raum in den Prozess des Handelns

5 Bei der Untersuchung der Effizienz von Organisationen fokussiert die Organisationsforschung Zweck-Mittel-Relationen, die für gegenwärtige Einrichtungen mithilfe standardisierter Fragebögen und statistischer Auswertungsverfahren untersucht werden. Orientierung bieten vielfach Strukturvariablen, die Webers Bürokratiemodell entlehnt sind (Leistungsspanne, Aufgabenspezialisierung, Aufgabenstandardisierung), und die jeweiligen potenziellen Determinanten in den Organisationen bzw. deren Umfeld (Kühl et al., 2009, S. 14).

unmittelbar eingebunden ist, benennt Löw mit dem Spacing und der Syntheseleistung zwei grundlegende analytische Prozesse.⁶ Damit können relationale Verflechtungen von sozialen Gütern und Menschen – mit je eigener Potenzialität – untersucht werden.

Konservatorien lassen sich mit Löw als institutionalisierte Räume fassen. (An-)Ordnungen bleiben hier über das eigene Handeln hinaus wirksam, Syntheseleistung und Spacing unterliegen entsprechenden Normen. Damit synthetisieren die Akteurinnen und Akteure den Raum in Routinen und nehmen die jeweils akzeptierten Positionen ein. Entsprechend können Konservatorien als komplexe soziale Konstruktionen, als von Akteurssystemen über die Ausbildung von Routinen generierte Räume beschrieben werden, die einerseits Praxisformen für Akteurinnen und Akteure ermöglichen, andere dagegen verhindern (Rode-Breymann & Stahrenberg, 2010, S. 413). Vor allem über die Platzierungen werden Machtverhältnisse ausgehandelt (Foucault, 1980, S. 149), die beispielsweise in ungleichen Verteilungen der Studierenden entlang der Kategorie Geschlecht ihren Niederschlag finden (vgl. Löw, 2017, S. 164).

Letzteres wird in diesem Beitrag exemplarisch skizziert, ebenso die Handlungsmöglichkeiten, die sich für Bewerberinnen und Bewerber in Abhängigkeit ihrer Klassen- bzw. Milieuzugehörigkeit ergaben. Abstrakter formuliert, wird damit an zwei verschiedenen Phänomenen punktuell aufgezeigt, wie Inklusion und Exklusion (Löw, 2017, S. 13–14) in den räumlichen Gegebenheiten und Netzwerkstrukturen der Konservatorien entlang dieser Kategorien funktionierten. Mit der Thematisierung des Fächerangebots (am Beispiel der Vermittlung von Didaktik bzw. Methodik des Instrumental- und Gesangsunterrichts) kann aus organisationstheoretischer Perspektive nachvollzogen werden, wie Strukturen in Erwartung von Effizienz ausgeprägt wurden. Ähnlich verhält es sich bei der Frage nach der Intention von Gründern und Stiftern hinsichtlich der beruflichen Anschlussmöglichkeiten von Absolventinnen und Absolventen.

3. Methodische Überlegungen

Die Verschränkung der theoretischen Zugänge erfordert verschiedene, aufeinander abgestimmte Analyse- und Auswertungsverfahren. Dabei ermöglicht unser Quellenkorpus, bestehend aus Hochschulakten, Verordnungen, biographischen sowie autobiographischen Quellen, Festschriftliteratur und weiteren (allgemein-)historischen Abrissen ganz unterschiedliche Annäherungen. Quantitative Erhebungen anhand statistischer Analysen, beispielsweise zu Studienangebot,

6 Spacing meint die Platzierung sozialer Güter und Menschen sowie primär symbolischer Markierungen in Relation zu anderen Platzierungen. Die Syntheseleistung beschreibt daneben die über Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Erinnerungsprozesse ablaufende Zusammenfassung von Menschen und Gütern zu Räumen (Löw, 2017, S. 158–159).

Lehrenden und Studierenden, erlauben auf der Makroebene Vergleiche der formalen Organisationsstrukturen der Konservatorien. Im Rahmen unserer Untersuchung stehen sie im Dialog mit qualitativen Arbeitstechniken. Abgesehen von der historisch-kritischen Herangehensweise, die die Formung und Konstruiertheit von Quellen (Füßmann, 1994) mitbedenkt, kommt auch die von der Literaturwissenschaftlerin Barbara Hahn (2001) aufgegriffene Idee der Montage nach Walter Benjamin zum Tragen. Gerade in Anbetracht der für die jeweiligen Konservatorien einzigartigen Quellenlage kann so auf die Vielfalt der Quellen bei gleichzeitiger Partikularität eingegangen werden.

4. Inhaltliche Einblicke

Soziale Schichten und Zielgruppen

Die Entstehung der Konservatorien war bekanntlich die Folge gesteigerter Anforderungen im öffentlichen Musikleben und in der Kompositionsgeschichte. Zuvor fand die Ausbildung in privaten Lehrverhältnissen oder in den zünftig organisierten Musiklehren statt, wo Lehrlinge und Gesellen Blas- und Streichinstrumente lernten und frühzeitig in Kapellen tätig waren (Wolschke, 1981). Vor diesem Hintergrund ist es aufschlussreich danach zu fragen, an welche sozialen Schichten und Zielgruppen sich eine solche Institution eigentlich wendet: Ist es das städtische Bildungsbürgertum, das beispielsweise in Wien und Leipzig offensichtlich den Maßstab für Fächerwahl und Ausbildungsinhalte abgegeben hat? Oder sind es die weniger begüterten Schichten, für die bis dahin nur eine Ausbildung in den Musiklehren in Frage kam? Das Leipziger Konservatorium, das durch die Strahlkraft seines Gründers Mendelssohn heute wie damals als herausragend und beispielhaft beurteilt wird, erhob, wie viele andere Institutionen Studiengebühren in Höhe von 80 bis 100 Talern⁷ bzw. ab 1872 360 Mark jährlich, und richtete erst 1882 Bläserklassen ein. Auch an anderen Konservatorien überließ man die Bläserausbildung lange Zeit den kommerziellen Musikgeschäften bzw. dem Militär. Das älteste von uns bearbeitete Konservatorium, das von Adligen 1808 in Prag ins Leben gerufen wurde, nahm Kinder aus ländlichen Regionen zur Ausbildung auf, kostenlos und teilweise mit Stipendien für die persönliche Lebenshaltung versehen. In einem obligatorisch sechsjährigen Studium wurden 10- bis 15-jährige Jungen gründlich auf ihre zukünftige Berufspraxis als Orchestermusiker vorbereitet, selbstverständlich unter Einbeziehung von Harmonielehre, Kontrapunkt, Singübungen, Musikgeschichte, Ästhetik und einer Reihe von allgemeinbildenden Fächern. Die übliche Lesart, dass erst Felix Mendelssohn in Leipzig ein Konservatorium mit umfassendem Bildungsanspruch gegründet habe, ist insofern zu korrigieren.

7 Anfangs 80 Taler, Steigerung bis 1871 auf 100 Taler, dann mit der Währungsumstellung weitere Erhöhung auf 360 Mark.

Für einige Konservatorien liegen Schülerlisten und Matrikel vor (z.B. Wien, Straßburg, Sondershausen), die einen Einblick geben in die geographische Herkunft der Studierenden sowie den Beruf der Väter. Hier sind wahrscheinlich sogar Auskünfte möglich, aus welchen Schichten Klavierspielerinnen und Klavierspieler, angehende Dirigentinnen und Dirigenten, Streicherinnen und Streicher, Holz- und Blechbläserinnen und -bläser tendenziell kamen.

Solisten- oder Orchesterausbildung

Interessant ist auch, dass man in Prag ein Thema angesprochen hat, das bis heute auf der Agenda der Ausbildung stehen sollte: „Sollten Konzertisten oder bloß vollkommene Orchesterglieder, oder beides in einem vereint gebildet werden?“ Nach ausführlicher Erörterung kommt der erste Direktor Dionys Weber 1810 zu dem Schluss,

„dass zu guten Produktionen nicht Virtuosen, das ist [sic] Leute, die ein Konzert mit Ehren herunterspielen, sondern bloß vollkommene Musiker oder Orchesterglieder, die im Vortrage, Geschmack, Ausführung, von gleichem Kunstsinne entglüht, auf einem Punkte zusammentreffen und auf diese Art ein vollkommenes Ensemble bilden, erfordert werden. Ebenso konsequent muß die zweite daraus entspringende Schlußfolge sein, daß nämlich in unserem vaterländischen Musikinstitute die praktischen Orchesterübungen oder sogenannten Ensembles nebst dem gründlichsten Instrumentalunterricht die Hauptaufmerksamkeit verdienen. Daher wäre es zweckwidrig, alle Bemühungen dahin zu richten, bloß Konzertisten oder Solospieler daraus hervorgehen zu machen, indem noch dazu die Erfahrung lehrt, daß ein großer Teil dieser Leute, in der musikalischen Theorie und den dazu gehörigen Hilfszweigen unerfahren, alles für entbehrlich und überflüssig erachtet, was mit seinem [sic] Instrumente nicht in unmittelbarer Berührung steht.“ (zit. nach Branberger, 1911, S. 23)

Dieser Ansatz schloss nicht aus, dass aus der dann weltberühmten Prager Orchesterschule auch so prominente Geiger wie Moritz Mildner, Florían Zajíc, Ferdinand Laub, Karl Halíř, Otokar Ševčíc, Jan Kubelík und der Violoncellist David Popper hervorgingen.

Auch in einigen anderen Konservatorien war die Ausbildung von Orchesternachwuchs ein ausdrückliches Gründungsziel, z.B. in Wien, Straßburg und Sondershausen. Quellen, die, wie in Prag, über eine solche Reflexion der Lehrinhalte Auskunft geben, sind uns ansonsten bisher nicht begegnet, die Ernsthaftigkeit lässt sich allerdings auch am Angebot von Orchester- und Ensemblespiel und der regelmäßigen Inanspruchnahme bzw. Obligation überprüfen. Beispiele für Einrichtungen, an denen diese Fächer nur spät oder halbherzig in das Ausbildungsangebot integriert wurden, sind etwa das Stern'sche Konservatorium in Berlin und das Hoch'sche Konservatorium in Frankfurt am Main.

Das Lehren lehren

Von Leipzig wissen wir, dass Mendelssohn erstmals auch das Klavier als Hauptfach in den Fächerkanon aufgenommen hat – in der Hoffnung, dass gut und anspruchsvoll ausgebildete Klavierlehrerinnen und Klavierlehrer auf den Geschmack des musizierenden Bürgertums günstig einwirkten, das heißt, dass sie vor allem hochwertige Literatur vermittelten (Hoffmann, 1992, S. 85). Aber erst 15 Jahre später ist in Berlin dem Stern'schen Konservatorium eine Elementarschule angegliedert worden, in der Studierende Kinder vom 7. Lebensjahr an unter der Anleitung von Julius Stern unterrichteten. 1866 wird in Anzeigen eine „Classe zu specieller Ausbildung von Clavier- und Gesanglehrern und Lehrerinnen“ beworben (Signale für die musikalische Welt, 1866, S. 657, 675). 1870 wurde das Seminar um Methodik des Geigenunterrichts erweitert (Anzeige in der Vossischen Zeitung vom 20.02.1870). Damit war die durchaus politisch unterfütterte Gründungsidee von Adolph Bernhard Marx aus dem Jahr 1848 eingelöst, mit der Ausbildung von (Instrumental- und Gesangs-)Lehrerinnen und Lehrern Multiplikatoren zu schaffen zur „Förderung der Kunst und der Volksbildung“ (Neue Berliner Musikzeitung, 1848, S. 250).

Das Hamburger Konservatorium, gegründet 1873, richtete 1877 eine Abteilung für Elementarklassen, d.h. für Kinder und Jugendliche ein (Krause, 1898, S. 12). Ihnen wurde Unterricht in Klavier, Violine und Violoncello angeboten. Auch hier bildeten die Elementarklassen gleichzeitig ein Seminar für angehende Instrumental- und Gesangslehrkräfte. Zeitweilig wurden in den Elementarklassen Versuche angestellt, Kinder an Klavieren mit kleineren Tasten zu unterrichten, „ausgehend von dem richtigen Princip, dass die kleinen Clavierschüler, ähnlich wie die Kinder, welche das Violin- oder das Violoncellspiel erlernen, zuerst auf Instrumenten kleinerer Construction, ihre Studien vornehmen“ (ebd., S. 16).

Wenig bekannt ist, dass Hugo Riemann von 1881 bis 1890 am Hamburger Konservatorium unterrichtete und in dieser Zeit etwa 20 Lehrbücher zur Musiklehre, zum Klavierunterricht, zur Instrumentenkunde, Musikgeschichte und Musikästhetik publizierte. Es handelt sich um grundlegende Werke zu vielen Bereichen der an Konservatorien vermittelten Fächer. Im Vorwort zu seiner Schrift „Phrasierung im musikalischen Elementarunterricht“⁸ betont Riemann den Zusammenhang zwischen den Hamburger Lehrerfahrten und seinen Publikationen: „Dass es keine leeren Doktrinen sind, was ich vortrage, sondern bereits auf ihre Tauglichkeit geprüfte Ergebnisse einer vielseitigen Praxis, möge man aus dem Umstande entnehmen, daß ich seit ca. vier Jahren eine ansehnliche Klavier-Klasse (über 40 Schüler) der Seminarabtheilung des hiesigen [Hamburger] Konservatoriums leite und seit fünf Jahren sämmtlichen Schülern der Elementarklassen die Unterweisung in den Anfangsgründen der Musiklehre ertheile“ (Das Konservatorium der Musik zu Hamburg, Jahresbericht 1887, S. 35–61). Die Kinder der

8 Enthalten in *Das Konservatorium der Musik zu Hamburg*, Jahresbericht 1887, S. 35–61.

Elementarklassen werden von einem so fundierten Unterricht ebenso profitiert haben wie Hugo Riemann von der unmittelbaren Beobachtung kindlicher Lernprozesse.

Geschlecht der Studierenden

Studierendenlisten, Matrikel, Immatrikulationsregister, Fächertabellen etc. erlauben Forschungen zu den Studierenden aus verschiedenen Perspektiven. Exemplarisch konnten bisher beispielsweise die Dynamiken der Geschlechterordnungen an einigen Ausbildungsinstitutionen analysiert werden. Hier wird deutlich, wie Räume konstruiert und reproduziert wurden, die unterschiedliche Zugangs- und Handlungsmöglichkeiten für Studentinnen und Studenten bereithielten.

Für die bisher untersuchten Konservatorien kann festgehalten werden, dass der Anteil der Studentinnen – gemessen an der Beteiligung von Frauen am professionellen zeitgenössischen Musikleben – ausgesprochen hoch war. Am Hamburger Konservatorium, gegründet 1873, stellten Studentinnen im ersten Studienjahr über 90% der Studierenden, und im Laufe der folgenden 25 Jahre sank ihr Anteil bei den Neu-Einschreibungen selten unter 60%. Am 1878 gegründeten Hoch'schen Konservatorium in Frankfurt a. M. machten Studentinnen zunächst 75% und in den folgenden Jahrzehnten bis zur Jahrhundertwende kaum weniger als 65% aus.

Am Beispiel Wien zeigt sich ergänzend, dass, ganz unabhängig von der zahlenmäßig breiten Präsenz von Musikerinnen, ein Raum konstruiert wurde, in dem ihnen nur wenig Platz beigemessen war. Dies spiegeln abgesehen von Studierendenlisten, Klassenlisten u. a. die zahlreichen Verordnungen wider, die nicht allein inhaltsanalytisch, sondern auch auf sprachlicher Ebene untersucht wurden. Auffällig sind Asymmetrien in der Personenbezeichnung, mit vorwiegender Verwendung des generischen Maskulinums und einer deutlichen Markierung des Weiblichen, wobei durch uneinheitliches Vorgehen deutliche Inkongruenzen in der Verwendung grammatischen Geschlechts und damit zugleich Unsicherheiten bezüglich der implizierten Bedeutungskontexte auszumachen sind. Markant ist indes die Verwendung geschlechtsspezifischer Personenbezeichnungen gerade bei der Formulierung von Zugangsregelungen. Bis zum Ende des 19. Jahrhunderts durften Frauen in Wien vor allem Gesang, Klavier und Harfe studieren. In den 1860er Jahren weitete sich ihr Fächerspektrum aus. So wurden Frauen vereinzelt zum Geigenstudium zugelassen, auch Cellistinnen, Komponistinnen (seit 1866/67), Organistinnen (seit 1869/70) und Flötistinnen (seit 1876/77) befanden sich unter den Studierenden. Indes waren die Musikerinnen in diesen Fächern mit deutlichen Restriktionen bedacht, die vor allem das Ausbildungsniveau (z. B. durch die Verwehrung des Zugangs zur Ausbildungsschule in Instrumentalfächern oder der Teilnahme an Orchesterübungen) und im nächsten Schritt

damit auch ihre Professionalisierungsmöglichkeiten betrafen (vgl. Hoffmann, 2006–2015).

An der Ausbildung der so zahlreichen Studentinnen zu Sängerinnen und Pianistinnen bzw. Klavierlehrerinnen lässt sich der vielbemühte Vorwurf, Konservatorien würden ein musikalisches Proletariat heranziehen (Kunkel, 1855, S. 1), nachvollziehen. Zahlreiche solide ausgebildete Pianistinnen betraten den Markt (vgl. Hoffmann, 2006–2015), die sich nur schwerlich im Konzertleben behaupten konnten und häufig als Gouvernanten und private Klavierlehrerinnen ihr Auskommen finden mussten. Grundlegend anderen Voraussetzungen begegneten die Kommilitonen: Ihnen stand nicht allein ein weitaus größeres Fächerspektrum an den Einrichtungen zur Auswahl. Zugleich war das Musikleben ihnen gegenüber deutlich aufgeschlossener und eröffnete selbst Pianisten weit vielfältigere Laufbahnen – nicht zuletzt als Korrepetitoren oder Kapellmeister. Hinsichtlich der bürgerlichen Geschlechterideale wurden damit an den Konservatorien die für Frauen exkludierenden Konventionen vielmehr verfestigt als aufgebrochen und damit normierte gesellschaftliche Raum- und Netzwerkstrukturen in erster Linie reproduziert statt modifiziert (Junker, 1784; Hoffmann, 1991).

Mit unserem Forschungsprojekt liefern wir einen Überblick über „organisatorische und inhaltliche Ausbildungsfragen und über Umfang und Aufbau von Lehrgängen in den verschiedenen Ausbildungsfächern“ (Richter, 1997, Sp. 1023) der Konservatorien und begegnen damit dem von Christoph Richter schon vor zwei Jahrzehnten in der MGG formulierten Forschungsdesiderat. In der Gesamtschau verspricht dieser Zugang neue Erkenntnisse über die einzelnen Konservatorien, deren Entwicklungsgeschichte sowie die institutionelle Musikausbildungslandschaft als solche, aber auch zu Professionalisierungsmöglichkeiten von Musikerinnen und Musikern, zum Berufsbild der Konservatoriumslehrerkräfte sowie zur musikalischen Kanonbildung.

Literatur

- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten*. Soziale Welt: Sonderband 2 (S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- Branberger, J. (1911). *Das Konservatorium für Musik in Prag. Zur 100-Jahrfeier der Gründung im Auftrage des Vereines zur Beförderung der Tonkunst in Böhmen*. Prag: Verlag des Vereines zur Beförderung der Tonkunst in Böhmen.
- Coleman, J. S. (1974). *Power and the Structure of Society*. New York u. London: Norton.
- Fend, M. & Noiray, M. (Hrsg.) (2005). *Musical Education in Europe (1770–1914). Compositional, Institutional, and Political Challenges*. 2 Bde. Musical Life in Europe 1600–1900. Circulation, Institutions, Representation: Bd. 3. Berlin: Berliner Wiss.-Verl.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972–1977*, hrsg. von Colin Gordon. New York: Vintage Books.

- Franke, M. (2004). Netzwerke. Formen. Wissen. Von den Formen zu den Inhalten. In N. Feltz & J. Koppke (Hrsg.), *netzwerke. formen. wissen. Vernetzungs- und Abgrenzungsdynamiken der Frauen und Geschlechterforschung* (Focus Gender, Bd. 1) (S. 13–33). Münster: LIT.
- Fußmann, K. (1994). Historische Formungen. Dimensionen der Geschichtsdarstellung. In K. Fußmann, H. T. Grütter & J. Rüsen (Hrsg.), *Historische Faszination. Geschichtskultur heute* (S. 27–44). Köln [u. a.]: Böhlau.
- Grotjahn, R. (2005). „Die höhere Ausbildung der Musik“. Gründungsidee und Gründungsgeschichte des Leipziger Konservatoriums. In M. Fend & M. Noiray (Hrsg.), *Musical Education in Europe (1770–1914). Compositional, Institutional, and Political Challenges*. 2 Bde., Bd. 2. Musical Life in Europe 1600–1900. Circulation, Institutions, Representation: Bd. 3 (S. 301–330). Berlin: Berliner Wiss.-Verl.
- Günzel, S. (2010). Sozialer Raum: Verräumlichung. In S. Günzel (Hrsg.), *Raum. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 292–303). Stuttgart u. Weimar: Metzler.
- Gukenbiehl, H. L. (2006). Institution und Organisation. In H. Korte & B. Schäfers (Hrsg.), *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. Einführungskurs Soziologie: Bd. 1* (S. 143–159). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hahn, B. (2001). Lesens Schreiben oder Schreibenlesen. Überlegungen zu Genres auf der Grenze. *Modern Language Notes*, 116(3), 564–578.
- Hoffmann, F. (1991). *Instrument und Körper. Die musizierende Frau in der bürgerlichen Kultur*. Frankfurt a. M. u. Leipzig: Insel-Verlag.
- Hoffmann, F. (1992). Institutionelle Ausbildungsmöglichkeiten für Musikerinnen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In F. Hoffmann & E. Rieger (Hrsg.), *Von der Spielfrau zur Performance-Künstlerin. Auf der Suche nach einer Musikgeschichte der Frauen* (Schriftenreihe des Internationalen Arbeitskreises Frau und Musik, Bd. 2) (S. 77–93). Kassel: Furore.
- Hoffmann, F. (Hrsg.) (2006–2015). *Lexikon „Europäische Instrumentalistinnen des 18. und 19. Jahrhunderts“*. <http://www.sophie-drinker-institut.de/cms/index.php/lexikon> [03.04.2018].
- Junker, C. L. (1784). Vom Kostüm des Frauenzimmer Spielens. *Musikalischer Almanach auf das Jahr 1784*, (1784), 85–99.
- Kieser, A. & Walgenbach, P. (2007). *Organisation* (5., überarbeitete Aufl.). Stuttgart: Schäfer-Poeschel.
- Kräkel, M. (2007). *Organisation und Management* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Krause, E. (1898). *Das Conservatorium der Musik in Hamburg [...]*. Hamburg: Boysen.
- Kühl, S., Strodtholz, P. & Taffertshofer, A. (2009). Qualitative und quantitative Methoden der Organisationsforschung – ein Überblick. In S. Kühl, P. Strodtholz & A. Taffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden* (S. 13–27). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kunkel, F. J. (1855). *Die Verurtheilung der Conservatorien zu Pflanzschulen des musikalischen Proletariats durch Herrn A. Schindler, seine Begründung hierzu, zusammengestellt und durch kritische Beleuchtung und historische Nachweisungen zu widerlegen versucht*. Frankfurt a. M.: Keller.
- Laske, S., Meister-Scheytt, C. & Küpers, W. (2006). *Organisation und Führung* (Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement, Bd. 3). Münster: Waxmann.

- Lawrence, P. R. & Lorsch, J. W. (1967). *Organization and Environment. Managing Differentiation and Integration*. Boston: Harvard Business School Press.
- Lefèbvre, H. (1974/1991). *The Production of Space*. Oxford/Cambridge: Blackwell.
- Löw, M. (2017). *Raumsoziologie* (9. Auflage). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Martens, W. (2000). Organisation und gesellschaftliche Teilsysteme. In G. Ortman, J. Sydow & K. Türk (Hrsg.), *Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft* (2., durchgesehene Auflage, S. 263–311). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Miebach, B. (2012). *Organisationstheorie. Problemstellung – Modelle – Entwicklung* (2., überarbeitete u. erweiterte Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Richter, C. (1997). Musikausbildung. In L. Finscher (Hrsg.), *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*, 27 Bde., Sachteil Bd. 6 (Sp. 1022–1024). Kassel [u. a.]: Metzler.
- Rode-Breymann, S. & Stahrenberg, C. (2010). Orte. In A. Kreutziger-Herr & M. Unseld (Hrsg.), *Lexikon Musik und Gender* (S. 413–419). Kassel: Bärenreiter.
- Rötsch, P. (1918). *Festschrift zum 75-jährigen Bestehen des Königl. Konservatoriums der Musik zu Leipzig am 2. April 1918*. Leipzig: C. F. W. Siegel.
- Schenk, D. (2005). Das Stern'sche Konservatorium der Musik: Privatkonservatorium in Berlin 1850–1915. In M. Fend & M. Noiray (Hrsg.), *Musical Education in Europe (1770–1914). Compositional, Institutional, and Political Challenges*. 2 Bde., Bd. 1. Musical Life in Europe 1600–1900. Circulation, Institutions, Representation: Bd. 3 (S. 275–297). Berlin: Berliner Wiss.-Verl.
- Schroer, M. (2008). „Bringing space back in“ – Zur Relevanz des Raums als soziologischer Kategorie. In J. Döring & T. Thiemann (Hrsg.), *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Sozialtheorie (S. 125–148). Bielefeld: Transcript.
- Sowa, G. (1973). *Anfänge institutioneller Musikerziehung in Deutschland (1800–1843). Pläne, Realisierung und zeitgenössische Kritik. Mit Darstellung der Bedingungen und Beurteilung der Auswirkungen* (Studien zur Musikgeschichte des 19. Jahrhunderts, Bd. 33). Regensburg: Bosse.
- Thompson, J. D. (1967). *Organizations in Action. Social Science Bases of Administrative Theory*. New York [u. a.]: Mc Graw-Hill.
- Walgenbach, P. (2011). Das Ende der Organisationsgesellschaft und die Wiederentdeckung der Organisation. *Die Betriebswirtschaft*, 71(5), 419–438.
- Watermann, D. (2017). *Bürgerliche Netzwerke. Städtisches Vereinswesen als soziale Struktur – Halle im Deutschen Kaiserreich*. Göttingen u. Bristol: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wolschke, M. (1981). *Von der Stadtpfeiferei zu Lehrlingskapelle und Sinfonieorchester: Wandlungen im 19. Jahrhundert* (Studien zur Musikgeschichte des 19. Jahrhunderts, Bd. 59). Regensburg: Bosse.

Freia Hoffmann
 Sophie Drinker Institut Bremen
 Außer der Schleifmühle 28
 28203 Bremen
 freia.hoffmann@
 sophie-drinker-institut.de

Annkatrin Babbe
 Sophie Drinker Institut Bremen
 Außer der Schleifmühle 28
 28203 Bremssen
 annkatrin.babbe@
 sophie-drinker-institut.de

Wolfgang Martin Stroh

Erfahrungsraum Musikpädagogik – Einsichten eines Musikwissenschaftlers

Music Education as an Area of Experience – Insights from a Musicologist

Since 2015 new challenges have arisen for music education in Germany: For example, musicologists were asked to explore Arabic music for German classrooms. New research had to be done, not only by preparing Arabic songs for school kids but also by undertaking field studies in camps of refugees and asylum-seekers in Germany. In addition, as a new scientific strategy, online action research was used: Internet-contents were controlled by experts followed by a test of evidence by music teachers and practitioners. This strategy was called "experience-based research." This kind of research seems to be closer to reality than traditional empirical research because it changes the field of music education research from a laboratory into an area of experience.

Versteht man unter Musikwissenschaft das (institutionalisierte) Bemühen, eine intersubjektive Kommunikation über alle Aspekte des musikalisch tätigen Menschen in Gang zu setzen und politisch verantwortungsvoll zu steuern, so ist die musikpädagogische Forschung jener Teilbereich der Musikwissenschaft, der eine intersubjektive Kommunikation über musikpädagogisch tätige Menschen in Gang setzt und politisch verantwortungsvoll lenkt. Dennoch gibt es sowohl im akademischen Diskurs als auch in der außerakademischen Öffentlichkeit eine Gegenüberstellung von Musikwissenschaft und Musikpädagogik: Lehramtsstudiengänge Musik kennen die gesonderten Lehrgebiete Musikwissenschaft und Musikpädagogik, denen jeweils ebenso bezeichnete Professuren und Institute zugeordnet sind. Auch die deutsche Verbandspolitik sortiert sich in eine *Gesellschaft für Musikforschung* (GfM) und einen *Arbeitskreis für Musikpädagogische Forschung* (AMPF). In der GfM wiederum gibt es eine Fachgruppe *Musikwissenschaft und Musikpädagogik*, die diese Gegenüberstellung bereits im Titel enthält.

Die scheinbar unlogische Gegenüberstellung von Musikwissenschaft und Musikpädagogik kann *erstens* daher rühren, dass das eingangs formulierte Verständnis von Musikwissenschaft heute keineswegs allgemein akzeptiert ist. Sie

kann *zweitens* als Relikt aus Zeiten vor der endgültigen Etablierung der musikpädagogischen Forschung als Wissenschaft gesehen werden, einer Zeit, über die Walter Gieseler und Rudolf Klinkhammer im Vorwort des Bandes *Forschung in der Musikerziehung* 1978 schrieben: „das Verhältnis von Musikwissenschaft und Musikpädagogik ist noch nicht zufriedenstellend ausdiskutiert“ (Gieseler & Klinkhammer, 1978, S. 7). Sie kann *drittens* aber auch als ein Versuch gesehen werden, eine reine von einer angewandten Musikwissenschaft in dem Sinne abzusondern, dass sich eine reine Wissenschaft von politischer Verantwortung lossagt und damit begnügt, der musikpädagogischen Praxis Sachverhalte zu liefern, für deren Bedeutung und Verwendung sie nicht verantwortlich ist. Sie kann gerade deshalb aber auch *viertens* als eine Kritik der musikpädagogischen Praxis am Zustand der Historischen Musikwissenschaft gesehen werden, die Carl Dahlhaus schon 1977 gespürt hat, als er auf einer Tagung zum Thema *Musikwissenschaft und Musiklehrer- und Musikpädagogische Ausbildung* festgestellt hat, dass es „kaum eine Übertreibung sei[...], von einer Abkehr der Musikpädagogik von der Musikwissenschaft – genauer: der bestehenden Musikwissenschaft – zu sprechen: einer Abkehr, die sich in den letzten anderthalb Jahrzehnten [...] vollzogen hat“ (Dahlhaus, 1978, S. 57).

Es ist bemerkenswert, dass der Historiker Carl Dahlhaus 1977 zwar der Musikpädagogik, die sich von der Historischen Musikwissenschaft kritisch abkehrt, einen Trugschluss nachweisen wollte (da sie ja selbst Geschichte habe) und noch von einem „Wachtraum von systematischer Musikwissenschaft“ gesprochen hat (Dahlhaus, 1978, S. 58), sich 1978 mit Überzeugung und letztendlich erfolgreich für die erste deutsche Professur für Systematische Musikwissenschaft (an der TU Berlin) eingesetzt hat.

Im Folgenden werde ich als Musikwissenschaftler, der sich zunächst (ab 1968) als *Historiker*, dann (ab 1970) als *Soziologe* und (ab 1988) als *Systematiker* in mehreren Schritten und Versuchen der musikpädagogischen Praxis zugewandt hat, mein Verständnis von musikpädagogischer Forschung darlegen.

Herausforderungen 1945 bis 2015

Für die Musikwissenschaft im eingangs formulierten Verständnis ist die musikpädagogische Praxis ein Feld politischen Handelns. Wenn sich die Musikwissenschaft der musikpädagogischen Praxis zuwendet, so tut sie das aufgrund politischer Motivation und mit politischen Zielen. Es ist nicht uninteressant festzustellen, dass in Zeiten, in denen Wissenschaft und/oder Pädagogik politisch herausgefordert waren, eine prägnante Interaktion von Musikwissenschaft und Musikpädagogik stattgefunden hat.

- So war dies in den 1950er Jahren der Fall, als die durch den Faschismus korrumpierte Musikwissenschaft auf der Suche nach einem politisch unverdächtigen Praxisbezug war und diesen in der Musikerziehung¹ fand.

Viel zitiert wird in der Geschichtsschreibung der Musikpädagogik nach dem Krieg die Arbeitssitzung *Musikerziehung und Musikwissenschaft* auf dem Internationalen Kongress der Gesellschaft für Musikforschung 1953 in Bamberg (Gesellschaft für Musikforschung, 1954, S. 25–54). Die gesamte Führungsschicht der Musikwissenschaft beschäftigte sich auf diesem Kongress ernsthaft mit ihrem Verhältnis zur Musikerziehung. Bekannt ist Willibald Gurlitts Rede mit dem Titel „Musikwissenschaftliche Forschung und Lehre in pädagogischer Sicht“ (Gurlitt, 1954, S. 33–40), in der er die Musikpädagogik als Teilgebiet der Musikwissenschaft bezeichnet: „Nach dem Gesagten gibt es keinen eigenen Gegenstandsbe- reich der Musikpädagogik“ (Gurlitt, 1954, S. 37). Interessanterweise wird diese Äußerung nicht als der Startschuss einer Wissenschaftlichen Musikpädagogik, sondern als Anmaßung einer Disziplin interpretiert, die man von Seiten der Musikpädagogik allenfalls als Zubringer von Sachwissen betrachtete (Kaiser & Nolte, 1989, S. 23).

Gurlitts Äußerung steht im Zusammenhang mit seiner Einschätzung, dass die „heutige Musikwirklichkeit von unserem pädagogischen Bewusstsein noch längst nicht eingeholt ist“ (Gurlitt, 1954, S. 33–34) und dass es demzufolge Aufgabe der Musikwissenschaft sei, nicht nur historische Werke aufzubereiten, sondern auch das Musikleben unserer Zeit zu analysieren. Und Joachim Moser, der im Dritten Reich auf einer anderen Seite als Gurlitt stand, sagte, es gelte, „die Mithilfe der Musikwissenschaft grundsätzlich aufzurufen zur eigentlichen Fundamentierung der Musikerziehung als Wissenschaft“ (Gurlitt, 1954, S. 32).

Beide Äußerungen sowie die Diskussionsbeiträge von Hans Heinrich Eggebrecht und Friedrich Klausmeier (Eggebrecht & Klausmeier, 1954, S. 40–43) zeigen, dass die Musikwissenschaft 1953 die eigene Krise nach ihrem Versagen im Dritten Reich mit Hilfe des neuen Anwendungsbereichs *Musikerziehung* überwinden wollte, denn die Frage „Wozu Musikwissenschaft?“, die im Dritten Reich einfach beantwortet werden konnte, musste neu bearbeitet werden.

- So war dies in den 1970er Jahren der Fall, als die Studentenbewegung in den Musikhochschulen, in den Musikwissenschaftlichen Seminaren der Universitäten und in *Musik & Bildung* angekommen war.

Die krisenhafte Situation der Musikwissenschaft wurde auf dem Internationalen Kongress der Gesellschaft für Musikforschung 1970 in Bonn artikuliert, auf dem ein Symposium zum Thema „Reflexionen über Musikwissenschaft heute“ stattgefunden hat (Eggebrecht, 1971). Ähnlich wie Gurlitt 1953 plädierte nun eine junge

1 Bis 1978 war „Musikerziehung“ eine gängige Bezeichnung für die musikpädagogische Praxis. Erst 1979 löste der Band 1 von *Musikpädagogische Forschung* den Vorgänger *Forschung in der Musikerziehung* 1979 ab.

Generation von Musikwissenschaftlerinnen und Musikwissenschaftlern (allen voran Hanns-Werner Heister und Konrad Boehmer) für die Soziologisierung der Musikwissenschaft. Eggebrecht, der dieses Symposium leitete, kehrte erfüllt mit geradezu revolutionären Ideen von diesem Kongress zurück, konnte aber diese als Ordinarius nicht explizit äußern. Daher bediente er sich eines Kunstgriffs: Er entwarf ein neues Aufgabenfeld für die Musikwissenschaft unter dem Deckmantel der Wissenschaftsorientierung der Schulmusik. 1971 formulierte und 1972 publizierte er Aufgaben einer wissenschaftsorientierten Schulmusik, die einem Programm für eine radikal neue Musikwissenschaft glichen: „Interpretation verbaler Texte zur Musik (nicht nur z.B. von Webern oder Hanslick, sondern auch etwa Werbetexte von Schallplattenfirmen [...]) als Übung im philologisch exakten Verstehen [...] in bezug zur musikalischen Wirklichkeit und ihrer gesellschaftlichen Determination; soziologische Durchleuchtung des heutigen Musiklebens [...]; Heranziehung der Musik und Musikwissenschaft des sozialistischen Realismus der Oststaaten [...]; Einbeziehung aller gegenwärtigen Arten der Musik [...] im Blick auf den musikalischen Pluralismus [...]; Überwindung der bürgerlichen Musikästhetik (als Ästhetik des musikalischen ‚Oben‘) [...]; Erweiterung des musikalischen Bewußtseins in Richtung der außereuropäischen Musik, nicht nur im musikalisch Faktischen, sondern vor allem im Verständnis der auch kulturellen Emanzipationsbewegungen der Völker der sog. ‚Dritten Welt‘“ (Eggebrecht, 1972, S. 29). Eggebrechts Fazit: „Mit solchen Zielvorstellungen der Schulmusik ist zugleich die Musikwissenschaft als Hochschuldisziplin umschreibbar“ (Eggebrecht, 1971, S. 30).

Was bis heute von Vertreterinnen und Vertretern der Musikpädagogik als „Einstellungswandel“ (Kaiser & Nolte, 1989, S. 24) der Musikwissenschaft gegenüber der Musikpädagogik gesehen wird, sollte in Wirklichkeit eine musikwissenschaftliche Hausrevolution einleiten. Karl-Heinrich Ehrenforth hat dies auf seine Weise ausgedrückt, als er feststellte, dass Eggebrechts Programm wohl kaum von der „Musikwissenschaft nach dem heutigen Stand des musikologischen Wissens [...] gerade in seiner musiksoziologischen Zuspitzung“ realisierbar sei (Ehrenforth, 1978, S. 435).

- So war dies nach dem Gastarbeiter-Anwerbestopp 1973 der Fall, als aufgrund der verstärkt einsetzenden Familienzusammenführung türkische Kinder in deutschen Schulen auftauchten und die Interkulturelle Musikerziehung entstand (vgl. Merkt, 1983).

Bei diesem oft beschriebenen Vorgang (zuletzt Knigge, 2013, S. 47–52) wird heute kaum beachtet, dass Irmgard Merkt in ihrem erst 11 Jahre später explizit formulierten Sieben-Punkte-Programm der Interkulturellen Musikerziehung (dem so genannten Schnittstellenansatz) nicht die Musikpraxis, sondern die musikwissenschaftliche Forschung an die erste Stelle setzte: „1. Keine Pädagogik ohne Wissenschaft: Voraussetzung für interkulturelle Musikerziehung ist eine wissenschaftlich qualifizierte Auseinandersetzung mit den Musikkulturen der Welt, mit

ihrem musikalischen Material, d.h. mit ihrer Ordnung der Tonhöhen und Tondauern, mit ihrem Gebrauch von Klangfarbe und Lautstärke, mit ihren Vorstellungen von und Gedanken über Musik, mit ihrem Musikleben“ (Merkt, 1993, S. 7).

Der Forderung Merkts an die Musikwissenschaft, der Musikpädagogik einschlägig brauchbares Material zur Verfügung zu stellen, versuchte als Erste die Musikethnologin Dorit Klebe mit einem „Anatolischen Volksliederbuch“ (Klebe, 1983) nachzukommen, das auf Ergebnissen traditioneller Feldforschung der Berliner Reinhardt-Schule basierte. Irmgard Merkt replizierte diese Feldarbeit im Ruhrgebiet in der Absicht, dass in ihren Materialien nur solche Lieder berücksichtigt werden sollten, die von Gastarbeiterkindern tatsächlich gesungen wurden. Ergebnis einer Befragung von 500 ausländischen Kindern und Jugendlichen waren zwei bilinguale Liederbücher (Schnellen & Merkt, 1991; Adamek, 1989)².

- So war dies 2000 der Fall, als der PISA-Schock das Fach Musik an allgemeinbildenden Schulen in die Enge getrieben hatte und als die Wissenschaft gefordert war, Aufwand-Nutzen-Rechnungen aufzustellen.

Hans Günther Bastian schrieb im Ergebnisbericht seiner sechsjährigen Langzeitstudie an Berliner Grundschulen im PISA-Jahr: „Wenn das einstige Flaggschiff ‚Schulmusik‘ im Spar-Hurrikan unserer Tage unterzugehen droht, ist es politisch legitim und notwendig, nach der Transfertheorie und Transferempirie zu greifen“ und das „in einer Zeit, die gesellschafts- und sparpaketbedingt von allen Bildungseinrichtungen Legitimation einfordert“ (Bastian, 2000, S. 28). Die Transferargumentation, als deren Gegenstück der Aufbauende Musikunterricht entstanden ist, hat seit 2015 wieder erhebliche Popularität erlangt. Muskrat, Bertelsmann Stiftung, Kongresse zum Thema „Musik und Sprache“ sowie zahllose Initiativen beschwören heute wieder die Wunderkraft der Musik.

2015 hat die Flüchtlingskrise Musikwissenschaft und die musikpädagogische Praxis – zumindest moralisch – erneut herausgefordert. Ich möchte im Folgenden ausführlich erörtern, wie Musikwissenschaft und Musikpädagogik auf diese Herausforderung reagiert haben.

„Sollen wir jetzt syrische Kinderlieder im Musikunterricht singen?“

Kurz nach Beginn der „Flüchtlingskrise“ 2015³ eröffnete ich auf der seit 2002 von mir betriebenen Internetplattform (www.interkulturelle-musikerziehung.de) eine Sparte, mit der rhetorisch formulierten Überschrift „Sollen wir jetzt syri-

2 Ein Hörbeispiel auf <https://youtu.be/zJNylwF3Rk> [25.10.2017].

3 In den Jahren 2015 bis 2017 kamen ca. 1.357.000 Asyl suchende Flüchtlinge nach Deutschland, allein 890.000 im Jahre 2015, zunächst überwiegend aus Syrien (49%), Albanien und Kosovo, später zunehmend aus afrikanischen Ländern und Afghanistan. In diesem Zusammenhang mussten ca. 350.000 Kinder und Jugendliche mit Kriegs-

sche Kinderlieder im Musikunterricht singen?“ Die Antwort lautete „Nein“. Begründet wurde dieses Nein weniger damit, dass die Musiklehrkräfte überfordert sein könnten, sondern mit einschlägigen Ergebnissen musikpädagogischer Forschung, die davor warnen, durch migrationsbezogene Unterrichtsinhalte Kinder mit Migrationshintergrund zu Ausländern zu machen (vgl. Barth, 2013). Zudem war 2015 unklar, ob eine emotionale Erinnerung an *Heimat* traumatische Erlebnisse aktiviert, die von Musiklehrerinnen und -lehrern nicht bearbeitet werden können.

Dennoch erhielt ich gegen Ende 2015 und Anfang 2016 gehäuft Briefe und Anfragen der folgenden Art:

„In Wickede-Wimbern wird in wenigen Wochen voraussichtlich ein Haus für Asylsuchende mit bis zu 500 Bewohnern eingerichtet. Nach 40 Jahren Lehrerdasein (Wahlfach Musik mit Gitarre) habe ich aber noch keine Ahnung von der orientalischen Musik bzw. von Kinderliedern. Können Sie mir mit Liedern und Noten helfen?“

„Ich werde ab kommender Woche unter dem Titel „Musik, diese wundervolle Weltsprache“ ein Unterrichtsprojekt im Fach Musik starten, in welchem es um eine Annäherung an die musikalische Kultur derer gehen soll, die momentan aus Syrien zu uns kommen. Ich wollte Sie gerne fragen, ob Sie Anknüpfungspunkte hätten, die für die schulische Erarbeitung des Themenfeldes von Interesse sein könnten.“

„Vor einer Woche habe ich als Musiklehrer relativ spontan ein Musikprojekt mit yesidischen Kindern begonnen. Nach einem spontanen, lebendigen aber auch ein wenig kopflosen Einstieg möchte ich unserem Projekt eine Struktur geben.“

„An unserer Schule planen wir eine Projektwoche zum Thema ‚Flüchtlinge Willkommen!‘, bei der ich mit einem Projekt das Thema musikalisch aufgreifen möchte.“

„In einem Team von ehrenamtlichen Helfern bin ich 1 bis 2mal in der Woche in der vom DRK betreuten Notunterkunft tätig. Zur Motivierung der erwachsenen Flüchtlinge würden wir gerne auch bekannte Volkslieder aus dem Kulturkreis der Flüchtlinge vorspielen. Wichtig wäre auch zu wissen, für wen die Lieder ursprünglich gedacht sind. Sind es z. B. Lieder nur für einen bestimmten Anlass oder können sie von jedem überall gesungen werden.“

Das anfängliche Nein wurde der aktuellen Bedürfnislage offensichtlich nicht gerecht. Ich merkte, dass ich als Musikwissenschaftler eigentlich die Aufgabe von Dorit Klebe 1983 sowie Ulla Schnellen und Irmgard Merkt 1991 gehabt hätte:

1. Lieder aus Flüchtlingsherkunftsländern zu erforschen oder zumindest zusammenzustellen, und
2. durch Feldforschung herauszufinden, ob und was Flüchtlingskinder tatsächlich singen bzw. singen wollen.

und Fluchterfahrungen, die nicht Deutsch verstanden und sprachen schulisch „versorgt“ werden.

Ich vermute, dass meine zunächst ablehnende Haltung der Tatsache geschuldet war, dass ich von syrischen Liedern keine Ahnung hatte und es – im Gegensatz zur Volksmusik der Türkei – keine einschlägigen deutschsprachigen Liedersammlungen gab.

Inzwischen gibt es Rückmeldungen zur Frage, welche Rolle die Musik bei der Erinnerung an Heimat hat und was das jeweils pädagogisch bedeuten kann. In den allermeisten der berichteten Fälle begrüßen es Flüchtlingskinder und -jugendliche, wenn man z.B. arabische Lieder singt oder spielt (z.B. Erche & Jansen, 2017; Bicker, 2016; Meisner, 2016; Jeschoneck, 2016). Allerdings gibt es Ausnahmen. So hat Nele Karolin Bicker in einem Interview mit einem 18-jährigen Jugendlichen, der in Syrien die Musik der Pop-Ikone Fairouz als altmodisch abgelehnt hatte, festgestellt, dass er Musik von Fairouz in Deutschland gerne hört, weil sie ihn an Heimat erinnere. Dagegen wollte er den Poptitel aus den Anfangstagen der Arabellion „Janna, janna, ja watanna“ („Ein Paradies, ein Paradies ist unsere Heimat“), nicht hören, weil es ihn an einen anderen Aspekt von Heimat, nämlich an Krieg erinnerte (Bicker, 2016, S. 97, 100). Bicker schließt aus solchen Befunden, dass im Musikunterricht nicht davon ausgegangen werden darf, dass alle Schüler „denselben Begriff von Heimat“ haben (Bicker, 2016, S. 132).

Expertinnen und Experten hinzuziehen

Der syrische Komponist Rami Chahin gab mir auf mein Bitten im Jahr 2015 eine Liste von 11 Youtube-Adressen bekannter Kinderlieder, die ich mit der Deutsch-Ägypterin Magda Essen durchgehört habe und kommentieren ließ. Lieder, die bei Youtube mehrere Millionen Mal angeklickt worden waren und in mehreren Versionen im Internet kursierten, nahm ich in die engere Wahl und schrieb Noten, ließ übersetzen, verfertigte singbare Reime und verfasste soweit möglich Hintergrundkommentare.

Ein Beispiel: Das Lied „Alle Leute haben Autos nur mein Opa hat einen Esel“ ist ein sehr weit und vielfältig im Internet verbreitetes Lied⁴. Es gibt über 20 verschiedene Versionen, Umsetzungen eines Playbacks durch Bilder, musikalische Neufassungen oder Aufnahmen von Straßenparties, auf denen das Lied gesungen wird. Ein Video zeigt, wie das Lied auf einer Gewerkschaftsdemonstration vor der libanesischen Telekom gesungen wird („Alle haben Autos, nur wir haben kein Geld“). Ein anderes Video ist eine Pop-Version für die palästinensische Intifada („Alle haben Panzer und wir haben Steine“), gesungen von der Popsängerin Shadia Mansour. Kurzum, es handelt sich um ein Lied mit überaus differenziertem kulturellem und politischem Hintergrund: <https://youtu.be/TV3SdbX-qfc> [25.10.2017].

4 Internetquellen, Kommentare und Noten auf <http://www.interkulturelle-musikerziehung.de/2016/papapa.html> [25.10.2017].

Das Lied hat aber auch eine politische Botschaft. Der Esel wird als ein dem Auto überlegenes Fortbewegungsmittel dargestellt: zum Beispiel kann er steile Berge besteigen und kann mit einem Radio ausgestattet werden. Auch Polizisten winken ihn freundlich durch. Das Lied nimmt also aus kindlicher Perspektive zu Phänomenen wie „Fortschritt“, „Armut“, „Generationen“ Stellung. Die Botschaft lautet „es geht auch ohne die Produkte aus dem Westen, es geht auch ohne das große Geld und es geht auch nach Opas Methode“.

Die Ergebnisse solcherart Aktivitäten – ein Liederbuch, eine interaktive Musiklandkarte, einige kleinere Unterrichtseinheiten – wurden inzwischen 60 Musiklehrerinnen und Musiklehrern in verschiedenen Fortbildungsveranstaltungen zum Thema „Interkulturelle Musikerziehung vor neuen Herausforderungen?“ vorgestellt.⁵ Lehrerfortbildungsveranstaltungen sind dabei nicht einfach die Umsetzung von musikwissenschaftlichen Forschungsergebnissen, sondern Teil eines Forschungsprozesses geworden. In diesen Veranstaltungen beziehen Musiklehrende zu vorgegebenem musikalischem Material und deren Hintergrundinformationen Stellung, fragen sich, ob sie damit in ihrem Unterricht arbeiten würden und gegebenenfalls mit welchen Methoden und Zielen. Ich nenne diese Art Verifizierung einer These einen „Akzeptanztest“.

Der skizzierte Prozess war aber nicht nur tagespolitisch stimuliert und motiviert, sondern auch selbst ein „Politikum“, weil er aus der musikbezogenen Flüchtlingsarbeit, aus dem der Anfangsimpuls stammte, herausführte. Die Materialien gelangten hinein in den Musikunterricht für alle Kinder, der unabhängig davon ist, ob an ihm Flüchtlingskinder teilnehmen oder nicht. Die Flüchtlingsarbeit wurde Inspirationsquelle für die Interkulturelle Musikpädagogik. Der reguläre Musikunterricht erhielt eine Perspektive auf Musik aus Herkunftsländern von Flüchtlingen und wurde so zu einem Ort politischer Bildung im Sinne einer musikalischen „Handlungskompetenz in der multikulturellen Gesellschaft“, das heißt der Befähigung der Schülerinnen und Schüler, „in der multikulturellen Migrationsgesellschaft aktiv, bewusst, selbstbestimmt und sozial musikalisch tätig zu sein“ (Stroh, 2002, S. 4; 2017, S. 1). Oder mit anderen Worten: Die Interkulturelle Musikerziehung „bereitet auf eine mündige Teilhabe und eine aktive Gestaltung des vielfältigen Musiklebens in Deutschland vor und aktiviert so exemplarisch zu mündiger Teilhabe an und aktiver Gestaltung unserer multikulturellen Gesellschaft“ (Barth, 2017, S. 23).

5 Materialien zu Fortbildungen in Berlin 20.6.2016 (25 Personen), Düsseldorf 26.4.2017 (40 Personen) unter <http://www.musik-for.uni-oldenburg.de/IME2017/> [25.10.2017], weitere Fortbildungen in Eichstätt (18 Personen) und Wolfenbüttel (15 Personen).

Modell einer Forschungsstrategie

Das exemplarisch skizzierte Vorgehen ist der Ansatz einer erfahrungsbasierten Forschungsstrategie, die auf einer Wechselwirkung von Musikwissenschaft und Musikpädagogik beruht. Dabei wird ein Methodenmix angewandt: die Problemfindung ergibt sich aus Alltagsbedürfnissen, die in einer diffusen Internetkommunikation artikuliert werden, sodann werden Expertinnen und Experten involviert, werden Medienanalysen durch klassische Feldarbeit (in Flüchtlingsunterkünften) ergänzt und es wird produktbezogen gearbeitet. Das Ergebnis wird schließlich Musiklehrenden im Sinne eines „Akzeptanztests“ übergeben. Im Falle, dass die Lehrenden die Ergebnisse akzeptieren und anwenden, bedeutet letzteres eine Politisierung des Musikunterrichts in dem Sinne, dass er sich auf seine Weise mit einem relevanten Problem der Gesellschaft auseinandersetzt. Das Internet spielt dabei eine doppelte Rolle: als Datenquelle für die musikwissenschaftliche Feldforschung und als Plattform für den musikwissenschaftlichen Diskurs selbst. Letzteres ist 2016 auf einem Treffen von der „Community of Practise“ des European Pestalozzi Programme auch erkannt und mit der Parole „Creating an online community of action researchers“ versehen worden (Huber, 2017). Ganz offensichtlich findet hier Musikwissenschaft wie eingangs formuliert statt als ein Bemühen, eine intersubjektive Kommunikation über alle Aspekte des musikalisch tätigen Menschen in Gang zu setzen und politisch verantwortungsvoll zu steuern.

Schwächen und Stolpersteine des bisherigen Vorgehens werden derzeit Schritt für Schritt beseitigt. Die Feldforschung zur musikalischen Tätigkeit von Flüchtlingen ist erst 2016/17 angelaufen. In diesem Kontext werden Informationen unterschiedlichster Art erhoben und kontextualisiert: Erfahrungsberichte, Liederbücher, Informationen aus Befragungen sowie aus durchgeführten Projekten (erkennbar in der untersten Zeile in der Abbildung 1). Diese Informationsquellen werden nachfolgend kurz erläutert.

1. Erfahrungsberichte

In musikpädagogischen Zeitschriften sind 2016/2017 vielfältige Erfahrungsberichte von Personen publiziert worden, die mit Flüchtlingskindern intuitiv und spontan musiziert haben. Diese wurden ausgewertet. Annette Meisner singt bspw. nur deutsche Kinderlieder, vor allem Bewegungslieder (Meisner, 2016). Birgit Jeschonneck sagt ironisch gefärbt in einem Interview: „Allen gemeinsam ist, sie lieben Top 40. Das ist der musikalische Background, und verbindet in der Tat“ (Jeschonneck, 2016, S. 7).

2. Liederbücher

In Würzburg und Augsburg wurden Lieder, Spiele und Tänze gesammelt und inzwischen in einer ansprechenden, mit Kommentaren und Transkriptionen versehenen Fassung publiziert (Erche & Jansen, 2017; Legner, 2015). Die Integra-

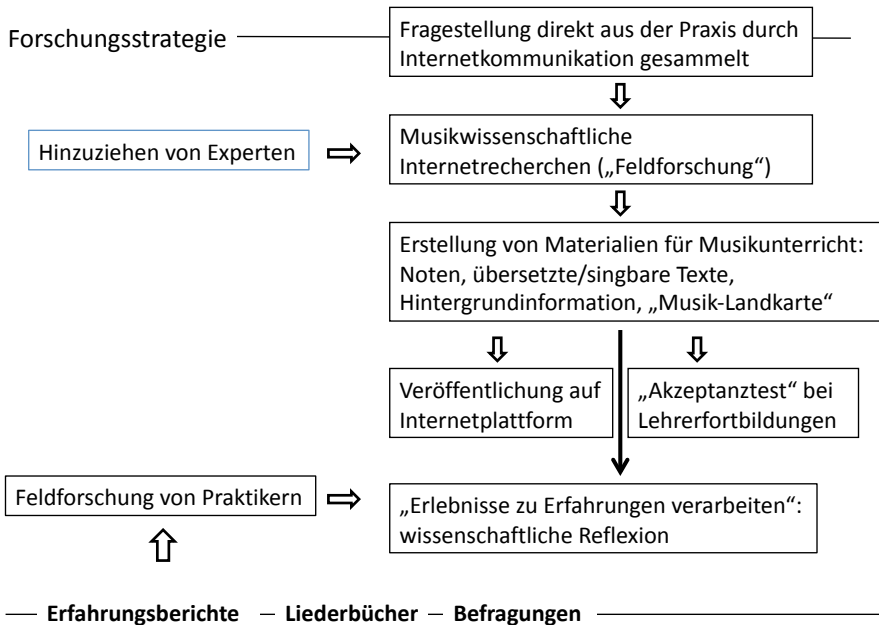


Abbildung 1: Gesamtablauf der erfahrungsbasierten Forschungsstrategie (Quelle: Eigene Darstellung)

tionsbeauftragte des Landes Niedersachsen hat ein „Willkommens-Liederbuch“ herausgebracht. Es enthält Lieder, die in Eichstätt gesammelt worden sind (Schröder-Köpf, 2016).

Bei diesen Liederbüchern handelt es sich um die Zusammenstellung überwiegend so genannter traditioneller Volks- und Kinderlieder⁶. Hingegen spielen das bunte Treiben von Liedern im Internet, die vielfältigen Übergänge zwischen Volks- und Popmusik und damit die am Smartphone orientierte Lebenswelt der Flüchtlingskinder und -jugendlichen kaum eine Rolle.

3. Befragungen

Nele Karolin Bicker nutzte in ihrer Masterarbeit das von der niedersächsischen Landesschulbehörde durchgeführte SPRINT-Projekt für Berufsbildende Schulen⁷ und befragte arabische Jugendliche mittels eines klingenden Fragebogens und sich daran anschließenden Interviews zu ihren Hörgewohnheiten (Bicker, 2016).

⁶ Eine Ausnahme bildet das Eingangslied der arabischen Sesamstraße sowie der Filmsong „Nassam Ealayna El Hawa“ von Fairouz (Erche & Jansen, 2017, S. 12–14, 83–87).

⁷ „Sprach- und Integrationsprojekt für jugendliche Flüchtlinge Schulversuch zur Erprobung eines neuen pädagogischen und organisatorischen Konzeptes für zugewanderte Jugendliche“, vgl. <https://www.landesschulbehoerde-niedersachsen.de/themen/projekte/sprint> [25.10.2017].

Sie konnte – wie schon kurz erwähnt – einige recht verblüffende Ergebnisse erzielen (vgl. Barth & Bicker, 2017).

4. Projekte

Auf der zentralen Internetplattform des Deutschen Musikrates (<https://integration.miz.org/>) können sich Verantwortliche mit ihren Initiativen und Projekten rund um das Themenfeld „Musik und Flüchtlinge“ melden und entsprechend dokumentieren lassen. Diese Eintragungen können auch als eigenes Forschungsfeld genutzt werden. Im Folgenden werden mehrere Projekte kurz skizziert:

Das erste Beispiel ist die Masterarbeit von Nadesha Walowa (Walowa, 2017). Es handelt sich um eine an zwei Projekte angedockte musikwissenschaftliche Untersuchung. Die Autorin untersucht einerseits Ablauf, Ziele und Probleme eines Hip-Hop-Angebots in Würzburg (Schick, 2017) sowie andererseits ebensolche Aspekte des Sprachkurses „Funky Wisdom“ in Düsseldorf (Schwarz, 2016) mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen. Sie stellt als Ergebnis einen Katalog von „Optimierungsmaßnahmen“ für die musikpädagogische Basisarbeit mit Flüchtlingen auf. Das zweite Beispiel ist ein Projekt von Jamina Al-Youseff. Sie ist Koordinatorin des niedersächsischen „Welcome Boards“, ein Projekt, bei dem geflüchtete Musikerinnen und Musiker im Rahmen von Unterrichtsbesuchen vor Schulklassen auftreten.⁸ Während Al-Youseff insgesamt 40 Interviews mit beteiligten Musikerinnen und Musikern führte, werden ab Herbst 2017 die Unterrichtsbesuche der Musikerinnen und Musiker an ca. 100 Schulen von Theresa Etzold wissenschaftlich begleitet.

Besonders zahlreich sind die Initiativen, bei denen Musik beim Erwerb der deutschen Sprache unterstützend eingesetzt wird. Fast immer wird der Musikeinsatz beim Spracherwerb oder zur Sprachförderung auch als Beitrag zur gesellschaftlichen Teilhabe aufgefasst. 2017 fanden Fachtagungen in Osnabrück⁹ und München¹⁰ statt. In Niedersachsen sind die bereits erwähnten SPRINT-Klassen auf Berufsschulebene prototypisch. An der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel läuft soeben ein vom BMBF gefördertes Verbundprojekt mit der Uni Lüneburg *Musik.Stimme.Sprache* an¹¹.

Besonders breit angelegt ist schließlich das von der Bertelsmann-Stiftung geförderte Projekt *Musik – Sprache – Teilhabe*. Unter Verwendung von Modulen aus

8 <http://www.welcomeboard-niedersachsen.de>. Unterrichtsmaterialien von Dorothee Barth u. a. unter http://www.musikland-niedersachsen.de/uploads/media/Unterrichtsmaterial_gesamt_small.pdf [25.10.2017].

9 Fachtag Musik – Sprache – Identität: https://www.musik.uni-osnabrueck.de/veranstaltungen/vergangene_tagungen/fachtag_musik_sprache_identitaet.html [25.10.2017].

10 „Kunst als Schutzraum. Musik, Bewegung und Sprache in der Arbeit mit Geflüchteten“: www.musikpaedagogik.uni-muenchen.de/downloads/flyer_tagung_emp-lmu2017.pdf [25.10.2017].

11 <http://www.musik-stimme-sprache.de/> [25.10.2017]. Dieses Projekt wendet sich an alle „Kulturvermittler“.

dem bundesweiten Projekt *Musikalische Grundschule*¹² wurden im Herbst 2016 zunächst niedersächsische Lehrerinnen und Lehrer für Deutsch als Zweitsprache animiert, diese oder ähnliche Module auch im Sprachunterricht einzusetzen. Die ursprüngliche Zielsetzung der ausschließlichen Sprachförderung soll 2017 auf das allgemeine politische Ziel der Kulturellen Teilhabe erweitert werden. Dies soll nach dem trial-and-error-Verfahren¹³ wie folgt geschehen: die Module werden im November 2017 freiwilligen DaZ-Lehrkräften vorgestellt, sie werden so dann im Unterricht erprobt und evaluiert. Im Gespräch mit einem der fünf Teamer – verantwortlich u. a. für die Lehrerfortbildung im November 2017 – stellte sich heraus, dass bei den vorgesehenen musikalischen Materialien die Musik aus Flüchtlingsländern nicht explizit berücksichtigt ist. Meine Anregung, hierüber nachzudenken, stieß auf eine Mischung aus Verwunderung („daran haben wir noch nicht gedacht“) und einem Verweis auf die entsprechenden Fortbildungsrichtlinien. Die dort verwendete Formulierung „Schätze der Teilnehmer heben“ verweise doch darauf, dass die Einbeziehung von Liedern aus Flüchtlingsländern gegeben sei.

Auf dem Weg zur erfahrungsbasierten Forschung

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es in Deutschland eine zunehmende Zahl an Projekten gibt, die Musik in der Flüchtlingsarbeit einsetzen und ein Feld für Forschung bieten. Für die Musikwissenschaft, die sich bemüht, eine intersubjektive Kommunikation über alle Aspekte des musikalisch tätigen Menschen in Gang zu setzen und politisch verantwortungsvoll zu steuern, ist das, was sich hier musikpädagogisch relativ spontan abspielt, ein *Erfahrungsraum*.

Erfahrungsraum bezeichnet in diesem Zusammenhang das politisch sinnstiftende Aktionsfeld der Musikwissenschaft. Ich beziehe mich dabei auf ein Verständnis von Erfahrung, das seit John Dewey eng mit politischem (bei Dewey demokratischem) Handeln verknüpft ist. Diese Verknüpfung ist über Hartmut von Hentigs Schule als Erfahrungsraum (von Hentig, 1973¹⁴), in der ich fünf Jahre gearbeitet habe, zu meinem damaligen Kollegen Rudolf Nykrin gelangt und mit *Erfahrungerschließender Musikerziehung* bezeichnet worden (Nykrin, 1974, S. 101–104; 1978). Karl-Jürgen Kemmelmeyer, Mitautor des erfahrungerschließenden Schulbuches *Spielpläne*, sagte dazu: Musikerziehung „will Veränderung bewirken, enthält Zukünftiges und teilweise Utopisches auf eine bessere Gesellschaft hin. Leugnet man diesen Grundgedanken, so wird sie orientierungslos und damit hinfällig“ (Kemmelmeyer, 1986, S. 455).

12 <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/unsere-projekte/musikalische-bildung/projektthemen/musikalische-grundschule/> [25.10.2017].

13 Mitteilung von Remmer Kruse (Teamer der Fortbildungen) am 30.08.2017.

14 Programmatische Schrift der Bielefelder Schulprojekte.

Der zentrale Gedanke aller politischen und erfahrungsbezogenen Lernkonzepte ist der, dass das Lernen durch Erfahrungen (1) eine pädagogisch inszenierte Verarbeitung von Erlebnissen ist und (2) diese Verarbeitung politisch verantwortet geschieht. Ingo Scheller formuliert in seinem *Erfahrungsbezogenem Unterricht* dies in der Terminologie von Karl Marx' Menschenbild (Marx & Engels, 1845/1969, S. 21): „Erst wo Erlebnisse [...] zu Erfahrungen verarbeitet werden und wo diese Erfahrungen das eigene Denken und Handeln bestimmen, erst dort kann man davon sprechen, dass man sich in der tätigen Auseinandersetzung mit seiner Umwelt als Person, als identisches Subjekt selbst produziert“ (Scheller, 1981, S. 63).

Wenn die Musikwissenschaft das Feld musikpädagogischer Praxis als Erfahrungsraum betritt, so bedeutet das, dass sie ihre wissenschaftliche Tätigkeit als eine Art von Erfahrungslernen betrachtet und praktiziert. Solch eine erfahrungsbasierte Forschung nimmt als *erstes* alles Ernst, was im Feld der musikpädagogischen Praxis passiert, und fragt nicht von vornherein, ob die musikpädagogische Praxis wissenschaftlich fundiert ist. Was sie im Feld musikalischer Praxis – mit möglichst intersubjektiv kommunizierbaren Methoden – beobachtet, betrachtet sie in der Terminologie Schellers als „Erlebnisse“, die zu „Erfahrungen“ verarbeitet werden müssen. Die Erfahrungen, die sie letztendlich macht, äußern sich sowohl in intersubjektiv kommunizierbaren Ergebnissen als auch in einer Veränderung des Forschungsansatzes. *Zweitens* geht die erfahrungsbasierte Forschung auf die Bedürfnisse und Desiderate der Praktikerinnen und Praktiker ein und wirkt so auf die musikpädagogische Praxis ein. Sie stellt Fragen und stößt Prozesse der Weiterentwicklung und Veränderung der Praxis an. Und *drittens* verändert sie sich selbst, indem sie eigene Erfahrungen macht, sich also im Sinne Schellers „als identisches Subjekt selbst produziert“. Sie stellt nicht nur die musikpädagogische Praxis sondern auch ihre eigene Forschungstätigkeit in Frage. Sie nutzt die meist spontanen und oft unkontrollierten Erlebnisse im Feld der musikpädagogischen Praxis als Quelle neuer Ideen, als Chance eines chaotischen Findungsprozesses.

Erfahrungsbasierte Forschung sieht sich der Herausforderung gegenüber, dass sie sich überwiegend mit Alltagserfahrungen auseinandersetzt, die vielperspektivisch und komplex sind. Im Kontext der musikalischen Flüchtlingsarbeit kommt noch hinzu, dass diese Arbeit durchsetzt ist mit Absichtserklärungen, musikbezogenen Heilserwartungen, Vorstellungen von „Musik als Weltsprache“, laienhaften Therapieansätzen und ähnlichem mehr. Heiner Gembris, der als Empiriker im Vorfeld des o.g. Bertelsmann-Projekts *Musik – Sprache – Teilhabe 2015* um eine „Expertise“ gebeten worden ist, stellte – hier bezüglich der „Sozialkompetenz“ – fest: „Der Glaube, dass jegliches Musizieren automatisch mit einer höheren Sozialkompetenz verbunden ist oder sozial verträglicher macht, ist wissenschaftlich nicht begründbar“ und „diese Effekte [konnten] in der empirischen Forschung nicht so eindeutig nachgewiesen werden, wie es den Beobachtungen und Alltagserfahrungen von vielen Eltern, Lehrern, Sonderpädagogen

oder Musiktherapeuten entspricht“. Doch abschließend heißt es: daraus könne „nicht generell geschlossen werden, dass es diese [Effekte] nicht gibt. Die vielfältigen Alltagserfahrungen mit sozial positiv wirksamen Effekten von Musik gehen auf eine lange kulturelle Tradition zurück, die es nicht gäbe, wenn sie keine wie auch immer geartete empirische Basis hätte. Sie lassen sich daher nicht einfach durch einige empirische Studien widerlegen oder wegdiskutieren“ (Gembris, 2015, S. 2–3).

In der Tat ist die erfahrungsbasierte Forschung der oben anhand der syrischen Kinderlieder beschriebenen Art gekennzeichnet durch ein bisweilen unsystematisches Aufeinandertreffen verschiedener Perspektiven und Intentionen. So prallen verschiedene Initiativen sowie guter Wille und schlechtes Gewissen im Rahmen eines politisch verantwortungsvoll gesteuerten Kommunikationsprozesses aufeinander. Die Kommunikation entfaltet sich nun zwischen den Selbstdarstellern in Youtube-Videos, Expertinnen und Experten für arabische Musik und Kultur, Flüchtlingshelferinnen und -helfern, Lehrkräften auf Fortbildungen, einer diffusen Besuchergemeinde meiner Internetplattform¹⁵ und schließlich meiner Person als einer Art „Spielleiter“. Die erfahrungsbasierte Forschung, wie ich sie verstehe und betreibe, ist kein so konsistentes Konzept, wie beispielsweise Handlungsforschung oder Action Research, mit denen sie allerdings sehr wesensverwandt ist. Sie ist aber einer schwerfälligen empirischen Forschung, für die die musikpädagogische Praxis ein Labor und kein Erfahrungsraum ist, an politischer Schlagkraft und Reaktionsvermögen überlegen.

Zur politischen Verantwortung

Man muss sich dennoch fragen, wie garantiert ist, dass die diffusen Prozesse in erfahrungsbasierten Forschungsprojekten nicht blanken Unsinn hervorbringen und Schaden anrichten. Hierauf gibt es zwei sich ergänzende Antworten entlang des eingangs formulierten Verständnisses von Musikwissenschaft:

Erstens vertraut man der Diskursphilosophie von Habermas bis Foucault insofern, als dass es genüge, intersubjektive Kommunikation über alle Aspekte des musikalisch tätigen Menschen in Gang gesetzt zu haben. Demgegenüber verzichtet man darauf, messbare und belastbare Ergebnisse zu erzielen, die sich in Zahlen ausdrücken lassen. Die am Diskurs beteiligten Menschen konstruieren die Wahrheit im Sinne wissenschaftlicher Ergebnisse, sofern sie frei, kontrovers und im Idealfall unendlich lange miteinander kommunizieren können.

Zweitens bemüht man sich, diesen Kommunikationsprozess politisch verantwortungsvoll zu führen und zu steuern. Dann liegt der „Schwarze Peter“ in Bezug

15 Zeitraum Juni–September 2017: Pro Tag durchschnittlich 601 Anfragen, 111 Besucher, 240 Seiten. Im September mehr Besucher aus den USA als aus Deutschland (950 versus 850), gefolgt von China (269).

auf die politische Verantwortung bei der jeweiligen Wissenschaftlerin bzw. dem jeweiligen Wissenschaftler. Dies ist freilich sehr belastend für das Individuum. Denn der heutige Wissenschaftsbetrieb beruht darauf, dass die persönliche Verantwortung des forschenden Individuums verschoben und an Dritte abgegeben wird: bspw. an die Instanzen, die Drittmittel und Fördergelder bewilligen; im Falle von Wissenschaftlichem Personal an die den Auftrag gebenden Leitungspersonen; im Falle der Personalpolitik an Berufungskommissionen und externe, oft anonyme Gutachterinnen und Gutachter; im Falle der Forschungsmethoden an Computerprogramme, die zählen, sortieren, statistische Werte berechnen und zu Ergebnissen bündeln; im Falle der Verwendung der Forschungsergebnisse entweder an die Instanzen, die Forschungsprojekte verlängern, oder an die, die Forschungsarbeiten in Review-Prozessen bewerten. Die politische Verantwortung wird also in einer Pyramide der Abhängigkeiten Stufe um Stufe „nach oben“ weitergereicht, vom konkret Forschenden über die Leitungspersonen bis hin zu denjenigen, die das Geld haben oder (politisch) verwalten sowie schließlich zur anonymen, Prestige stiftenden Scientific Community. Innerhalb dieses Systems sind scheinbar basisdemokratische „Abstimmungen“ über Qualität wie Downloadzahlen oder gewichtete Zitierhäufigkeiten nicht eine Kommunikation im Sinne der Diskursphilosophie, sondern ein sich selbst reproduzierendes und für Manipulationen anfälliges System.

Wenn also musikpädagogische Forschung jener Teilbereich der Musikwissenschaft ist, der eine intersubjektive Kommunikation über musikpädagogisch tätige Menschen in Gang setzt und politisch verantwortungsvoll steuert, so bedeutet das, dass die musikpädagogische Forschung und damit jeder einzelne Forschende sich seiner politischen Verantwortung *nicht* entziehen kann. Die von mir bemühte Formel der Erfahrungsorientierung gilt hierbei als Leitfaden nicht nur für die musikpädagogische Praxis, sondern auch die musikpädagogische Forschung. Jede politische Herausforderung – das wurde gezeigt – macht diese Verantwortung für die am Forschungsprozess Beteiligten aufs Neue deutlich: sei es die Neudefinition der Wissenschaft nach dem Dritten Reich oder die durch die Studentenbewegung ausgelöste Sinnkrise der akademischen Disziplinen, sei es die Familienzusammenführung nach dem Gastarbeiter-Anwerbestopp, sei es der PISA-Schock oder zuletzt die Migrationsbewegung. Und die nächste Herausforderung kommt bestimmt. Eine Parole wie „nur weiter so, es geht uns doch gut“ kann nicht die Maxime der musikpädagogischen Forschung sein.

Literatur

- Adamek, K. (Hrsg.) (1989). *Rüzgargülü – Windrose. Deutsch-türkisches Liederbuch*. Bonn: Voggenreiter.
- Barth, D. (2013). In Deutschland wirst Du zum Türken gemacht. *Diskussion Musikpädagogik*, (57), 45–53.

- Barth, D. (2017). In mehreren musikalischen Kulturen zuhause sein. Vielfache Musikbürgerschaft – Chancen einer interkulturellen Musikpädagogik. *Neue Musikzeitung*, (7/8), 7.
- Barth, D. & Bicker, N. K. (2017). Musik mit geflüchteten Jugendlichen. *Musikunterricht aktuell. Zeitschrift des Bundesverbandes Musikunterricht*, (5), 18–21.
- Bastian, H. G. (2000). *Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. Mainz: Schott.
- Bicker, N. K. (2016). *Musik ohne Grenzen? Musikalisch-kulturelle Verortung von geflüchteten Jugendlichen arabischsprachiger Herkunft in Deutschland*. Masterarbeit Universität Osnabrück.
- Dahlhaus, C. (1978). Abkehr von der Musikwissenschaft? In W. Gieseler & R. Klinkhammer (Hrsg.), *Forschung in der Musikerziehung 1978. Musikwissenschaft und Musiklehrrerausbildung* (S. 57–62). Mainz: Schott.
- Eggebrecht, H. H. (1971). Bericht über das Symposium „Reflexionen über Musikwissenschaft heute“. In Gesellschaft für Musikforschung (Hrsg.), *Bericht über den Internationalen Musikwissenschaftlichen Kongress Bonn 1970* (S. 615–697). Kassel: Bärenreiter.
- Eggebrecht, H. H. (1972). Wissenschaftsorientierte Schulmusik. *Musik & Bildung*, (1), 29–31 (Positionspapier vom 15.10.1971 für das Roundtable „Schulmusik und Musikwissenschaft“ bei der Jahresversammlung der Gesellschaft für Musikforschung in Hannover).
- Eggebrecht, H. H. & Klausmeier, F. (1954). Diskussionsbeitrag [zu Gurlitt 1954 ohne Titel]. In Gesellschaft für Musikforschung (Hrsg.), *Bericht über den Internationalen Musikwissenschaftlichen Kongress Bamberg 1953* (S. 40–43). Kassel: Bärenreiter.
- Ehrenforth, K.-H. (1978). Das Verhältnis von Musikwissenschaft und Musikpädagogik. In H. W. Höhn (Hrsg.), *Entwicklung neuer Ausbildungsgänge für Lehrer der Sekundarstufen I und II im Fach Musik* (S. 425–448). Mainz/Regensburg: Schott/Bosse.
- Erche, J. & Jansen, A. (2017). *Ich habe meine Musik mitgebracht. Lieder, Spiele und Geschichten von Flüchtlingskindern*. München: Don Bosco (mit CD).
- Gembris, H. (2015). *Transfer-Effekte und Wirkungen musikalischer Aktivitäten auf ausgewählte Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung. Ein Überblick über den aktuellen Stand der Forschung*. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/transfer-effekte-und-wirkungen-musikalischer-aktivitaeten-auf-ausgewaehlte-bereiche-der-persoenlichkeitsentwicklung> [25.10.2017].
- Gesellschaft für Musikforschung (Hrsg.) (1954). *Bericht über den Internationalen Musikwissenschaftlichen Kongress Bamberg 1953*. Kassel: Bärenreiter.
- Gieseler, W. & Klinkhammer, R. (1978). Vorwort. In Diess. (Hrsg.), *Forschung in der Musikerziehung 1978. Musikwissenschaft und Musiklehrrerausbildung* (S. 7). Mainz: Schott.
- Gurlitt, W. (1954). Musikwissenschaftliche Forschung und Lehre in pädagogischer Sicht. In Gesellschaft für Musikforschung (Hrsg.), *Bericht über den Internationalen Musikwissenschaftlichen Kongress Bamberg 1953* (S. 33–40). Kassel: Bärenreiter.
- Hentig, H. v. (1973). Schule als Erfahrungsraum? Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee. *Sonderpublikation der Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, Heft 3*. Stuttgart: Klett.
- Huber, J. (Hrsg.) (2017). *Creating an online community of action research*. Strassbourg: Cedex.
- Jeschonneck, B. (2016). Flüchtlingskinder im Musikunterricht. Erfahrungen mit der Schule am Wall in Kassel (= Interview mit Georg Biegholdt). *Grundschule Musik*, (77), 6–7.

- Kaiser, H. J. & Nolte, E. (1989). *Musikdidaktik. Sachverhalte – Argumente – Begründungen*. Mainz: Schott.
- Kemmelmeyer, K.-J. (1986). Sozialpsychologische Probleme im Musikunterricht heute. In H.-C. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch der Musikpädagogik. Band 1: Geschichte der Musikpädagogik* (S. 413–460). Kassel u. a.: Bärenreiter.
- Klebe, D. (1983). *Türkische Volksmusik. Informationen, Beispiele, Anregungen*. Berlin: Pädagogisches Zentrum.
- Knigge, J. (2013). Interkulturelle Musikpädagogik: Hintergründe – Konzepte – Empirische Befunde. In J. Knigge & H. Mautner-Obst (Hrsg.), *Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen* (S. 41–71). Stuttgart: Musikhochschule.
- Legner, U. (2015) (Hrsg.). *Radio Vielfalt – Lieder und mehr*. Augsburg: MehrMusik.
- Marx, K. & Engels, F. (1845/1969). Die deutsche Ideologie. [Geschrieben 1845–1846.] In Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED (Hrsg.) (1969), *Karl Marx Friedrich Engels Werke, Band 3*. Berlin: Dietz [= kurz MEW 3].
- Meisner, A. (2016). Singen mit Händen und Füßen. Singkreis im Flüchtlings-Erstaufnahmelager. *Musik in der Grundschule*, (3), 38–40.
- Merkt, I. (1983). *Deutsch-türkische Musikpädagogik in der Bundesrepublik. Ein Situationsbericht*. Berlin: Express Edition.
- Merkt, I. (1993). Interkulturelle Musikerziehung. *Musik und Unterricht*, (3), 4–7.
- Nykrin, R. (1974). Rahmencurriculum Musikerziehung unter besonderer Berücksichtigung der Bedingungen der Bielefelder Laborschule (Schulprojekte der Universität Bielefeld, Heft 8). Stuttgart: Klett.
- Nykrin, R. (1978). *Erfahrungserschließende Musikerziehung. Konzept – Argumente – Bilder*. Regensburg: Bosse.
- Scheller, I. (1981). *Erfahrungsbezogener Unterricht*. Königstein/Ts.: Scriptor.
- Schick, K. (2017). Hip-Hop Workshops für unbegleitete, minderjährige Flüchtlinge (UMF) in Würzburg – Ein Praxisbericht (= Projektbericht für die Bosch-Stiftung). In N. Walowa, *HipHop-Kultur zwischen ‚Problem Music‘ und Hilfe zur Integration unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge – Eine empirische Studie anhand zweier Integrationsprojekte* (S. 121–130). Masterarbeit Paderborn.
- Schnellen, U. & Merkt, I. (1991). *Die Welt dreht sich. Ein interkulturelles Liederbuch*. Dortmund: Kulturkooperative Ruhr. [Zweite Auflage o. J. mit CD.]
- Schröder-Köpf, D. (Hrsg.) (2016). *Willkommen Niedersachsen. Liederfibel*. Hannover: Landesregierung. https://www.stk.niedersachsen.de/download/104768/Liederfibel_als_Download.pdf [25.10.2017].
- Schwarz, D. (2016). Das Pilotprojekt ‚Funky Wisdom‘ – Hip-Hop und Rap als erster Einstieg in die deutsche Sprache. In H. Cölfen & F. Januschek (Hrsg.), *Flucht_Punkt_Sprache* (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie. OBST/ 89) (S. 161–174). Duisburg: Uni-Verlag Rhein-Ruhr.
- Stroh, W. M. (2002). Multikulti und die Interkulturelle Musikerziehung. *AfS Magazin*, (6), 3–7.
- Stroh, W. M. (2017). *Interkulturelle Musikerziehung. Das Wichtigste in Kürze*. <http://www.interkulturelle-musikerziehung.de/abstract.htm> [25.10.2017].
- Walowa, N. (2017). *HipHop-Kultur zwischen ‚Problem Music‘ und Hilfe zur Integration unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge – Eine empirische Studie anhand zweier Integrationsprojekte*. Masterarbeit Paderborn.

Wolfgang Martin Stroh

Saarstr. 22

26121 Oldenburg

wolfgang.stroh@uni-oldenburg.de