Musikpädagogische Forschung
Research in Music Education
Band | vol. 40

Verena Weidner, Christian Rolle (Hrsg.)

PRAXEN UND DISKURSE AUS SICHT MUSIKPÄDAGOGISCHER FORSCHUNG

PRACTICES AND DISCOURSES FROM THE PERSPECTIVE OF MUSIC EDUCATIONAL RESEARCH

WAXMANN

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

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

Band 40

Proceedings of the 40th Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Verena Weidner, Christian Rolle (Hrsg.)

Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung

Practices and Discourses from the Perspective of Music Educational Research

Waxmann 2019
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 40
Research in Music Education, vol. 40

Print-ISBN 978-3-8309-4048-7
E-Book-ISBN 978-3-8309-9048-2

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2019
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

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

Inhalt

Verena Weidner & Christian Rolle
Einleitung 9
Introduction

Peter Klose
DOINGS AND PLAYINGS?
Eine praxeologische Sicht auf Musik und musikbezogenes
Handeln in musikpädagogischer Perspektivierung 19
DOINGS AND PLAYINGS?
A Praxeological View on Music and Music-Related Action
From the Perspective of Music Education

Ulrike Kranefeld, Anna-Lisa Mause & Jan Duve
Zur Materialität von Prozessen des Musik-Erfindens:
Interaktionsanalytische Zugänge zur Wandelbarkeit der Dinge 35
The Materiality of Composition Processes. Interaction-Analytical Approaches
Towards the Changeability of Things

Marc Godau & Matthias Haenisch
How Popular Musicians Learn in the Postdigital Age
Ergebnisse einer Studie zur Soziomaterialität des Songwritings
von Bands in informellen Kontexten 51
How Popular Musicians Learn in the Postdigital Age. Results of a Study
on the Sociomateriality of Bands' Songwriting in Informal Contexts

Thade Buchborn, Elisabeth Theisohn & Johannes Treß
Kreative musikalische Handlungsprozesse erforschen
Einblicke in ein Verfahren der videobasierten Rekonstruktion von
Gruppenimprovisations- und -kompositionsprozessen von Schülerinnen
und Schülern 69
Exploring Processes of Creative Musical Actions. A Qualitative Video
Research Approach to Collaborative Improvisation and Composition
Processes at School

Andreas Bernhofer
Konzert-Community als Community of Practice
Jugendliche als Outsider, Newcomer und Experten in klassischen Konzerten . . . 87
The Concert-Community as a Community of Practice. Young People as Outsiders, Newcomers, and Experts in Classical Concerts

Jan Jachmann
Was macht einen Walzer zum Walzer?
Wissen über musikpraktische Konventionen als
Grundlage instrumentalpädagogischer Interaktion. 103
Playing a Waltz like a Waltz. Knowledge of Conventional Music Practice as the Basis for Interaction in Instrumental Music Lessons

Bianca Hellberg
Interpersonale Koordination
Perspektiven auf mikroprozessuales Handeln beim
gemeinsamen Musizieren im Unterricht 119
Interpersonal Coordination. Micro-Procedural Action During Joint Music Making in the Classroom

Mareike Haas, Sonja Nonte, Maria Krieg & Tobias C. Stubbe
Unterrichtsqualität in Musikklassen
Befunde aus der quasi-experimentellen Studie ProBiNi 137
Instructional Quality in Music Classes – Findings From the Quasi-Experimental Study ProBiNi

Julia von Hasselbach
Massebalancierende Oszillationen in der Bogenführung
von professionellen Violinist*innen
Ein biomechanisches Merkmal mit hohem Potential zur Reduktion
des Risikos spielbedingter Erkrankungen 155
Mass Balancing Oscillations in the Bowing of Professional Violinists. A Biomechanical Feature with High Potential for Reducing the Risk of Playing-Related Musculoskeletal Disorders

Florian Lill, Johannes Hasselhorn & Andreas C. Lehmann
Der Zusammenhang von musikalischem Fähigkeitsselbstkonzept
und musikpraktischen Kompetenzen in der Sekundarstufe I. 171
The Relationship Between Musical Self-Concept and Practical Music Competencies in Secondary Schools

Christian Harnischmacher, Viola Cäcilia Hofbauer & Katrin Schulz-Heidorf
Warum Musik wählen?
Eine mehrebenenanalytische Studie zur Vorhersage der Wahlbereitschaft zum Fach Musik durch die Motivation der Schüler*innen und die individuelle Förderung von Musiklehrkräften im Musikunterricht 189
Why Choose Music? A Multilevel Path Analysis Predicting Students' Choice of Music Electives Due to their Motivation and Music Teachers' Individualized Instruction

Katharina Höller
Alternativen konstruieren und erproben
Überarbeitungsmuster und Problemstellen des differenzierenden Hörens bei der Umsetzung in eine grafische Notation 205
Constructing and Testing Alternative Solutions. Characteristic Patterns and Challenges in Listening and Visualizing

Stefanie Rogg
Zu didaktischen Funktionen musikpädagogischer Aufgabenstellungen 219
Didactic Functions of Music-Pedagogical Tasks

Benjamin Eibach
Begriffsforschung in der Musikpädagogik:
Relevanz, Methodologie und Ertrag dargestellt anhand einer Untersuchung des Begriffes Musik-Lernen 231
Studies on Terminology in Music Education: Their Relevance, Methodology and Benefit Exemplified by the Term Musik-Lernen *(Music Learning)*

Simon Stich & Christian Rolle
Befremdung des Vertrauten
Eine vergleichende durch Videos stimulierte Interviewstudie über Musikunterricht in Schweden und in Deutschland 245
Making the Familiar Strange. A Comparative Video-Cued Interview Study of Teaching Music in Sweden and Germany

Verena Weidner, Maurice Stenzel, Matthias Haenisch & Marc Godau
„… like being in a band baby!!!“
Postdigitale Semantiken und diskursive Strategien in der Onlinekommunikation um Ableton Link 263
“… like being in a band baby!!!” Postdigital Semantics and Discursive Strategies in the Online-Communication About Ableton Link

Andreas Lehmann-Wermser
„Weiße“ Musikpraxen zeigen Rassistische Strukturen als relevante Kategorie musikpädagogischer Forschung? 279
Showing “White” Music Practices. Racist Structures as Relevant Categories of Music Educational Research

Nicola Bunte & Andrea Welte
Bericht zum Symposium „Gute künstlerische Ausbildung?“ – Hürden, Instrumente und Evaluationsergebnisse in der Diskussion zwischen Musikhochschule und Universität. 297
Report on the Symposium “Good Professional Education in Music?” – Hurdles, Instruments, and Evaluation Results in the Discussion Between the Academy of Music and the University

Adrian Niegot, Stefan Orgass, Constanze Rora;
Diskutant: Michael Ahlers
Symposion „Prozesse der Modellbildung in musikpädagogischen (Forschungs-)Kontexten“ 301
Symposion “Processes of Modelling in Music Education (Research) Contexts”

Daniel Mark Eberhard, Juliane Gerland, Melanie Herzog, Heinrich Klingmann, Daniela Laufer & Annette Ziegenmeyer
Bericht zum Symposium: *„Darf man eigentlich noch Inklusion sagen …?“* Musikpädagogische Positionen zwischen Prä- und Post-Inklusion 303
Report on the Symposium: “Is it Still Allowed to Say Inclusion …?” Positions on Pre- and Post-Inclusion in Music Education

Verena Weidner & Christian Rolle

Einleitung

Introduction

Musikpädagogik zählt zu denjenigen Fächern, die sich traditionell nicht nur auf ihre Gegenstandsbereiche, sondern auch auf sich selbst als forschende Disziplin beziehen. So stehen in der Reihe der AMPF-Bände Titel wie „Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule" (Lehmann & Weber, 2008) oder „Teilhabe und Gerechtigkeit" (Clausen, 2014) neben solchen, die „Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien" (Kaiser, 2004a), „methodisches Arbeiten in der Musikpädagogik" (Hofmann, 2004) oder das Verhältnis der Musikpädagogik zu Bezugsdisziplinen wie Erziehungs- oder Kulturwissenschaft beleuchten (Knigge & Niessen, 2016a bzw. Cvetko & Rolle, 2017). Das Fach bestätigt damit etwas, das von Fachdidaktiken generell behauptet wird, nämlich dass sie oft durch eine „Kultur der Selbstreflexion" (GFD, 2016, S. 3) gekennzeichnet sind.

Die Aspekte, die von einer sich selbst beobachtenden Musikpädagogik in den Blick genommen werden, fallen unterschiedlich aus. Während etwa für das Jahr 2002 zuvorderst „aufgrund des von außen kommenden praktizistischen Drucks" (Kaiser, 2004b, S. 9) eine Notwendigkeit zur Selbstvergewisserung ausgemacht wird, steht gut ein Jahrzehnt später u. a. die „Positionierung des Faches" (Knigge & Niessen, 2016b, S. 9) zwischen Musik- und Erziehungswissenschaft im Fokus. Es soll hier nicht darüber spekuliert werden, ob diese Themenstellungen von Zufällen abhängen oder einer historischen Entwicklung der Disziplin folgen oder dieser gar vorangehen. Bisweilen scheinen jedenfalls manche näher zu liegen als andere.

Für die Würzburger Tagung von 2018 ergibt sich aus dieser Annahme eine in mehrfacher Weise aufschlussreiche Beobachtungsperspektive. Das gilt zunächst in Hinblick auf die thematische Offenheit dieser Tagung. Da im Call for Papers, anders als in den Vorjahren, lediglich eine um das Keynote-Thema „Assessment" zentrierte Beitragsschiene, nicht jedoch ein explizites Tagungsthema umrissen wurde, geben die eingereichten Beiträge noch ungefilterter als sonst Auskunft darüber, welche Themenstellungen in der deutschsprachigen Musikpädagogik zurzeit beforscht werden. Nimmt man dies zum Anlass, eine wenigstens punktuelle Situationsbeschreibung musikpädagogischer Forschung vorzunehmen, so lassen sich neben etablierten Forschungsschwerpunkten auch gewisse Trends

und neuere Entwicklungen erkennen, wie sie sich u. a. in der Wahl des Titels zum vorliegenden Tagungsband widerspiegeln.

Des Weiteren schien die 2018er Jahrestagung aber auch vom generellen Wunsch nach Austausch und Verständigung über innerfachliche (Methoden-) Grenzen hinweg geprägt zu sein. Dafür spricht zum einen der hohe Zuspruch, den das in Würzburg neu eingeführte Beitragsformat der „Symposien" erhalten hat. In drei Zeitschienen nutzten Präsentierende wie Teilnehmende die Gelegenheit, ausgehend von mehreren Einzelbeiträgen vielschichtige Perspektiven auf die Themen „Inklusion", „Künstlerische Lehre" und „Modellbildung" zu entwickeln und beitragsübergreifend zu diskutieren. Zum anderen wurde anlässlich eines vom Vorstand vorbereiteten Positionspapiers im Rahmen einer AMPF-internen Diskussionsveranstaltung u. a. diskutiert, wie dem Eindruck einer tendenziellen „Methodenfixierung" und einer damit verbundenen Vereinzelung musikpädagogischer Forschungsrichtungen beizukommen sei, sodass das forschende Nachdenken (wieder) stärker von gemeinsamen und fachspezifischen Fragestellungen geleitet werde.[1]

Die Aushandlungsprozesse, die die Frage nach dem Forschungsverständnis der Musikpädagogik betreffen, finden an verschiedenen Orten statt, zu denen nicht zuletzt das im vergangenen Jahr erschienene Handbuch Musikpädagogik gehört (Dartsch, Knigge, Niessen, Platz & Stöger, 2018). Das Interesse unserer Disziplin an der Frage, wie sich Gegenstände von Forschung verändern und wie methodische Zugänge (weiter) entwickelt werden können und müssen, kann möglicherweise von Überlegungen profitieren, die seit einigen Jahren von der Gesellschaft für Fachdidaktik angestellt werden. Sie hat sowohl in einem Sammelband (Bayrhuber et al., 2012) als auch in Form eines Positionspapiers (GFD, 2016) darauf hingewiesen, dass sich in den vergangenen Jahren eigene Formate fachdidaktischer Forschung entwickelt haben und sich ständig weiter entwickeln. Diese Formate zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich zwar auf erziehungswissenschaftliche und lernpsychologische Theorien und Forschungen beziehen, darüber hinaus jedoch (fach-)spezifische Domänen des Lernens und Lehrens fokussieren. Sie bedienen sich unterschiedlicher Forschungsmethoden und sind in vielen Fällen an Ergebnissen interessiert, die Anwendungsperspektiven in der Unterrichtspraxis eröffnen:

> „Als ein ‚Format fachdidaktischer Forschung' wird die Gesamtheit aller inhaltlichen, methodischen und forschungsorganisatorischen Aspekte bezeichnet, die bei der Planung, Durchführung, Auswertung und Ergebnisverwertung eines fachdidaktischen Forschungsvorhabens beschrieben werden können (vgl. Krüger, Parchmann

1 Interessant ist an dieser Stelle die Beobachtung, dass ähnliche Fragen offenbar auch in den Nachbardisziplinen verhandelt werden. So fanden vergleichbare Debatten nahezu zeitgleich sowohl in der Gesellschaft für Musikforschung (https://www.musikforschung.de/index.php) als auch in der Gesellschaft für Fachdidaktik (https://www.fachdidaktik.org) statt.

> & Schecker, 2014). Hierzu gehören u. a. Theoriebezug, Erkenntnisinteresse, Untersuchungs- bzw. Auswertungsmethoden und Vorgehensweisen bei Verwendung der gewonnenen Erkenntnisse. Formate fachdidaktischer Forschung sind historisch gewachsen und sie erweisen sich als hilfreich zur Beantwortung von Fragen des fachlichen Lehrens und Lernens." (GFD, 2016, S. 2)

Diese unterschiedlichen Aspekte von Forschung zu bedenken und bei der Bestimmung von eigenen Formaten zusammenzuführen, entspringt nicht nur einem Bedürfnis nach Selbstverständigung teilweise noch recht junger fachdidaktischer Forschungsdisziplinen, sondern dient gleichzeitig der Legitimation nach außen im Kampf um Anerkennung (und Forschungsgelder) für Fragestellungen und methodische Zugänge, die ihre Position im kompetitiven Wissenschaftsbetrieb erst noch etablieren müssen. Die vom Begriff des Formats geleitete Suche nach dem Besonderen fachdidaktischer bzw. genuin musikpädagogischer Forschung dürfte allerdings weder die Verständigung innerhalb des in sich vielfältigen eigenen Faches garantieren, noch die Anerkennung durch andere, länger etablierte Disziplinen sicherstellen, die ihre Wissensordnungen gegen Neuzuschnitte verteidigen. Es bleibt also fraglich, ob und wann die historisch gewachsenen Formate fachdidaktischer Forschung tatsächlich den Anforderungen an Systematizität genügen, die Hermann Josef Kaiser – bezogen auf musikpädagogische Grundlagenfragen – „als regulatives Prinzip" eines an fachlicher Spezifik interessierten „musikpädagogischen Nachdenken[s] und Forschen[s]" (ders., 2004c, S. 82) ausgemacht hat. Der Vorteil des Formatbegriffs könnte aber gerade in seiner Bescheidenheit liegen, die ihn vor dem Schicksal von Strukturierungsansätzen schützt, die mit immer neuen Unterscheidungen von musikpädagogischen Teildisziplinen zu dem begrifflichen Dschungel beitragen, den zu lichten sie antreten (vgl. die Analysen von Hörmann und Meidel, 2016). Und schließlich dürfte der Formatbegriff nicht geeignet sein, die Gräben zu vertiefen, die entstehen, wenn sich mit Labels wie „quantitativ" oder „qualitativ" forschungsmethodische Lager formieren.

Der aktuelle Band des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung mit Publikationen, die aus Präsentationen auf der Tagung im Herbst 2018 hervorgegangen sind, mag Anlass geben darüber nachzudenken, welche besonderen (fachdidaktischen oder noch spezifischer musikpädagogischen) Forschungsformate bereits etabliert sind und welche sich möglicherweise gerade neu etablieren. Die im Positionspapier der GFD (GFD, 2016) genannten exemplarischen Beispiele finden sich auch in der Musikpädagogik. Ein in unserer Disziplin schon länger „bewährtes" Format umfasst Forschungen, die die Wirksamkeit von Interventionen untersuchen (vgl. ebd., S. 7f.). In dieser Tradition steht die quasi-experimentelle Studie von Mareike Haas, Sonja Nonte, Maria Krieg und Tobias C. Stubbe im vorliegenden Band, die prüft, wie sich der Unterricht in Musikklassen im Vergleich mit Regelklassen auf die wahrgenommene Unterrichtsqualität auswirkt. Das Interesse an Wirkungszusammenhängen zeigt sich allerdings nicht nur in

Interventionsstudien, sondern auch in Untersuchungen, wie sie dem Beitrag von Christian Harnischmacher, Viola C. Hofbauer und Kathrin Schulz-Heidorf zugrunde liegen, die eine „mehrebenenanalytische Studie zur Vorhersage der Wahlbereitschaft zum Fach Musik" durchgeführt haben. Untersucht werden insbesondere der Einfluss der Motivation der Schüler*innen und der Einfluss der individuellen Förderung durch Musiklehrkräfte. Das ist eine Vorgehensweise, die sich nicht nur auf zahlreiche Vorbilder in der pädagogischen Psychologie berufen kann, sondern auch in der Musikpädagogik gut etabliert ist. Das gilt auch für ein in vielen Fachdidaktiken seit Jahren weit verbreitetes Forschungsformat, das sich der Bestimmung und Erfassung von Kompetenzen widmet (vgl. Bayrhuber et al., 2012, S. 47–199). In diesem Sinne untersuchen Florian S. Lill, Johannes Hasselhorn und Andreas C. Lehmann den „Zusammenhang von musikalischem Fähigkeitsselbstkonzept und musikpraktischen Kompetenzen in der Sekundarstufe I".

Zu den etablierten Formaten musikpädagogischer Forschung gehört sicherlich auch die historische Musikpädagogik, die nicht nur einen eigenen Eintrag im Handbuch Musikpädagogik hat (Hörmann & Cvetko, 2018), sondern im Positionspapier der Gesellschaft für Fachdidaktik zum Vorbild wird (vgl. GFD, 2016, S. 9–11). Im vorliegenden Tagungsband findet sich gleichwohl – das mag nun Zufall sein – kein paradigmatisches Beispiel. Das GFD-Papier weist allerdings auf die zunehmende Bedeutung historisch-*vergleichender* Ansätze hin, und tatsächlich spielen in der international vergleichenden Studie von Simon Stich und Christian Rolle, die noch einem anderen, dem komparativen „Forschungsparadigma" zuzuordnen wäre (Clausen, 2018), historische Analysen eine gewisse Rolle. Sie stehen dort nicht im Mittelpunkt, sondern dienen lediglich der geschichtlichen Kontextualisierung und damit dem Verstehen der Bedingtheit individueller Perspektiven auf Musikunterricht, die sich in der Befremdung des Vertrauten zeigt. Und es gibt noch einen Beitrag im vorliegenden Band, der nicht ganz dem Zuschnitt des GFD-Papiers entspricht: Die historische Begriffsanalyse von Benjamin Eibach zum Begriff „Musik-Lernen" versteht sich als fachdidaktische Diskursgeschichte und erhebt zudem den Anspruch, zur Klärung eines zentralen Begriffes aus der musikpädagogischen Fachterminologie beizutragen. Sie ist damit zugleich philosophische Forschung in der Musikpädagogik (vgl. Rolle, 2018), ein Forschungsfeld, dessen Status als eigenes Format fachdidaktischer Forschung jedoch noch unsicher erscheinen mag (vgl. auch Rolle, 2012). Einen ähnlich unsicheren Status könnte dann auch die Theoriearbeit von Stefanie Rogg haben, die eine Erörterung möglicher didaktischer Funktionen musikpädagogischer Aufgabenstellungen präsentiert. Das bildungstheoretisch fundierte didaktische Denken erfolgt hier in der mittelbar anwendungsorientieren Absicht, „ein effizientes Instrumentarium für die Evaluation und Konstruktion musikpädagogischer Lerninszenierungen zu entwickeln" (S. 230 im vorliegenden Band).

Direkter ist eine solche Anwendungsorientierung in dem in der Musikpädagogik noch wenig etablierten, aber in Entwicklung befindlichen Forschungsfor-

mat Fachdidaktische Entwicklungsforschung (vgl. GFD, 2016, S. 5f. bzw. Prediger & Link, 2012, S. 29–45),[2] das enge Bezüge zwischen (Unterrichts-)Entwicklung und Theoriegewinn herzustellen versucht. Dieser auch als Design Research oder Design Based Research bekannte Ansatz steht im Hintergrund sowohl der Kompositions- bzw. Improvisationsstudien von Thade Buchborn, Elisabeth Theisohn und Johannes Treß als auch der auf Hören und Notieren konzentrierten Studie Katharina Höllers, wenngleich der Aspekt der Entwicklung von Lernumgebungen nicht im Fokus der hier publizierten Beiträge liegt.

Generell zeigt sich beim Blick in den vorliegenden Band ein starkes Interesse an einer – man könnte sagen: möglichst gegenstandsadäquaten – Erforschung musikalischer oder musikbezogener und musikpädagogischer Praxen *in ihrem Vollzug*. Es ist zu fragen, ob das als Zeichen für die Etablierung eines neuen Forschungsformats verstanden werden kann oder ob es sich um ein übergeordnetes sozialwissenschaftliches Erkenntnisinteresse handelt, das von unterschiedlichen Ansätzen geteilt wird. In verschiedenen Beiträgen geht es darum, durch geeignete empirische Zugriffe das, was geschieht, besser zu verstehen, indem nach strukturellen Merkmalen von Prozessen gesucht wird. Dies äußert sich vor allem in einem expliziten Rückgriff auf praxistheoretische Ansätze, etwa im detaillierten Literaturbericht von Peter Klose, der die entsprechende Forschungstradition für die Musikpädagogik zugänglich macht, oder in der empirischen Studie von Ulrike Kranefeld, Anna-Lisa Mause und Jan Duve, die an praxistheoretisch fundierte Unterrichtsforschung in den empirischen Bildungswissenschaften anschließt und dabei die Dimension der Materialität im Blick auf Artefakte in den Mittelpunkt stellt. Das Konzept der (Sozio-)Materialität ist auch für Marc Godau und Matthias Haenisch wichtig, die für ihre Untersuchung mit der Akteur-Netzwerk-Theorie ebenfalls einen soziologisch-ethnographischen Theoriehintergrund wählen. Gemeinsam ist beiden Beiträgen die Orientierung an forschungsmethodologischen Zugriffen, mit denen sich Aspekte von Praxis erfassen lassen, die in verbalsprachlichen Berichten über Praxis (wie etwa in Interviews) nicht zugänglich sind.

Ähnliche Absichten werden auch dort erkennbar, wo zwar nicht explizit auf praxeologische Theoriekulturen Bezug genommen wird, aber doch verwandte Beobachtungsrichtungen eingeschlagen werden. Das gilt im vorliegenden Band etwa für die Überlegungen Thade Buchborns, Elisabeth Theisohns und Johannes Treß‘ zu einem an die Dokumentarische Methode angelehnten „Verfahren der

2 Dass sich die Musikpädagogische Entwicklungsforschung noch in einem frühen Entwicklungsstadium befindet, zeigt das „Handbuch Musikpädagogik“ (Dartsch et al., 2018), das Design-Research-Ansätze bis dato lediglich im Kontext von Themen wie Professionalisierung (Lessing & Stöger, 2018, S. 138) oder im Überblick über Qualitative Ansätze (Niessen, 2018, S. 429f.) bzw. Empirische Forschung (Niessen & Knigge, 2018, S. 455) erfasst. Auf einer diesem Thema gewidmeten Veranstaltung auf der AMPF-Tagung 2017 wurden allerdings mehrere in Arbeit befindliche Forschungsvorhaben vorgestellt.

videobasierten Rekonstruktion von Gruppenimprovisations- und -kompositionsprozessen von Schülerinnen und Schülern". Das gilt auch für Katharina Höllers Analysen „differenzierenden Hörens" bei Grundschulkindern, die aus genauen Beobachtungen von Interaktionen zwischen Schüler*innen Rückschlüsse auf deren Erarbeitungsprozesse sowie darin auftretende Schwierigkeiten zieht. Ein vergleichbares Interesse an Praxis und dem Wissen der Praxis wird deutlich in Jan Jachmanns instrumentalpädagogischen Beobachtungen zum impliziten „Wissen über musikpraktische Konventionen" und in Bianca Hellbergs Untersuchung „mikroprozessuale[n] Handeln[s]" in unterschiedlich gearteten koordinativen Räumen „beim gemeinsamen Musizieren im Unterricht". Das Interesse an einem praktischen Wissen, das in der Praxis erworben wird, teilt schließlich auch Andreas Bernhofer, der vorschlägt, eine „Konzert-Community als Community of Practice" zu verstehen und hofft, dass die Ergebnisse seiner Studie dazu genutzt werden können, Jugendliche „auf ihrem Weg vom Outsider zum Newcomer" (S. 100 im vorliegenden Band) zu begleiten.

Bislang sind die Theoriehintergründe der im vorliegenden Band versammelten „Praxisforschungen" zu unterschiedlich und die Herangehensweisen gelegentlich noch zu tastend, als dass von etablierten musikpädagogischen Forschungsformaten gesprochen werden könnte. Für die weitere Entwicklung dürften sich vor allem diejenigen Momente als bedeutsam erweisen, an denen sich das Anliegen einer möglichst gegenstandsadäquaten Forschung konkret auf die methodische Ausgestaltung auswirkt. Erwähnenswert wären hier etwa (auto-) videographische Erhebungsverfahren wie bei Kranefeld et al., Godau & Haenisch, Buchborn et al., Hellberg und Höller, die von Jachmann gewählte Methode der Teilnehmenden Beobachtung oder die multimodalen Transkriptionsverfahren in den Beiträgen von Buchborn et al. und Höller, die neben verbalen Äußerungen auch Nonverbales zu erfassen versuchen.

Neben dem, was wir hier versuchsweise unter dem Begriff „Praxisforschungen" zusammengefasst haben, gibt es eine Reihe von Beiträgen, die Methoden der Diskursforschung aufgreifen. Auch in diesen Fällen erfolgt die Analyse diskursiver Praktiken in der Absicht, besser zu verstehen, warum musikpädagogisch relevante Praxen so sind, wie sie sind. Von einem einheitlichen Forschungsformat kann allerdings keine Rede sein. Die Theoriebezüge sind recht unterschiedlich. Simon Stich und Christian Rolle beziehen sich mit Andreas Reckwitz auf einen praxeologischen Kulturbegriff, wenn sie die kulturellen Muster in Redeweisen schwedischer und deutscher Musiklehrer*innen untersuchen. Verena Weidner, Maurice Stenzel, Matthias Haenisch und Marc Godau binden ihre Studie zu musikbezogener Onlinekommunikation an die Soziologische Systemtheorie an. Benjamin Eibach greift für seine musikpädagogische Begriffsforschung u. a. die Semantikanalysen Reinhart Kosellecks auf. Für die deutschsprachige Musikpädagogik methodisch und theoretisch innovativ ist auch der Beitrag von Andreas Lehmann-Wermser, der in seiner Bildanalyse auf den Webseiten niedersächsischer Musikschulen auf „‚Weiße' Musikpraxen" stößt und vorschlägt,

die Untersuchung rassistischer Strukturen als Aufgabe musikpädagogischer Forschung zu betrachten und an einer geeigneten theoretischen Rahmung zu arbeiten.

Der Blick in die nun mehrfach erwähnten Publikationen der Gesellschaft für Fachdidaktik lässt einige Besonderheiten musikpädagogischer Forschung hervortreten. Stärker als viele andere Fachdidaktiken, die vor allem an schulischem Unterricht interessiert sind, widmet sich musikpädagogische Forschung dem informellen Lernen in Musikpraxen jenseits der Schultore oder pädagogischen Praxen wie dem Instrumentalunterricht, der auch dort, wo er innerhalb oder in Kooperation mit allgemein bildenden Schulen stattfindet, geprägt ist durch die Traditionen institutioneller Kontexte wie Musikschule und „Privatunterricht". Diese Praxisfelder sind Gegenstand zahlreicher Beträge im vorliegenden Band. Das gilt für die bereits erwähnte Untersuchung zur interpersonalen Koordination von Hellberg, für die auf Einzelunterricht fokussierten Beobachtungen Jachmanns oder für Lehmann-Wermsers Analysen von Musikschul-Homepages. Das gilt für die Untersuchungen von Godau und Haenisch zum Songwriting von Bands und die Analyse von Semantiken im Umfeld des digitalen Akteurs Ableton Link durch Weidner et al. Und einen Bereich, weit über ein Verständnis von Musikpädagogik als Fachdidaktik Musik hinaus, berührt der Beitrag von Julia von Hasselbach. Sie schlägt einen Bogen zur Musikermedizin, indem sie „Masse balancierende Oszillationen in der Bogenführung von professionellen Violinist*innen" erforscht, um daraus „Potential[e] zur Reduktion des Risikos spielbedingter Erkrankungen abzuleiten. Es wäre zu prüfen, ob sich durch diese außerschulischen Forschungsfelder und das damit verbundene Erkenntnisinteresse spezifische musikpädagogische Forschungsformate entwickeln, bereits etabliert haben oder entwickelt werden müssten, die in einem gemeinsamen GFD-Positionspapier keinen Platz finden würden.

Wir möchten uns bei den Autorinnen und Autoren bedanken, die in mehreren Überarbeitungsrunden an ihren Beiträgen gefeilt und sich dabei immer wieder dem kritischen Urteil von Gutachter*innen und Herausgeber*innen ausgesetzt und deren Anmerkungen konstruktiv aufgegriffen haben. Ein besonderer Dank gilt den Gutachter*innen, ohne deren Bereitschaft, sich intensiv mit den eingereichten Beiträgen zu beschäftigen und sie mit viel Sachverstand zu kommentieren, der Band nicht hätte zustande kommen können. Das waren Philipp Ahner, Wilfried Aigner, Natalia Ardila-Mantilla, Dorothee Barth, Katharina Bradler, Samuel Campos, Sarah Chaker, Bernd Clausen, Alexander Cvetko, Hanno Depner, Susanne Dressler, Daniel Fiedler, Timo Fischinger, Marc Godau, Michael Göllner, Christian Harnischmacher, Johannes Hasselhorn, Kerstin Heberle, Carmen Hess, Frauke Heß, Bernhard Hofmann, Wolfgang Lessing, Oliver Kautny, Jens Knigge, Theresa Kohlmeyer, Ulrike Kranefeld, Valerie Krupp-Schleussner, Andreas Möllenkamp, Daniela Neuhaus, Sonja Nonte, Anne Niessen, Stefan Orgass, Thomas Ott, Lina Ovarec, Friedrich Platz, Gabriele Puffer, Kerstin Rabenstein, Christian Rolle, Anja Rosenbrock, Anne Steinbach, Jürgen Vogt, Johannes Voit, Christopher

na Weidner sowie einige weitere hier nicht namentlich genannte Gutachterinnen und Gutachter, die uns engagiert bei der Herausgabe dieses Bandes unterstützt haben. Wir bedanken uns beim AMPF-Vorstand als Herausgeber der Reihe Musikpädagogische Forschung sowie bei Frau Wilken für das sorgfältige Lektorat.

Literatur

Bayrhuber, H., Harms, U., Muszynski, B., Ralle, B., Rothgangel, M., Schön, L.-H., Vollmer, H. J. & Weigand, H.-G. (Hrsg.) (2012). *Formate Fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegungen*. (Fachdidaktische Forschungen; 2). Münster: Waxmann.

Clausen, B. (Hrsg.) (2014). *Teilhabe und Gerechtigkeit.* (Musikpädagogische Forschung; 35). Münster: Waxmann.

Clausen, B. (2018). 6.5.3 Komparative Forschung in der Musikpädagogik. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 456–459). Münster: Waxmann.

Cvetko, A. & Rolle, C. (Hrsg.) (2017). *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft.* (Musikpädagogische Forschung; 38). Münster: Waxmann.

Dartsch, M., Knigge, J., Niessen, A., Platz, F., Stöger, C. (Hrsg.) (2018). *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. Münster: Waxmann.

GFD. Gesellschaft für Fachdidaktik e.V. (2016). *Formate Fachdidaktischer Forschung. Definition und Reflexion des Begriffs. Diskussionspapier der GFD.* Verfügbar unter: http://www.fachdidaktik.org/wp-content/uploads/2015/09/GFD-Positionspapier-18-Formate-Fachdidaktischer-Forschung.pdf [27.06.2019].

Hofmann, B. (Hrsg.) (2004). *Was heißt methodisches Arbeiten in der Musikpädagogik?* (Musikpädagogische Forschung; 25). Essen: Die Blaue Eule.

Hörmann, S. & Cvetko, A. (2018). 6.5.4 Historische Musikpädagogik. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 460–463). Münster: Waxmann.

Hörmann, S. & Meidel, E. (2016). Orientierung im Begriffsdschungel – terminologische und fachstrukturelle Perspektiven zur Profilierung der Musikpädagogik und Musikdidaktik. In B. Clausen, A. J. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz & S. Kruse-Weber (Hrsg.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus* (S. 11–68). Münster: Waxmann.

Kaiser, H. J. (Hrsg.) (2004a). *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien.* (Musikpädagogische Forschung; 24). Essen: Die Blaue Eule.

Kaiser, H. J. (2004b). Vorwort. In H. J. Kaiser (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien* (S. 9–11). (Musikpädagogische Forschung; 24). Essen: Die Blaue Eule.

Kaiser, H. J. (2004c). Spurensuche. Auf dem Wege zu einer Systematischen Musikwissenschaft. In H. J. Kaiser (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien* (S. 57–84). (Musikpädagogische Forschung; 24). Essen: Die Blaue Eule.

Krüger, D., Parchmann, I. & Schecker, H. (Hrsg.) (2014). *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung.* Berlin, Heidelberg: Springer.

Knigge, J. & Niessen, A. (Hrsg.) (2016a). *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft*. (Musikpädagogische Forschung; 37). Münster: Waxmann.

Knigge, J. & Niessen, A. (2016b). Vorbemerkung. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 9–14). (Musikpädagogische Forschung; 37). Münster: Waxmann.

Lehmann, A. C. & Weber, M. (Hrsg.) (2008). *Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule.* (Musikpädagogische Forschung; 29). Essen: Die Blaue Eule.

Lessing, W. & Stöger, C. (2018). 3.4.1 Lehrende in musikpädagogischen Arbeitsfeldern. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 132–142). Münster: Waxmann.

Niessen, A. (2018). 6.4.2 Qualitative Ansätze. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 427–431). Münster: Waxmann.

Niessen, A. & Knigge, J. (2018). 6.5.2 Empirische Forschung in der Musikpädagogik. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 451–456). Münster: Waxmann.

Prediger, S. & Link, M. (2012). Fachdidaktische Entwicklungsforschung – ein lernprozessfokussierendes Forschungsprogramm mit Verschränkung fachdidaktischer Arbeitsbereiche. In H. Bayrhuber, U. Harms, B. Muszynski, B. Ralle, M. Rothgangel, L.-H. Schön, H. J. Vollmer & H.-G. Weigand (Hrsg.), *Formate Fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegungen* (S. 29–45). (Fachdidaktische Forschungen; 2). Münster: Waxmann.

Rolle, C. (2012). Vom Umgang mit Theorie in der fachdidaktischen Forschung. How to Theorize in Educational Research. In A. Niessen & J. Knigge (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (S. 337–344). Essen: Die Blaue Eule.

Rolle, C. (2018). Philosophische Forschung in der Musikpädagogik. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 448–451). Münster: Waxmann.

Peter Klose

DOINGS AND PLAYINGS?

Eine praxeologische Sicht auf Musik und musikbezogenes Handeln in musikpädagogischer Perspektivierung

DOINGS AND PLAYINGS? A Praxeological View on Music and Music-Related Action From the Perspective of Music Education

Due to the growing interest within the field of music and music education in practice theory, this article argues for a specification of music as social practice on the basis of Hillebrandt's principles of practice theory and Schatzki's elaboration of practice. The character of practice as an organized nexus of actions, material events, association of human bodies and material artifacts, and integrated praxis formations is discussed in relation to music. Furthermore, the article outlines a concept of (musical) action along the lines of collective or individual accountability of practice as well as intentional or habitual action.

1. Einleitung

Mit der zunehmenden Rezeption der soziologischen Praxistheorie[1] durch die Musikpädagogik in jüngerer Zeit (vgl. Heß, Oberhaus & Rolle, 2018) berührt und überschneidet sich auch zunehmend der Gebrauch des Begriffs Praxis beider Disziplinen. Der Prozess der Systematisierung des in sich sehr vielfältigen „Bündel[s] von Analyseansätzen" (Reckwitz, 2003, S. 282) ist zwar in der Soziologie längst noch nicht abgeschlossen; trotzdem kann daran anknüpfend das soziologische Begriffsverständnis für den Bereich der Musik und das Feld der Musikpädagogik geprüft und angepasst werden.

Der vorliegende Beitrag diskutiert, welche der zentralen Merkmale der Praxeologie für eine musikpädagogische Perspektivierung von besonderer Bedeutung sind. Praxistheorie wird dabei mit Hilmar Schäfer (2016) vor allem als

1 Für eine Überblicksdarstellung sei auf Andreas Reckwitz (2003), Robert Schmidt (2012), Frank Hillebrandt (2014, 2015) sowie auf die Sammelbände von Karl H. Hörning & Julia Reuter (2004) und Hilmar Schäfer (2016) verwiesen.

„Forschungsprogramm“ verstanden, das gerade nicht als geschlossenes Theoriegebäude im Sinne eines einzigen Paradigmas oder Denkstils alles Hergebrachte ersetzen soll. Im Folgenden wird stattdessen das besondere Potential der Praxistheorie skizziert, an gängige Denkfiguren der Musikpädagogik anzuschließen. Insofern erscheint es lohnenswert, sich zum Zweck der Bündelung von mitunter verstreuten musikpädagogischen Teilaspekten an praxeologischen Grundsätzen zu orientieren.

Eine auf den schulischen Unterricht bezogene Musikpädagogik kann in zweierlei Hinsicht an die Praxistheorie anknüpfen: einerseits im Hinblick auf die Praktiken von Unterrichten, Lernen und Erziehen (vgl. Breidenstein, 2008; Wallbaum & Rolle, 2018, S. 77f.), andererseits bezogen auf die (primär außerschulische) soziale Praxis Musik, auf die der Musikunterricht sich bezieht. Der vorliegende Artikel fokussiert die zweite Möglichkeit. Die Tauglichkeit des Praxisbegriffs für die Musikpädagogik soll sich dabei aus der Triftigkeit einer Beschreibung von Musik als sozialer Praxis erweisen. A priori wird vorausgesetzt, dass die Musikpädagogik „aus der komplexen Erfassung menschlichen Verhaltens zur Musik die konzeptionellen Konsequenzen für die frühen Phasen“ (Abel-Struth, 1970, S. 133) ziehen müsse, statt sie primär aus „musikalischem Lern- und Bildungsdenken“ (ebd.) abzuleiten.

Im Folgenden werden dazu zuerst auf wissenschaftstheoretischer Ebene drei verschiedene Dimensionen der Praxistheorie beleuchtet, bevor im Rückgriff auf die Systematisierung von Frank Hillebrandt (2014) und den von Theodore Schatzki (1996, 2002) ausgearbeiteten Praxisbegriff zentrale Paradigmen einer praxeologischen Perspektive auf ihre spezifische Bedeutung für das Feld der Musik diskutiert werden. Dabei stellt sich heraus, dass intentionales Handeln von der soziologischen Praxistheorie selbst nicht hinreichend berücksichtigt wird, weshalb aufbauend auf Gregor Bongaerts (2008) und Harry Collins (2012) Dimensionen eines musikbezogenen Handlungsbegriffs skizziert werden.

2. Dimensionen der Praxistheorie

Praxistheoretische Ansätze haben drei Dimensionen, die nicht losgelöst voneinander betrachtet werden können: eine phänomenologisch-ontologische, eine epistemologische und eine methodologische.

Für die phänomenologisch-ontologische Dimension steht Schatzki. Dabei geht es um die Frage nach Wesen und Ort des Sozialen. Beides sieht Schatzki in Praktiken: Das Soziale ist im Feld der Praktiken zu suchen, und das Soziale besteht aus nichts anderem als den Praktiken selbst. Er nennt das eine „site ontology“ (Schatzki, 2002, S. xii). Von „flache[r] Ontologie“ (Schatzki, 2016, S. 30f.) spricht er, weil er jenseits der körperlich-materiell verstandenen Praktiken keine weitere Ebene etwa von Individuen sieht, die als präexistent vorausgesetzt werden und die dann durch Zusammenschluss zu Gruppen das Soziale hervorbringen. Indi-

viduum zu sein ist stattdessen Ergebnis der Partizipation an sozialen Praktiken und nicht umgekehrt die Voraussetzung von Sozialität (vgl. dazu Alkemeyer & Buschmann, 2016, S. 129–133; Reckwitz, 2016, S. 104–110).

Dies bedingt eine enge Verwobenheit von Phänomenologie und Ontologie. Schatzki bezeichnet seinen Entwurf zwar als Sozialontologie (vgl. Schatzki, 2016, S. 29), spricht aber auch vom „pas de deux" von Phänomenologie und Praxistheorie (Schatzki, 2017). Eine strikte Dichotomie zwischen der Welt, wie sie ist, und ihrem Erscheinen einzelnen Individuen gegenüber, deren Subjektivität dann als präexistent vorausgesetzt werden müsste, widerspricht Grundannahmen der Praxistheorie.

Für die epistemologische Dimension der Praxistheorie steht Pierre Bourdieu (2015a, 2015b, 2017). Gregor Bongaerts (2007) weist darauf hin, dass den praxistheoretischen Überlegungen Bourdieus stets die Gegenüberstellung von Praxis (als Alltagspraxis) und Theorie zugrunde liegt. Theorie ist dabei die Betrachtung und Explikation dieser Alltagspraxis im Rahmen von Praktiken der Wissenschaft (vgl. ebd., S. 254). Besonders in der *Kritik der scholastischen Vernunft* (2017) formuliert Bourdieu Zweifel daran, ob die Wissenschaft überhaupt in der Lage sei, mit den ihr eigenen Mitteln die Logik einer Praxis zu erfassen (vgl. Bourdieu 2017, S. 66f.). Da der habitualisierte „Spielsinn" (Bourdieu, 2015a, S. 148) besonders mit der Zeitstruktur der im Moment gelebten Praxis verknüpft sei, könne er nicht durch eine der Temporalität enthobene wissenschaftliche Betrachtung erfasst werden; stattdessen müssten sich Forschende in die Praxis hineinbegeben (vgl. ebd., S. 148f.; Bourdieu, 2017, S. 73). Ein Forschen, das die eigenen Grenzen in dieser Hinsicht nicht reflektiert, läuft somit Gefahr, ein auf der Basis theoretischer Logik entstandenes Konstrukt in die Köpfe der beteiligten Menschen hineinzudichten (vgl. ebd., S. 66; vgl. auch Bohnsack, 2017, S. 330).

Damit weist Bourdieu in Richtung der dritten, methodologischen Dimension: Bei aller Vielfalt sind alle praxistheoretischen Entwürfe im Kern immer empirisch ausgerichtet (vgl. Schmidt, 2012, S. 31). Gleichwohl ist die Methodendiskussion[2] in der Praxistheorie längst noch nicht abgeschlossen (vgl. Schäfer & Daniel, 2015; Lengersdorf, 2012, S. 173).[3]

Eine praxeologische Perspektive ist also im Kern selbst- und damit auch ideologiekritisch bzgl. der Erkenntnismöglichkeiten von Wissenschaft, ist dabei stets prinzipiell empirisch ausgerichtet und basiert auf phänomenologisch-ontologischen Grundannahmen, die trotz aller Vielfalt der Möglichkeiten auch manche

2 Diskutiert werden etwa modifizierte Ansätze von Situationsanalyse, Diskursanalyse und Ethnomethodologie (vgl. Schäfer, Daniel & Hillebrandt, 2015); Ralf Bohnsack (2017) beschreibt auch eine praxeologische Färbung der Dokumentarischen Methode.

3 Die ethische Dimension von Praxis (s. dazu in musikpädagogischer Perspektive Vogt, 2004; Kaiser, 2010) bleibt hier ausgeklammert, weil sie in der soziologischen Praxistheorie nicht thematisiert wird. Zu einem praxeologischen Kulturbegriff, der hier ebenfalls nicht vertieft werden kann, vgl. besonders Hillebrandt (2018), Reckwitz (2016), Schatzki (2014) sowie Olivier Blanchard (2018).

Denkansätze ausschließen. Im vorliegenden Beitrag führt letzteres zur Unterscheidung zwischen Musik, was hier stets die soziale Praxis bezeichnet, und Klängen im Sinne von schwingender Luft. Klänge sind als Artefakte zu verstehen, die sowohl von der Praxis Musik konstituiert werden, wie sie auch als Auslöser und Teil von Praxisvollzügen fungieren können (vgl. Kap. 3.2). Die epistemologische und die methodologische Dimension bedingen dagegen vor allem Implikationen für musikpädagogisches Nachdenken (vgl. Kap. 5).

3. Zentrale Merkmale der Praxistheorie

Da verschiedene Überblicksdarstellungen zur Praxistheorie deren Grundzüge mitunter unterschiedlich gewichten, systematisiert Hillebrandt (2014) Merkmale, die eine praxeologische Perspektive ausmachen. Er spricht von Paradigmen und nennt „Ereignis-, Materialitäts-. Körper-, Ding-, Sinn- und Formationsparadigma" (Hillebrandt, 2014, S. 117).

Diese zentralen Merkmale werden von mir in einem ersten Schritt im Hinblick auf ein praxeologisches Verständnis von Musik spezifiziert. Hierbei wird auf Anschlussmöglichkeiten in der Musikpädagogik verwiesen. In einem zweiten Schritt wird ein Begriff des Handelns entwickelt, der in der Praxistheorie bisher noch nicht prominent behandelt wird, dem aber in Bezug auf Musik eine besondere Bedeutung zukommt.

Praxen[4] sind an die Assoziation von Körpern und Artefakten bzw. Dingen gebunden. Sie sind als geordnete Verknüpfungen von *doings* und *sayings* (Schatzki, 2002, S. 71, 73) materiell zu fassen und nicht vom konkreten Ereignis ihres Vollzugs zu trennen. Es gibt keine strukturellen oder funktionalen Zwangsläufigkeiten, aber auch keinen expliziten Satz von Regeln, der eine Praxis zu beschreiben in der Lage wäre (vgl. Hillebrandt, 2014, S. 37; Bohnsack, 2017, S. 52f.). Dies bedingt die prinzipielle Dynamik jeder Praxis, das Potential, sich mit jedem Vollzug zu verändern.

Die Vollzüge einer Praxis sind aber auch nicht auf individuelle Intentionen zurückführbar (vgl. Hillebrandt, 2015, S. 15f.). Indem an vorangegangene Praxisvollzüge angeknüpft wird, gewinnt eine Praxis Dauerhaftigkeit und sie wird intelligibel, lesbar für Mitmenschen. Körper und Artefakte fungieren dabei als Träger des praktischen Sinns (Hillebrandt, 2014, S. 87–89). Indem sich Praxen im

4 Zur Terminologie: Mit Praxis (Plural: Praxen, synonym: Praxisform) wird hier ein Bündel bezeichnet, das sich aus einzelnen, ereignishaften Praktiken (*doings* und *sayings,* Singular: Praktik) als Letztelementen zusammensetzt. Eine Praxisformation ist ein Komplex voneinander zwar unabhängiger, aber aufeinander bezogener Praxen (Hillebrandt, 2014, S. 59). Bsp: Praxis *Spielen eines Instruments*, aber auch *Konzertauftritt* oder *Discobesuch*, Praktik *Bogenstrich* oder *Tanzbewegung,* Praxisformation *bürgerliches Konzertwesen*.

Rahmen von Formationen aufeinander beziehen, tragen sie weiterhin zur Stabilisierung bei (ebd., S. 102–105).[5]

Körper

Materialität ist zuerst auf die Körperlichkeit auch jeder musikalischen Praxis zu beziehen. Einbezogen werden dabei neben den offensichtlich körperbezogenen Praktiken wie dem Spielen eines Instruments oder dem Singen auch Praktiken des Hörens oder des Notenlesens. Praxistheoretisch kommt dabei stets schon der sozialisierte, habitualisierte Körper zum Tragen – ursprüngliche oder unverstellte Leiblichkeit erfahren wir generell selten (vgl. Hillebrandt, 2014, S. 63). Entsprechend skeptisch muss man aus praxeologischer Perspektive auch etwa gegenüber Versuchen sein, Aspekte der Beziehung Mensch – Musik nur im Rückgriff auf neurobiologische Erkenntnisse erklären zu wollen. Der individuelle Wahrnehmungsvollzug lässt sich nicht von seiner sozialen Dimension trennen; wir sind sozusagen nie allein mit den Klängen.

Gleichzeitig sind Klänge eine wichtige Ressource, auf die Menschen zur Konstitution von Sozialität, ihres Selbst und ihres Körpers zurückgreifen, wie Tia DeNora (2000) auf Grundlage ethnographischer Forschung zeigt.

Artefakte

Artefakte werden durch Praxen konstituiert, sind aber auch Auslöser von und Beteiligte an Praxisvollzügen (Hillebrandt, 2014, S. 113). Die Gewichtung zwischen dem prägenden Einfluss von Körpern und Artefakten variiert in verschiedenen praxistheoretischen Entwürfen (Reckwitz, 2003, S. 298; Schmidt, 2012, S. 69) – von einem „residual humanism", von dem z. B. Schatzki (2002, S. 116) ausgeht, bis hin zum gleichberechtigten Einbezug menschlicher und nichtmenschlicher Aktanten in der Akteur-Netzwerk-Theorie Bruno Latours (2014, S. 121–135).

Aus einer solchen Perspektive lassen sich etwa Affordanzen „neuer digital-materieller musikalischer MusikMachdinge" (Ahlers & Wernicke, 2018) beim Beatmaking in den Blick nehmen. In gleicher Weise müssen auch Affordanzen hergebrachter Musikinstrumente, von Aufnahme- und Abspielgeräten, aber auch von Partituren und Notenblättern hinsichtlich ihrer Rolle in musikalischen Praktiken untersucht werden. Die Erfindung der Notenschrift führt zu tiefgreifenden Veränderungen der Praktiken des Musizierens (vgl. Blaukopf, 1982, S. 222–236). Stift und Notenpapier sind damit prägende nichtmenschliche Aktanten in der Praxisformation der europäischen Kunstmusik der letzten Jahrhunderte. Komponieren ist in diesem Sinn eben keine reine „Arbeit des Geistes in geistfähigem Material" (Hanslick, 1854/1982, S. 77). Aber nicht zuletzt auch Klänge sind als Artefakte und nichtmenschliche Aktanten im Rahmen musikalischer Praxen zu sehen.

---

5 Vgl. Kaisers (1995, S. 22) Auffassung von der historischen Gewachsenheit musikalischer Praxen.

Sinn

Jede Praxis schreibt sich in den Körper ein und bildet so den Habitus, der nicht nur das Tun, sondern auch das Wahrnehmen und Denken in bestimmten Bahnen vorprägt (Bourdieu, 2015a, S. 101). Analog werden Artefakte – Klänge, Musikinstrumente, Notenpapier oder elektronische Geräte – im Rahmen der Praxis zu Trägern von Sinn. Dieser Sinn muss aber immer im Vollzug neu artikuliert werden (Hillebrandt, 2014, S. 88): Klänge müssen gehört, Partituren musiziert, Aufnahmen abgespielt, musikwissenschaftliche Analysen gelesen, durchdacht und diskutiert werden. Wenn ein Produkt einer musikalischen Praxis (also zum Beispiel aus der Praxisform des Komponierens) weiter Sinn hervorbringen soll, dann muss sich daran eine andere Praxisform anschließen (zum Beispiel die Aufführung im Rahmen der Praxisform Konzert), damit der im Notenpapier verdinglichte Sinn wieder artikuliert wird. Eine andere Existenz losgelöst von Ereignissen hat Sinn in musikalischer Praxis nicht. Insofern erkennen praxeologische Ansätze den Artefakten des musikalischen Feldes ihre grundsätzliche Bedeutung für musikbezogene Praktiken zu, verweisen aber auch auf den fundamentalen Unterschied, den es macht, ob z. B. Klänge in Notenpapier kodiert und auf dieser Grundlage zu Gehör gebracht werden oder ob – wie in popmusikalischen Kontexten – Medien der Schallaufnahme zum Einsatz kommen.

Formation

Dies führt zum Formationsparadigma, das beschreibt, wie verschiedene Praktiken sich miteinander verbinden und dadurch Praxisformen und Praxisformationen bilden.

In Bezug auf Musik drängt sich als Praxisform zuerst das Konzert auf: In wechselseitiger Bezugnahme tragen Zuhörer*innen und Musiker*innen gleichermaßen zur Konstituierung einer musikalischen Darbietung bei. Die *doings, sayings*, Rituale und assoziierten Affekte auf, vor und hinter der Bühne, die als unabdingbar angesehen werden, variieren von Fall zu Fall der großen Vielfalt konzertartiger Praktiken (vgl. dazu z. B. die umfangreiche Darstellung eines Sinfoniekonzertes bei Small, 1998).

Menschen knüpfen mit ihrer Partizipation an einer bestimmten Praxisform immer an vorangegangene Vollzüge an; durch Verkettung tragen sie zu ihrer Aufrechterhaltung bei. Sie sind aber nicht die alleinige Quelle der Praxis. Es gibt im Fall von Musik keine Beschäftigung mit Klängen, die nicht auf der zeitgleichen oder vorhergehenden Praxis anderer Menschen beruht. In diesem Sinne muss man Musik als soziale Praxis denken, zu deren Stabilität und Wirkmächtigkeit eine Vielzahl von Praktiken beiträgt – nicht nur das Musizieren, sprich: Hervorbringen von Klängen. Diesen Gedanken findet man auch schon etwa in Smalls Begriff des „musicking“ (Small, 1998, S. 8). Gleichzeitig stellt dies in Bezug auf Musik die ontologische Dimension eines praxeologischen Ansatzes dar.

Handeln aus der Perspektive der Praxistheorie

Der praktische Sinn ist ein geteilter Sinn; daher sind Praktiken prinzipiell für andere Menschen intelligibel (Schatzki, 2002, S. 75f.; Reckwitz, 2003, S. 293). Man kann in Konzerten unterscheiden, wer die Konzertierenden sind und wer die Zuhörenden, und ob es sich um ein klassisches oder ein Rockkonzert handelt. Damit das möglich ist, muss das Wissen um eine Praxisform auf mehreren Ebenen geteilt werden, die aber der Praxis zugerechnet werden, nicht den Individuen.

Für den Handlungsbegriff der Praxistheorie bedeutet das: „action presupposes practices" (Schatzki, 2002, S. 96) – Handeln beruht primär darauf, Mustern zu folgen, die durch eine Praxis schon vorgezeichnet sind (vgl. Hirschauer, 2016). Insbesondere Intentionen sind im Rahmen von „teleoaffective structures" (Schatzki, 2002, S. 80) als Teil einer Praxis anzusehen; das agierende Individuum macht sich die Intentionen zu eigen, wenn es an einer Praktik oder Praxisform partizipiert (vgl. ebd., S. 80, 82; Reckwitz, 2003, S. 293; sowie Hirschauer, 2016).

Das gilt im Kleinen z. B. für Praktiken des Grüßens, aber auch in größeren Zusammenhängen. *Sich in Klängen ausdrücken zu wollen* kann z. B. nicht als Intention einem komponierenden Individuum zugeschrieben werden, sondern ist ein Ziel, das Teil einer gewachsenen Praxisform des Komponierens sowie der Praxisformation eines in diesem Fall bürgerlichen Konzertlebens ist. Nach Schatzki (2002, S. 77–86) gehören zu dieser Praxisform neben inkorporierten *practical understandings* in Praktiken des Hörens, Spielens eines Instrumentes, Notenlesens und -schreibens auch explizite bzw. explizierbare *rules* dahingehend, wie man komponiert und was als Komponieren angesehen wird. Die *teleoaffective structures* einer Praxis beinhalten z. B. die für eine komponierende Person als legitim angesehenen Ausdrucksabsichten und Zielsetzungen, aber auch die damit verbundenen Affekte. *General understandings* sind übergreifende Konzepte, z. B. in Bezug auf Kreativität und Individualität, die auch das Komponieren als spezifischere Praxisform betreffen.

4. Handeln im Rahmen von Musik als Kollektiv getragener Praxis

Der resultierende Begriff des Handelns dezentralisiert das Individuum und rückt die Partizipation an den als präexistent gedachten Praktiken als vorherrschenden Modus in den Vordergrund. Bewusstes, intentionales Handeln erscheint dadurch als Randphänomen und Spezialfall (Reckwitz, 2003, S. 291f.; Bongaerts, 2007, S. 258). Im Rahmen der Betrachtung von routinierten Praktiken des Alltags scheint diese Sichtweise kein Problem darzustellen; es ist aber fraglich, ob es für Musik ausreichend ist.

Inzwischen gibt es aber Ansätze, die die praxeologische Sicht durch einen Handlungsbegriff erweitern, der auch intentionales Handeln umfasst – z. B. Bongaerts (2008) und Ralf Bohnsack (2017). Für Musik und Musikpädagogik sind

diese Überlegungen wegweisend, weil prinzipiell von einem Ineinandergreifen impliziten und expliziten Wissens, von habituellem und intentionalem Handeln im Rahmen musikbezogener Praktiken ausgegangen werden muss. Die Idee von Praktiken, die überindividuell von einer Gemeinschaft getragen werden und an denen Individuen partizipieren statt allein Ursache und Ursprung sein zu können, liegt quer zu den genannten Gegenüberstellungen. Ein musikbezogener Handlungsbegriff muss daher (mindestens) entlang zweier Dimensionen entworfen werden: Zum einen entlang der Dimension habituellen bzw. intentionalen Handelns, zum anderen entlang der Dimension individueller bzw. kollektiver Trägerschaft.

Die erste Dimension dient der Unterscheidung, ob ein Handeln einer individuellen Intention entspringt, d. h. einem prinzipiell vom Individuum explizierbaren Ziel dient, oder auf ein Handlungsschema zurückgeht, das mit dem Erwerb des Habitus inkorporiert wurde (vgl. Bourdieu, 2017, S. 183) und einer Explikation nicht oder nur begrenzt zugänglich ist.

Bongaerts (2008) vermittelt auf der Grundlage des Schütz'schen Handlungsbegriffs zwischen diesen Polen. Nach Schütz (2003, S. 186) geht dem intentionalen Handeln ein Entwurf voraus. Als Handlung lässt sich eigenes und fremdes Handeln dann nur reflexiv und im Nachhinein deuten, indem einer als abgeschlossenen angesehenen Episode Sinn zugeschrieben wird (ebd., S. 189). Das Um-zu-Motiv des Handelns wird dabei reflexiv im Entwurf verortet (Schütz, 2004, S. 199f.).[6] Das Um-zu-Motiv kann die realisierte Handlung im Allgemeinen nicht restlos erklären. Was man getan hat, geht unter Umständen gar nicht vollends auf in dem, was man tun wollte (bzw. gewollt zu haben man im Nachhinein denkt). Im Residuum zwischen dem Um-zu-Motiv und dem, was Schütz „das echte Weil-Motiv" nennt (ebd., S. 202) sieht Bongaerts den Raum für jenes Handeln, das aus dem Habitus resultiert (Abb. 1).

Als (bloßes) Verhalten klassifiziert Schütz „alle Arten automatischer Tätigkeiten", die er als absichtslos charakterisiert und so vom intentionalen Handeln unterscheidet (Schütz, 2003, S. 186). Bongaerts weist darauf hin, dass in dieser Kategorie neben Automatisierungen ehemals intentionalen Handelns auch jene Formen des präreflexiv sinnhaften habituellen Handelns verortet werden

6 In der Musikpädagogik korrespondiert diese reflexive Sinndeutung des eigenen Tuns mit Kaisers erster Frage F1 in der Dimension Herstellen im Rahmen seiner Ausführungen zur Verständigen Musikpraxis: „Kann die Schülerin/der Schüler sagen, was sie/er gespielt bzw. komponiert hat?" sowie den Fragen F4 nach der Verantwortlichkeit und F8 nach (Bewusstmachung von) Funktion und Zweck des Musizierens auf Seiten der Schüler*innen (Kaiser, 2010, S. 63). Es wäre also ein Anlass zu fragen, ob Vorstellungen von musikalischer Bildung als Verständiger Praxis sich möglicherweise nur auf einen als im Sinne Schütz' intentional aufzufassenden Teilbereich musikalischen Handelns beziehen, und es wäre zu diskutieren, ob und in welcher Hinsicht die dadurch nicht erfassten Teilbereiche musikalischen Handelns auch zu den Zielen des Musikunterrichts gehören sollen und/oder können.

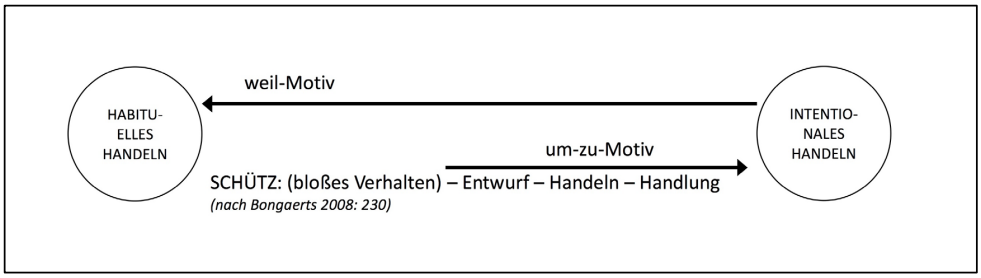


Abbildung 1: Handeln und Handlung nach Schütz und Bongaerts (PK)

können, die Ergebnis stumm erworbener Dispositionen sind (Bongaerts, 2008, S. 227f.). Der Schütz'sche Handlungsbegriff könne diese aber nicht erfassen. Verschiedene musikbezogene Beispiele verdeutlichen die komplexen Verflechtungen der verschiedenen Formen des Handelns. Beim Erlernen eines Instruments z. B. spielen Automatisierungen von Bewegungsabläufen eine wichtige Rolle; gleichzeitig geht der Erwerb instrumentaler Fertigkeiten aber nicht darin auf. Jazzimprovisation ist ein Beispiel für das Zusammenspiel inkorporierter, habitualisierter Fertigkeiten und intentionalen Handelns auf Basis bewusster Entscheidungen (vgl. Back & Klose, 2018). In Bezug auf Tanz lassen sich Standardpaartänze von freien, von einer einzelnen Person ausgeführten Tanzbewegungen in einer Diskothek unterscheiden: Während erstere auf einem bewussten Lernprozess, der die Automatisierung von Bewegungsabläufen umfasst, basieren, werden letztere meistens in nicht formalisierter und impliziter Weise erlernt. Der gekonnte Einsatz des Körpers auf der Tanzfläche wird im Rahmen der Praxis des Samstagabends erlernt.

Wenn also habituelles Handeln nicht in der Automatisierung ehemals intentionalen Handelns aufgeht, stellt sich die Frage nach den Bedingungen und Prozessen einer „stummen Weitergabe" der entsprechenden Dispositionen (Schmidt, 2012, S. 204ff.).

Die in sich schon sehr variantenreichen Formen, in einer Disco zu tanzen, erlernt man im Rahmen der Teilnahme an der Praxis in einem entsprechenden Club oder auf Partys – dies führt zur zweiten Dimension eines musikalischen Handlungsbegriffs. Hier geht es also um die kollektive bzw. die individuelle Trägerschaft von Praktiken bzw. Wissen (Abb. 2).

Collins entwickelt seine Unterscheidung impliziten und expliziten Wissens entlang der Möglichkeiten der Weitergabe dieses Wissens. Explizit ist solches Wissen, das „in Form strukturierten Materials" (Collins, 2012, S. 94, 99) weitergegeben werden kann; demgegenüber benutzt er für die Weitergabe impliziten Wissens die Metapher der „Ansteckung" durch persönlichen Kontakt (ebd., S. 92).

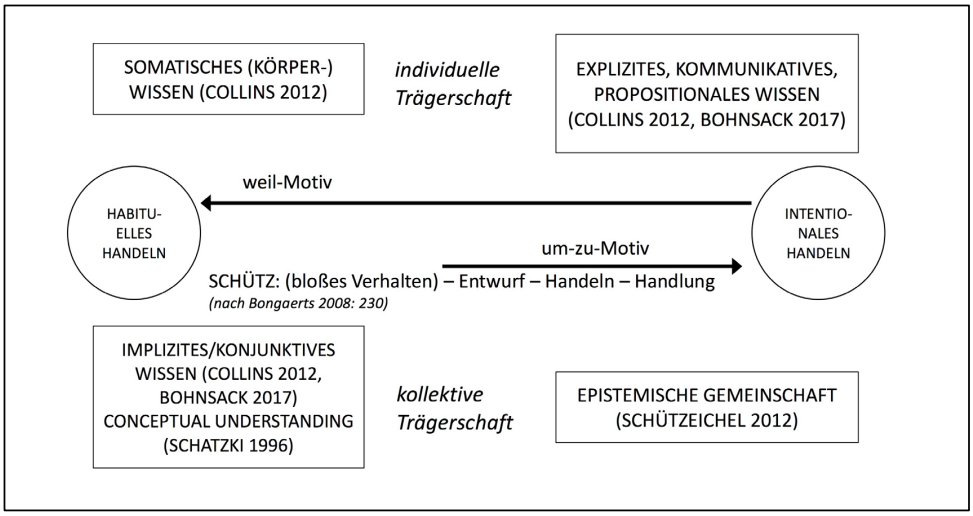


Abbildung 2: Handeln im Kontext individueller und kollektiver Trägerschaft (PK)

Implizites Wissen sperrt sich nun nach Collins auf drei verschiedene Weisen gegen Explikation und darauf basierende Weitergabe: als relationales, somatisches und kollektives implizites Wissen (ebd., S. 100). Relationales implizites Wissen beruht auf Fehlannahmen bzgl. eigenen und/oder fremden Wissens: Es ist ein noch nicht expliziertes oder explizierbares Wissen, das aber im Rahmen sozialer Kontakte potentiell in explizites Wissen umgewandelt werden kann – z. B. ein Geheimnis (ebd., S. 101).

Für musikalische Praktiken ist eher die Kategorie des somatischen impliziten Wissens zentral. Sie umfasst etwa technische Aspekte des Spielens eines Instruments. Über diese Fertigkeiten verfügt ein Individuum und kann dadurch an einer bestimmten Praktik partizipieren. Collins argumentiert nun, dass Fertigkeiten wie Fahrradfahren oder das Spielen eines Instruments prinzipiell durchaus explizierbar seien – die (z. B. wissenschaftliche) Explikation ist aber zu komplex, um von Menschen ohne Weiteres in Tun verwandelt zu werden (ebd., S. 104). Im Feld der Musik gehört das Bestreben, komplexen Bewegungsabläufen durch exakte Beschreibungen auf die Spur zu kommen, zur Instrumentalpädagogik in Musikschulen, Meisterkursen und wissenschaftlichen Studien. Musikbezogenes Körperwissen gemäß der Definition somatischen impliziten Wissens ist nicht zwangsläufig nur stumm zu vermittelndes Wissen, auch wenn es (in Form von Fertigkeiten und der Befähigung zur Partizipation des Einzelnen) in der Trägerschaft des Individuums liegt.

Als grundlegendsten Fall sieht Collins dagegen das kollektive implizite Wissen. Laut Collins verhält es sich zum somatischen impliziten Wissen wie das Fahrradfahren zur Teilnahme am Straßenverkehr eines bestimmten Landes (ebd., S. 105) – analog wäre in der Musik dem Spielen eines Instruments das Mit-

spielen in einem Orchester entgegenzusetzen. Dieses Wissen ist nur im Rahmen der Partizipation zu erwerben und prinzipiell nicht zu explizieren, ohne dass man „die gesamte Weltgeschichte erklären" müsste (ebd., S. 106; vgl. Schmidt, 2012, S. 215f.) – mehr noch: Es bleibt nur im Rahmen von Partizipation lebendig und sinnhaft (Collins, 2012, S. 107).

Dieses kollektiv getragene, in Praktiken aufgehobene Wissen entspricht dem, was Bohnsack (2017) nach Karl Mannheim als konjunktives Erfahrungswissen bezeichnet (vgl. dazu auch Schützeichel, 2012, S. 118ff.). Bohnsack ordnet ihm eine performative Logik und den Begriff des Habitus zu, während dem Gegenbegriff des kommunikativen Wissens eine propositionale Logik und eine mit dem Habitus in grundsätzlichem Spannungsverhältnis stehende normative Dimension zukommt (Bohnsack, 2017, S. 103).

Nun ist es nach Collins möglich, eine interaktionale Expertise zu entwickeln, die ein sehr detailliertes und kenntnisreiches Sprechen über eine Praktik erlaubt (Schützeichel, 2012, S. 122) – eine Musikkritiker*in wäre im Feld der Musik ein Beispiel hierfür. Man erwirbt sie „in der Interaktion mit einem Praktiker, der über kontributorische Expertise verfügt", aber „dafür ist nicht das leibliche Involviertsein in Lebensformen und soziale Praktiken erforderlich" (ebd., S. 123). Grundlage dafür ist nach Bohnsack die gemeinsame Partizipation im Orientierungsrahmen des konjunktiven Erfahrungsraums (Bohnsack, 2017, S. 107f.); nach Schatzki ist ein *conceptual understanding* der Praktik, durch eigenen oder beobachteten fremden Vollzug, Voraussetzung (Schatzki, 1996, S. 93).

Nach Rainer Schützeichel (2012) lässt sich noch eine weitere Form der kollektiven Trägerschaft unterscheiden. In einer epistemischen Gemeinschaft sind die Wissensbestände ungleich auf die Mitglieder verteilt. Diese sind also gemeinschaftlich in der Lage, Praktiken zu vollziehen und auch dauerhaft aufrecht zu erhalten, aber nicht jedes Mitglied verfügt über alle Grundlagen seines Tuns. Dies liegt aber ausdrücklich nicht vorrangig daran, dass es sich um vorsprachliches oder auf andere Weise implizites Wissen handelt; es bleibt prinzipiell unverfügbar, weil es in der Hand jemandes anderen liegt, z. B. einer Expert*in (Schützeichel, 2012, S. 124). Dies ist ein Charakteristikum von Praxisformen wie z. B. dem Konzert, das von der epistemischen Gemeinschaft von Musiker*innen und ihrem Publikum getragen wird. Aber auch der Musikunterricht kann als solche epistemische Gemeinschaft begriffen werden.

5. Musikpädagogische Implikationen

Nach Collins, Bohnsack und Schatzki ist die Explikation des Wissens diejenige Form, die Expert*innen und (Noch-)Nichtexpert*innen teilen können. Kontributorische Expertise kann dagegen dem Wesen nach nicht propositional gefasst bzw. kommunikativ vermittelt werden kann, sondern muss durch Teilnahme implizit erworben werden. Diese Form der Expertise kann also nur am Ende eines

Lernprozesses stehen. Begriffliche Benennung und reflexive Verarbeitung von Teilaspekten der Musik sind demgegenüber den Lernenden auch früher verfügbare Formen des Umgangs.

Zieht man dazu noch in Betracht, dass Praktiken vom dynamischen Zusammenspiel von Artefakten und Körpern und nicht durch strukturell-funktionale Zwangsläufigkeiten geprägt sind, dann ist ein *doing* wie das Notenschreiben und -lesen als fester Bestandteil bestimmter Praxisformen zu betrachten. Tonverhältnisse – also z. B. Melodien – sind nicht abstrakte Strukturen im platonischen Reich der Ideen, sondern wesentlich dadurch geprägt, dass sie aufgeschrieben werden (vgl. Blaukopf, 1982, S. 235f.). Eine kategorische Forderung etwa nach „sound before sight", wie sie z. B. aus der lernpsychologisch begründeten Spirale vom Handeln zum Begriff gefolgert wird (vgl. Jank & Schmidt-Oberländer, 2012, S. 11), läuft dem zuwider.

Das gerade skizzierte Modell musikalischen Handelns legt außerdem nahe, dass es nicht in erster Linie die Frage nach der Explizierbarkeit von Wissen, Fähigkeiten oder Praktiken ist, die kategoriale Unterscheidungen erlaubt, sondern die Frage, ob es sich bei einem konkreten Tun um eine kollektiv getragene Praxis handelt. Musik als soziale Praxis(formation) ist in diesem Sinn reich an Praktiken, die nur dort vollends zur Entfaltung kommen, wo sie in ein Geflecht von weiteren, aufeinander bezogenenen Praktiken eingebettet vollzogen werden. Nach Collins ist dann die kollektive Trägerschaft das entscheidende Kriterium, das eine explizite Vermittlung bestimmter Fertigkeiten und Wissensformen verhindert (Collins, 2012, S. 106). Es ist dann weniger die Körperbezogenheit von Musik oder die somatische Implizitheit der mit ihr verbundenen Fertigkeiten als ihr Aufgehobensein in kollektiv getragener sozialer Praxis, das einen primär auf Explikation, Instruktion und Verbalisierung basierenden Schulunterricht vor ein Problem stellt. Dies mag andererseits die Beliebtheit von Konzepten wie der Bläserklasse erklären, die auf Praxisformen wie dem Blasorchester basieren, denn sie erlauben Lernprozesse in konjunktiver Gemeinschaft. Die Vermittlung expliziter Wissensbestände, wie sie in den Praktiken des schulischen Unterrichts zu Hause ist, schließt dies dennoch nicht aus.

6. Fazit

Mit einer Orientierung an einem praxistheoretischen Blick auf Musik kann die Musikpädagogik epistemologisch eine Rückbesinnung auf die konkreten Vollzüge musikbezogener Praxen und ihre materiellen Bedingtheiten gewinnen. Methodologisch kann sich daraus eine schärfere analytische Trennung zwischen schulischer Praxis einerseits und musikalischer Praxis andererseits ergeben, die musikdidaktisches Denken und Begründen auf eine breitere Grundlage stellt und die schon von Abel-Struth geforderte Abkehr vom vorrangigen „Lern- und Bildungsdenken" (Abel-Struth, 1970, S. 133) ermöglicht.

Literatur

Abel-Struth, S. (1970). *Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft. Zum Stand der deutschen Musikpädagogik und seiner Vorgeschichte.* Mainz: Schott.

Ahlers, M. & Wernicke, C. (2018): *Midakuk. Musikalische Interface-Designs: Augmentierte Kreativität und Konnektivität.* Verfügbar unter: https://www.leuphana.de/midakuk/midakuk.html [30.12.2018].

Alkemeyer, T. & Buschmann, N. (2016). Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 115–136). Bielefeld: Transcript.

Back, A. & Klose, P. (2018): Jazzimprovisation zwischen spontaner Erfindung und erlernten Modellen. Ein empirischer Ansatz zur Analyse mit Hilfe von Video-Stimulated-Recall-Interviews. In R. v. Appen & A. Doehring (Hrsg.), *Pop weiter denken. Neue Anstöße aus Jazz Studies, Philosophie, Musiktheorie und Geschichte* (S. 31–52). Bielefeld: Transcript.

Blanchard, O. (2018). Der bedeutungsorientierte Kulturbegriff revisited – aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive. In B. Clausen & S. Dreßler (Hrsg.), *Soziale Aspekte des Musiklernens* (S. 277–290). Münster: Waxmann.

Blaukopf, K. (1982). *Musik im Wandel der Gesellschaft: Grundzüge der Musiksoziologie*. München: Piper.

Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie.* Opladen, Toronto: Barbara Budrich.

Bongaerts, G. (2007). Soziale Praxis und Verhalten – Überlegungen zum Practice Turn in Social Theory. *Zeitschrift für Soziologie*, 36(4), 246–260.

Bongaerts, G. (2008). Verhalten, Handeln, Handlung und soziale Praxis. In J. Raab, M. Pfadenhauer, P. Stegmaier, J. Dreher & B. Schnettler (Hrsg.), *Phänomenologie und Soziologie* (S. 223–230). Wiesbaden: Springer VS.

Bourdieu, P. (2015a). *Praktische Vernunft: Zur Theorie des Handelns* (9. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (2015b). *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft* (9. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (2017). *Meditationen: Zur Kritik der scholastischen Vernunft* (4. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Breidenstein, G. (2008). Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissensschaft,* 10 (Sonderheft 9), 201–215.

Collins, H. (2012). Drei Arten impliziten Wissens. In J. Loenhoff (Hrsg.), *Implizites Wissen. Epistemologische und handlungstheoretische Perspektiven* (S. 91–107). Weilerswist: Velbrück-Wiss.

DeNora, T. (2000). *Music in Everyday Life.* Cambridge: Cambridge University Press.

Hanslick, E. (1854/1982). *Von Musikalisch-Schönen: Aufsätze, Musikkritiken.* Leipzig: Reclam.

Heß, F., Oberhaus, L. & Rolle, C. (Hrsg.) (2018). *Zwischen Praxis und Performanz: Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive. Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik.* Münster: Lit.

Hillebrandt, F. (2014). *Soziologische Praxistheorien: Eine Einführung.* Soziologische Theorie. Wiesbaden: Springer VS.

Hillebrandt, F. (2015). Was ist der Gegenstand einer Soziologie der Praxis? In F. Schäfer, A. Daniel & F. Hillebrandt (Hrsg.), *Methoden einer Soziologie der Praxis* (S. 15–36). Bielefeld: Transcript.

Hillebrandt, F. (2018). Rock und Pop als Praxis. In H. Busche, T. Heinze, F. Hillebrandt & F. Schäfer (Hrsg.), *Kultur – Interdisziplinäre Zugänge* (S. 63–79). Wiesbaden: Springer VS.

Hirschauer, S. (2016). Verhalten, Handeln, Interagieren. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 45–67). Bielefeld: Transcript.

Hörning, K. H. & Reuter, J. (Hrsg.) (2004). *Doing Culture: Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis.* Bielefeld: Transcript.

Jank, W. & Schmidt-Oberländer, G. (Hrsg.) (2012). *Music Step by Step. Aufbauender Musikunterricht in der Sekundarstufe I. Lehrerhandbuch.* Innsbruck: Helbling.

Kaiser, H. J. (1995). Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung. *Musikforum* (83), 17–26.

Kaiser, H. J. (2010). Verständige Musikpraxis: Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 9. Verfügbar unter: http://zfkm.org/10-kaiser.pdf [27.12.2018].

Latour, B. (2014): Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft (3. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.

Lengersdorf, D. (2012). Ereignen, erleben und erfahren: Potenziale einer Soziologie der Praktiken zur Analyse von Lebenswelten. In N. Schröer, V. Hinnenkamp, S. Kreher & A. Poferl (Hrsg.), *Lebenswelt und Ethnographie. Beiträge der 3. Fuldaer Feldarbeitstage 2./3. Juni 2011* (S. 167–178). Essen: Oldib Verlag.

Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie,* 32(4), 282–301.

Reckwitz, A. (2016). *Kreativität und soziale Praxis: Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie. Sozialtheorie.* Bielefeld: Transcript.

Schäfer, F. & Daniel, A. (2015). Zur Notwendigkeit einer praxissoziologischen Methodendiskussion. In F. Schäfer, A. Daniel & F. Hillebrandt (Hrsg.), *Methoden einer Soziologie der Praxis* (S. 37–55). Bielefeld: Transcript.

Schäfer, F., Daniel, A. & Hillebrandt, F. (Hrsg.) (2015). *Methoden einer Soziologie der Praxis.* Bielefeld: Transcript.

Schäfer, H. (Hrsg.) (2016). *Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm.* Bielefeld: Transcript.

Schatzki, T. R. (1996). *Social practices: A Wittgensteinian approach to human activity and the social.* Cambridge: Cambridge University Press.

Schatzki, T. R. (2002). *The site of the social: A philosophical account of the constitution of social life and change.* University Park: Pennsylvania State University Press.

Schatzki, T. R. (2014). Art Bundles. In T. Zembylas (Hrsg.), *Artistic Practices. Social Interactions and Cultural Dynamics* (S. 17–31). London, New York: Routledge.

Schatzki, T. R. (2016). Praxistheorie als flache Ontologie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 29–44). Bielefeld: Transcript.

Schatzki, T. R. (2017). Pas de deux: Practice Theory and Phenomenology. *Phänomenologische Forschungen*, 22(2), 24–39.

Schmidt, R. (2012). *Soziologie der Praktiken: Konzeptionelle Studien und empirische Analysen.* Berlin: Suhrkamp.

Schütz, Alfred (2003). *Die pragmatische Schichtung der Lebenswelt.* Konstanz: UVK.
Schütz, Alfred (2004). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie.* Konstanz: UVK.
Schützeichel, R. (2012). „Implizites Wissen" in der Soziologie: Zur Kritik des epistemischen Individualismus. In J. Loenhoff (Hrsg.), *Implizites Wissen. Epistemologische und handlungstheoretische Perspektiven.* Weilerswist: Velbrück-Wiss.
Small, C. (1998). *Musicking. The Meanings of Performing and Listening*. Middletown: Wesleyan University Press.
Vogt, J. (2004). (K)eine Kritik des Klassenmusikanten: Zum Stellenwert Instrumentalen Musizierens in der Allgemeinbildenden Schule. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 3, 1–17. Verfügbar unter: http://www.zfkm.org/04-vogt.pdf [07.05.2017].
Wallbaum, C. & Rolle, C. (2018). Konstellationen von Praktiken in der Praxis von Musikunterricht: Eine praxistheoretische Annäherung. In F. Heß, L. Oberhaus & C. Rolle (Hrsg.), *Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive. Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 75–98). Münster: Lit.

Peter Klose
Hochstr. 18
44149 Dortmund
peter.klose@tu-dortmund.de

Ulrike Kranefeld, Anna-Lisa Mause & Jan Duve

Zur Materialität von Prozessen des Musik-Erfindens: Interaktionsanalytische Zugänge zur Wandelbarkeit der Dinge

The Materiality of Composition Processes. Interaction-Analytical Approaches Towards the Changeability of Things

Various things, such as instruments, everyday items or digital media, are oftentimes at the centre of students' composition processes and therefore central for the understanding of music education in schools. In the wake of Latour's progressive actor-network-theory (Latour, 2005), a number of innovative approaches in qualitative classroom research focusing on the role of things have emerged (e.g. Fetzer, 2017; Martens, Asbrand, Spieß, 2015). From a praxeological perspective, recent research suggests that (in-school) use of things follows ritualized rules and that the specific meaning attributed to them is subject to constant re-negotiation (Rabenstein, 2018b). This article tries to summarize classroom research integrating things in order to develop a methodological framework for a subject-specific approach. The proposed changeability of things will be elaborated in a case study of a student group's composition process (Rabenstein, 2018a).

1. Einleitung und Fragestellung

Betrachtet man Kompositionsprozesse im schulischen Unterricht mit Barrett (1998) als „a teaching and learning strategy employed to promote musical thinking and understanding" (ebd., S. 13), so verwundert es angesichts dieses konstatierten fachdidaktischen Potenzials, dass die Erforschung von Prozessen des Musik-Erfindens nach wie vor ein Desiderat darstellt (Fiedler & Handschick, 2014).[1] Das gilt insbesondere für solche Perspektiven, die das Musik-Erfinden grundlegend in seiner fachbezogenen Interaktionsbedingtheit erfassen wollen. Die analytische Berücksichtigung der Interaktionsprozesse erscheint allerdings gerade relevant, wenn man Prozesse des Musik-Erfindens als musikbezogene Aushandlungsprozesse deutet. Zudem können sie als wertvolle Gelegenheiten

1 Ausnahmen bilden etwa Kranefeld (2008) und Rosenbrock (2006).

zum „ästhetischen Streit“ (Rolle, 2014, S. 5) angesehen werden und erlangen unter anderem dadurch besondere fachdidaktische Bedeutung.

Vor diesem Hintergrund hat sich an der musikpädagogischen Forschungsstelle der Technischen Universität Dortmund im Rahmen des Projekts ModusM[2] ein Forschungsschwerpunkt zur (zumeist) videobasierten Rekonstruktion von Prozessen des Musik-Erfindens in der Schule[3] entwickelt. Dabei wird in den beteiligten Forschungsvorhaben immer wieder die Frage relevant, wie wir der Materialität dieser Prozesse in unseren videobasierten Interaktionsanalysen gerecht werden können. Denn Dinge bzw. Artefakte wie Musikinstrumente, Alltagsgegenstände, digitale Medien, Raumelemente und Möblierung spielen für unterrichtliche Prozesse des Musik-Erfindens eine zentrale Rolle und bilden damit einen wichtigen Forschungsgegenstand für deren Erschließung.[4] Dabei stellen sich grundlegende Fragen, etwa wie diese die Kompositionsprozesse in der Schule ermöglichen und beschränken oder wie die Dinge von den Lehrenden und den Schüler*innen einbezogen, aber auch ggf. innerhalb der Prozesse des Musik-Erfindens transformiert werden.

Der vorliegende Beitrag verfolgt die methodologische Frage, wie die Berücksichtigung der Rolle der Dinge zum Verständnis und zur Rekonstruktion von schulischen Prozessen des Musik-Erfindens beitragen kann. Dazu wird mit Hilfe eines interaktionsanalytischen Zugriffs die Rolle der Dinge explizit in den Mittelpunkt einer Fallanalyse gestellt. Die Vorgehensweise orientiert sich dabei an Dinge integrierenden Ansätzen in der qualitativen Unterrichtsforschung, die zuvor kurz skizziert werden. Abschließend wird das Potenzial für einen solchen Ansatz in der Erforschung von Prozessen des Musik-Erfindens in der Schule diskutiert.

---

2 https://www.musik.tu-dortmund.de/forschung/musikpaedagogische-forschungsstelle/forschungsprojekte/modusm/.

3 Datengrundlage der beteiligten videobasierten Projekte sind Mitschnitte aus authentischem Musikunterricht an Schulen, in denen nach eigener Angabe der Lehrenden oder Komponist*innen Prozesse des Musik-Erfindens in Gruppen initiiert werden. Wir unterscheiden deshalb bei der Bezeichnung der Prozesse bewusst nicht zwischen den im Diskurs teils uneinheitlich verwendeten Begriffen (wie z. B. Improvisation, Komposition, (musikalisches) Gestalten), sondern nutzen den allgemeineren Begriff des Musik-Erfindens, der alle in der Praxis vorgefundenen (Misch-)Formen einschließen soll.

4 Godau (2018) verweist bereits auf die „Materialität musikpädagogischer Praxis“ (S. 46), betont jedoch gleichzeitig, dass die Erforschung der Rolle der Dinge im Musikunterricht ein Desidarat darstellt.

2. Die Berücksichtigung der Dinge in der aktuellen qualitativen Unterrichtsforschung

Alle aktuellen Ansätze in der Unterrichtsforschung, die Dinge als Ko-Konstrukteure unterrichtlicher Praktiken betrachten und sich mit der Rolle der Dinge in Lernprozessen beschäftigen, verbindet eine Abkehr von qualitativen Analysemethoden auf ausschließlich verbalsprachlicher Basis, wie sie lange Zeit die erziehungswissenschaftliche Unterrichtsforschung insbesondere in Anlehnung an konversationsanalytische Traditionen bestimmt hat (vgl. z. B. Breidenstein, 2002; Krummheuer & Naujok, 1999). Dies bedeutet notwendigerweise eine Erweiterung konversationsanalytischer Methoden um die Berücksichtigung von Körpern, Räumen und schließlich auch von Dingen, wie es etwa in der „multimodalen Interaktionsanalyse" (z. B. Schmitt, 2015) geschieht. In erziehungswissenschaftlichen Studien wird dabei beispielsweise die Rolle der Tafel oder des Tafelanschriebs fokussiert (z. B. Breidenstein, 2006; Kalthoff & Röhl, 2011), es existieren aber auch fachbezogene Zugriffe, die etwa die Rolle der Dinge in Experimenten im naturwissenschaftlichen Unterricht (z. B. Röhl, 2013) oder didaktischer Gegenstände im Mathematikunterricht (z. B. Fetzer, 2012) in den Blick nehmen. Inspiriert wird diese Hinwendung zu den Dingen in der Unterrichtsforschung auch durch einen für die Geistes- und Kulturwissenschaften konstatierten „material turn" (vgl. König, 2012). Neben der Akteur-Netzwerk-Theorie Bruno Latours (Latour, 2005)[5] werden in der Unterrichtsforschung auch die entsprechenden Überlegungen innerhalb der Praxeologie, etwa bei Schatzki (2016) oder Reckwitz (2003) zum theoretischen Bezugspunkt. Dabei geht es um die „‚Materialität' sozialer Praktiken" (Reckwitz, 2003, S. 282): „Die Artefakte erscheinen weder ausschließlich als Objekte der Betrachtung noch als Kräfte eines physischen Zwangs, sondern als Gegenstände, deren sinnhafter Gebrauch, deren praktische Verwendung Bestandteil einer sozialen Praktik oder die soziale Praktik selbst darstellt." (Reckwitz, 2003, S. 291). Kalthoff, Cress & Röhl (2016) sprechen vom Phänomen der Verflechtungen und geben damit einen Hinweis darauf, was in einem qualitativ-empirischen Zugriff rekonstruiert werden könnte. Sie fragen, „wie das Materielle menschliches Handeln ermöglicht und beschränkt, anregt, in bestimmte Bahnen lenkt, stabilisiert, wie es sich auch qualitativ darauf auswirkt; wie menschliches Handeln umgekehrt aber auch das Materielle gezielt einbezieht, nutzbar und verfügbar macht, es transformiert und seine Spuren in oder auf ihm hinterlässt" (ebd., 2016, S. 21).

5 Latour steht für einen radikalen Ansatz innerhalb der Soziologie, der auf einer Neubewertung der Rolle von Dingen beruht: „any thing that does modify a state of affairs by making a difference is an actor" (Latour, 2005, S. 71). Dingen wird dadurch eine eigene Agency zugesprochen, getragen von der Vorstellung, dass sie mit menschlichen Akteur*innen Netzwerke bilden und so gemeinsam agieren können.

Es stellt sich nun die Frage, wie die Unterrichtsforschung diese vor allem theoretisch formulierten Verflechtungen in ihren Analysen operationalisieren will.[6] Im aktuellen Diskurs lassen sich verschiedene Forschungsstränge identifizieren, die sich sowohl in ihrer disziplinären Herkunft und ihren entsprechenden Fragestellungen, als auch in ihren Forschungsparadigmen durchaus unterscheiden (vgl. Rabenstein, 2018b). So nimmt beispielsweise Röhl (2013) eine explizit soziologische Perspektive auf Unterricht ein und rekonstruiert Wissensordnungen im naturwissenschaftlichen Unterricht. Im Gegensatz zu Röhl, der mit teilnehmender Beobachtung arbeitet, setzen andere Ansätze der Unterrichtsforschung auf videobasierte Methoden bzw. auf die Analyse von (erweiterten) Transkripten. Solche Verfahren bieten automatisch einen anderen Grad der Auflösung, da sie in einem zyklischen Verfahren einen immer wiederkehrenden mikroanalytischen Zugriff auf die Daten ermöglichen. Einen ebensolchen Weg verfolgt unter anderem die dokumentarische Unterrichtsforschung, die an der Rekonstruktion der Rolle von Dingen innerhalb der „Herstellung sozialer Ordnung des Unterrichts" (Martens, Asbrand & Spieß, 2015, S. 50) interessiert ist. Dabei geht es ganz im Sinne der dokumentarischen Methode vor allem darum, das implizite, habitualisierte Wissen und die inkorporierten Praktiken empirisch zugänglich zu machen (Sturm, 2014; Asbrand, Martens & Petersen, 2013; Martens et al., 2015).[7]

Als spezifisch fachdidaktischer Ansatz lässt sich die Forschung von Fetzer (2012, 2017) mit ihrer Objekt integrierenden Erweiterung der interpretativen Unterrichtsforschung (Krummheuer & Naujok, 1999) anführen. Hier hat Latours Vorstellung einer Agency der Dinge Konsequenzen bis hinein in das sequenzanalytische Vorgehen. So weist Fetzer den Dingen in der Turn-by-Turn-Analyse eigene Turns zu. Interessant für unsere eigenen Studien ist Fetzers Ansatz besonders aufgrund ihrer Ausrichtung auf fachbezogene Interaktionsprozesse, etwa mit der Frage, wie Dinge eine Rolle in mathematischen Argumentationen von Schüler*innen übernehmen können (Fetzer, 2017).

---

6 Wir konzentrieren uns explizit auf Beiträge aus der Unterrichtsforschung. Weitere, die Dinge in den Blick nehmende Forschungsarbeiten (etwa in Anschluss an kulturwissenschaftliche Perspektiven auf eine Dinghermeneutik oder an Rekonstruktionen der Rolle von Dingen in Interviewstudien) blenden wir dabei zunächst aus.

7 Martens et al. (2015) verweisen dabei auf die Anschlussfähigkeit der Theorie Latours an die für die dokumentarische Methode grundlegende Wissenssoziologie Karl Mannheims. Während Mannheim mit dem Begriff der *Kontagion* auf „das unmittelbare Berührtsein zwischen Menschen sowie zwischen Menschen und der Natur bzw. den Dingen (Mannheim, 1980, 125ff.)" (Martens et al., 2015, S. 51) verweise, spreche Latour von Mensch-Ding-Netzwerken, durch die „neue soziale Akteure" (ebd., S. 52) entstünden.

3. Wandelbarkeit der Bedeutung der Dinge

Doch es gibt auch Kritik an den bisherigen Überlegungen und methodologischen Ansätzen. So verweist Rabenstein (2018a) zum Beispiel auf die „Tendenz, die Bedeutung der Dinge im Zusammenhang mit ihrer stofflichen Beschaffenheit zu fixieren" (Rabenstein, 2018a, S. 322). Dies sei deshalb nicht zielführend, da eine spezifische Materialität zwar bestimmte Praktiken ihres Gebrauchs mit sich brächte, ein Objektsinn aber nur im Gebrauch entstehen könne (ebd.). Mit der Annahme einer Umdeutung der Dinge durch ihren Gebrauch grenzt sich Rabenstein explizit von der Akteur-Netzwerk-Theorie Latours ab: Für Rabenstein ist das „Netzwerk eine (zu) starke Metapher und suggeriert allzu sehr, Dinge als stabile Einheiten zu setzen, während doch die alltägliche Erfahrung mit den Dingen eher ihre Instabilität zum Vorschein bringt" (Rabenstein, 2018a, S. 23). Auch Röhl geht der Frage nach, „wie Dinge durch Gebrauch und Interaktion als pädagogische bzw. fachliche Objekte hervorgebracht werden" (Röhl, 2015, S. 165) und macht damit die entsprechenden Transformationen zum zentralen Gegenstand seiner Studien. Bedeutung und Status von Dingen in der Schule seien demnach nicht festgeschrieben, „sondern ändern sich entlang einer Abfolge von Phasen, die durch einen unterschiedlichen Umgang mit ihnen gekennzeichnet sind" (ebd.). Demzufolge seien die Dinge vieldeutig und erhielten erst in der Interaktion über deren jeweiligen Gebrauch ihre stets wandelbare Bedeutung (ebd.).

Eine solche „Wandelbarkeit der Bedeutung der Dinge" (Rabenstein, 2018a, S. 320) durch ihren Gebrauch haben wir bereits vor einigen Jahren innerhalb der Video-Studie GeiGe[8] thematisiert: Hier zeigte sich bei der Untersuchung der Inszenierung von Instrumentenvorstellungen im ersten JeKi-Jahr, dass Lehrende, die das vorgestellte Instrument selbst beherrschten, die Instrumente eher als musikalische Klangträger inszenierten und auf ihnen musizierten, während Lehrende, denen dieses Instrument unvertraut war, eher dazu neigten, die Musikinstrumente den Schüler*innen als physikalische Klangerzeuger vorzustellen und zu erklären (Kranefeld, 2017). Im Rahmen aktueller Studien zu Prozessen des Musik-Erfindens stellt sich wiederum die Frage, welche Rolle den Instrumenten in diesen Prozessen von den beteiligten Akteur*innen zugewiesen wird.

Im Folgenden möchten wir im Rahmen einer exemplarischen Fallanalyse den Aspekt der (Um-)Deutung von Dingen durch ihren Gebrauch beleuchten und dabei gleichzeitig der grundsätzlichen Frage nachgehen, welches Potenzial ein Dinge integrierender Ansatz für die Erforschung von Prozessen des Musik-Erfindens bieten kann. Anders als einige der bereits oben vorgestellten Studien, die erziehungswissenschaftliche (Martens et al., 2015; Asbrand et al., 2013) oder

8 GeiGe (*Gelingensbedingungen individueller Förderung an Grundschulen im ersten JeKi-Jahr*) war ein Verbundprojekt im Rahmen des JeKi-Forschungsschwerpunktes (BMBF 2009–2012).

soziologische Perspektiven (Röhl, 2015) einnehmen, wählen wir dabei eine explizit fachdidaktische Perspektive.

4. Fallanalyse: *„Was ist mit der Flöte überhaupt?“*

„Dinge sind nicht auf bestimmte Funktionen, Bedeutungen etc. festzulegen, sondern es ist systematisch mit ihrer Wandelbarkeit zu rechnen“ (Rabenstein, 2018b, S. 21). Die leitende Fragestellung der folgenden Fallanalyse schließt an diese Annahme an und rekonstruiert die interaktionsbedingte Wandelbarkeit der Dinge durch ihren Gebrauch: Wie kann ein Ding (in dem vorliegenden Fall eine Blockflöte) innerhalb eines Musik-Erfindungsprozesses einem Deutungsprozess unterworfen sein? Welche (Um-)Deutungen lassen sich beobachten und wie vollziehen sich diese innerhalb der Interaktion? Gleichzeitig stellt sich aber auch die methodische Frage, wie solche Umdeutungen innerhalb der Interaktion rekonstruiert werden können.

4.1 Zur Rekonstruktion der Wandelbarkeit der Bedeutung der Dinge

Rabenstein (2018b) schlägt für den Bereich einer praxeologisch ausgerichteten Unterrichtsforschung eine Erweiterung der von Reh und Ricken (2012) entwickelten Heuristik zur Rekonstruktion von Re-Adressierungen um eine materiell-diskursive Dimension vor (Rabenstein, 2018b, S. 23ff.).[9] So formuliert Rabenstein unter anderem die Frage: „Welche Bedeutungen erhalten die Dinge durch ihre materielle Umgebung, ihre raumzeitliche Anordnung und ihren Verwendungszusammenhang?“ (Rabenstein, 2018b, S. 25). Entsprechend haben wir eine Segmentierung[10] des Arbeitsprozesses entlang der verschiedenen Rollen bzw. Bedeutungen des Instruments innerhalb des Interaktionsgeschehens vorgenommen. Ausgewählte Schlüsselszenen wurden anschließend im Rahmen eines sequenzanalytischen Vorgehens einer multimodalen Interaktionsanalyse (Schmitt, 2015) unterworfen. Im Unterschied zu stärker verbal orientierten Zugängen ist für die multimodale Interaktionsanalyse charakteristisch, dass nicht nur die verbalen Äußerungen, sondern vor allem auch rein visuell sichtbare Komponenten der Interaktion wie Gestik, Mimik, aber eben auch die Dinge als Teil der Kommunikation in den Analysefokus rücken (vgl. Schmitt & Knöbl, 2013). Alle Formen interaktiver Praxis werden damit zu gleichwertigen Untersuchungsgegenständen

9 Gemäß der praxeologischen Unterrichtsforschung unterscheidet sie zwischen Fragen zu (1) Rahmungen und Situationsdeutungen, (2) Figurationen und Positionierungen und (3) Normativen Orientierungen (Rabenstein, 2018b).

10 Zur Methode der Segmentierung von videographischen Daten vgl. Dinkelaker und Herrle (2009).

(Schmitt, 2015). Dies hat zur Folge, dass zusätzlich zu reinen Verbaltranskripten „neue Sekundärdokumente" wie zum Beispiel Standbildreihen (vgl. Schmitt, 2015, S. 46) die Grundlage der Analysen bilden können. Anhand derer lässt sich der Umgang mit Dingen visualisieren, nachvollziehbar machen und rekonstruieren.

4.2 Zum Kontext der Fallanalyse

Die folgende Fallanalyse basiert auf einer Videosequenz aus einem größeren Korpus videographischen Materials, das im Rahmen des BMBF-Projekts LinKo[11] erhoben wurde (vgl. dazu Kranefeld & Mause, 2018). Die im folgenden vorgestellten Sequenzen sind Teile einer Gruppenarbeit. Es handelt sich dabei um eine Fünfergruppe eines Musikkurses einer Jahrgangsstufe 13, der über einen Zeitraum von ca. drei Monaten von einem Komponisten im regulären Musikunterricht begleitet wurde. Der Arbeitsauftrag für die Gruppenarbeit lautete: „Komponiert ein Musikstück von *mindestens* 2 Minuten, in welchem die drei musikalischen Parameter[12] entwickelt werden. Bestimmt einen Dirigenten. Arbeitszeit: 20 Minuten". In der beobachteten Gruppe hat jede*r der fünf Schüler*innen von Beginn an ein selbstgewähltes Instrument (Boomwhacker, Glockenspiel, Floor Tom, Blockflöte) und es entsteht ein Prozess, den man vielleicht grob mit dem Verfahren des Soundpaintings (vgl. Thompson, 2006) beschreiben könnte: Es wird ein Dirigent bestimmt, der mit vereinbarten Zeichen für die drei vorgegebenen Parameter die Komposition flexibel in Echtzeit gestaltet.

4.3 Segmentierung des Gruppenarbeitsprozesses entlang der Rolle der Blockflöte

Der Erfindungsprozess der Gruppe wurde von uns analytisch in fünf Phasen unterteilt. Diese Abschnitte ergeben sich dabei aus den in diesen Passagen erkennbaren Deutungen und Umdeutungen der Blockflöte:

1) Ausschluss (demontiertes Ding): Zunächst klären die Schüler*innen die Rolle des Dirigenten und die Verteilung der Instrumente. Dabei wählt ein Schüler die Blockflöte aus. Der Dirigent, den die Gruppe zuvor bestimmt hat, möchte das offenbar nicht und droht mit dem Rauswurf der Flöte (*„Nein, die Flöte fliegt jetzt raus!"*) und stellvertretend des Schülers, wenn er nicht ein anderes Instrument

11 LinKo (*Lernbegleitung im Blindflug. Eine videobasierte Untersuchung zur Rolle von Lehrenden-Interventionen in Gruppenkompositionsprozessen*) wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JK1608 im Förderschwerpunkt *Forschung zur Kulturellen Bildung* gefördert.

12 Ein zuvor im Plenum erarbeitetes Tafelbild nennt folgende „musikalische Parameter: Lautstärke/Dynamik, Tonhöhe und Tonlänge".

wählt („*Flöte ist kacke. Bitte. (.) <<mit dem Taktstock Richtung Tür zeigend> Sonst fliegst du aus unserer Gruppe>.*“). Schließlich kommt es zu einem spielerischen, aber dennoch energischen Kampf, in dem der Dirigent versucht, dem Flötisten sein Instrument zu entreißen. Die Flöte erfährt dabei eine stark negative Bewertung: Sie wird als Folge der Auseinandersetzung in ihre zwei Teile zerrissen, also temporär demontiert und wörtlich als „*kacke*“ bezeichnet. Schließlich wird sie auf einem Tisch hinter dem Dirigenten abgelegt, wo sie in der nächsten Phase der Gruppenarbeit unbeachtet und unangetastet liegen bleibt.

Abbildung 1

2) Nicht-Beachtung (Bystander): Als abgelegtes und ignoriertes Instrument wird die Blockflöte in der folgenden Phase zum Bystander. Als *bystander* bezeichnet Goffman (1981) in seiner auch in der Unterrichtsforschung stark rezipierten Interaktionstheorie Menschen oder Dinge, die zwar im Raum sind, aber nicht beachtet oder in die Interaktion integriert werden (vgl. Fetzer, 2017). Währenddessen erarbeitet die Gruppe eine Narration für ihre Komposition, in der es um eine Seeschlacht und das Rudern geht. Die im Verlauf des Prozesses immer weiter ausgearbeitete Rahmengeschichte bezieht sich dabei explizit auf einen wahrscheinlich geteilten medialen Bezugspunkt, die Fernsehserie Vikings. Die in der Wikingerzeit spielende Serie bildet dabei als sinnstiftendes Element die programmatische Folie der Komposition.

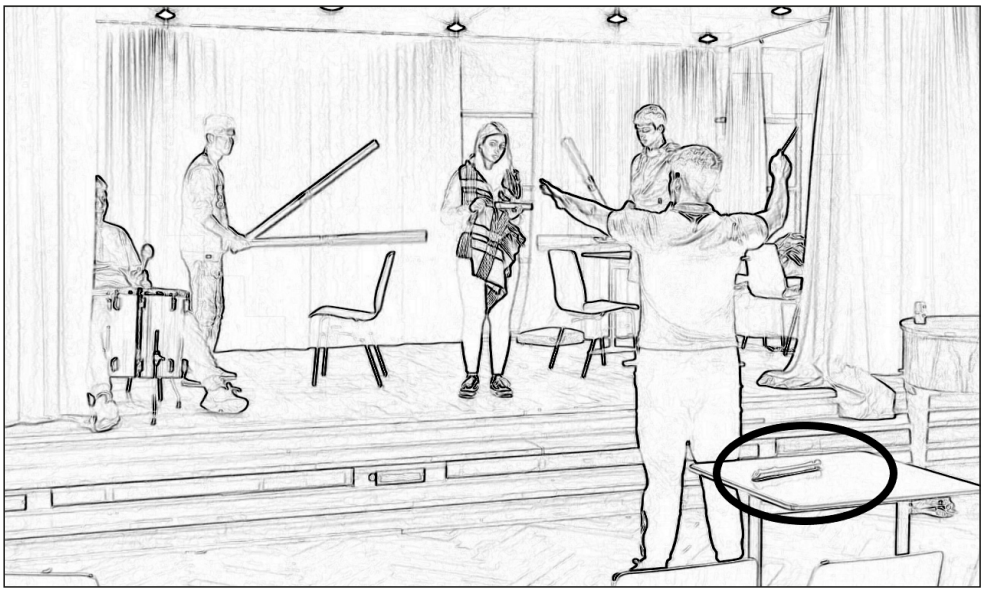


Abbildung 2

3) Wiedereinbezug (Ratified Participant): Auch bei der Berücksichtigung von Dingen sind gerade die Phasen für die Analyse interessant, in denen *bystander* zu *ratified participants* werden, also quasi aus dem Off geholt und dadurch als Teilnehmer innerhalb des Interaktionsgeschehens anerkannt werden (Fetzer, 2017). Ein entsprechender Rollenwechsel der Blockflöte wird hier durch den Lehrer initiiert. Angesichts des Themas der Narration (Seeschlacht, Wikinger) entwickelt der Dirigent die kompositorische Idee, ein Horn als Signalton einsetzen zu wollen (*„Herr [Lehrer] haben wir zufällig (.) so ein Horn oder sowas <<die Hände an den Mund bewegend, als würde er Horn spielen> so, so'n Horn so dwu:->?"*). Der Lehrer schlägt vor, diese Idee stattdessen mit der Flöte umzusetzen (*„Nimm doch die Flöte!"*). Diese Aufforderung wird vom Schüler zunächst ignoriert. Einige Minuten später allerdings bringt der Lehrer die immer noch unbeachtet auf dem Tisch liegende Flöte wiederum ins Spiel: *„Was ist mit der Flöte überhaupt?"*. Erst nach diesem erneuten Hinweis wird die Flöte etwas widerwillig und entgegen der ursprünglichen Absicht des Dirigenten wieder in den Prozess integriert. Darüber hinaus schlägt der Lehrer vor, dass der Dirigent ja gleichzeitig dirigieren und Flöte spielen könne, indem er nur eine Hand nutzt. Die dadurch eingeschränkte Potenzialität des Instruments beeinflusst im weiteren Verlauf maßgeblich die Deutung der Flöte als ein Signalinstrument.

4) Umdeutung durch Spielhaltung (Horn): Es folgt eine Phase, in der der Dirigent Spielweisen und Klangmöglichkeiten der Flöte exploriert.[13] In dieser Phase wird die Flöte gemäß der ursprünglichen kompositorischen Idee zum Hornersatz. Unterstützt wird diese Deutung der Blockflöte durch die Spielhaltung des Schülers, der sie während seiner Explorationsphase wie ein Horn in die Luft hält. Zudem zeigt das Standbild auch einen Fall der Verflechtung von mehreren Dingen im Kontext einer Bedeutungszuschreibung: Der Dirigent hat sich aus dem Requisitenfundus hinter der Bühne ein Kopftuch geholt, wahrscheinlich um die szenische Folie der Komposition zu unterstreichen. Die Deutung der Flöte als Horn wird also sowohl durch die Kombination mit einem anderen Ding als auch durch die Spielhaltung des Dirigenten vollzogen.

Abbildung 3

5) Umdeutung durch Benennung (Pfeife): Anschließend ist die Flöte einer weiteren Umdeutung unterworfen. Durch die einhändige und ungeübte Spielweise der Blockflöte erklingen ausschließlich quietschend überblasene Pfeiftöne. Vermutlich auch durch diesen akustischen Eindruck inspiriert benennt ein Schüler die Flöte entsprechend: *„Wenn ich diese Pfeife drücke, rufst du ‚Feind in Si:cht'".* Die Flöte wird für die Schüler*innen also vom Hornersatz zur Pfeife. Auch im weiteren Prozess finden sich Interaktionssequenzen, die deutlich machen, dass sich die Bezeichnung „*Pfeife*" für die Blockflöte in der verbalen Interaktion verfestigt und bestätigt hat:

Dirigent (Tim):	Nein, dann *pfeif'* ich noch einmal. Immer wenn ich *pfeife*, sagst du was.
Lutz:	‚Weiter rudern'?
Dirigent (Tim):	‚Weiter rudern' sagst du immer, wie du willst. Aber ich- beim ersten Mal *Pfeifen*, das heißt ‚Feind in Si:cht'–
Anton:	((lacht))
Dirigent (Tim):	Beim zweiten Mal *Pfeifen* da rufst du- beim zweiten Mal *Pfeifen* da rufst du so ‚Piraten' und dann wirst du schneller automatisch.[14]

13 Der Schüler hält die Flöte zumeist nur mit einer Hand und produziert hauptsächlich überblasene Töne. Die Möglichkeit, durch Abdecken von Löchern verschiedene Töne zu erzeugen, nutzt er nicht, stattdessen erzeugt er mit nur einem schrillen Ton eher rhythmische Patterns.

14 Hervorhebungen im Transkript aus analytischen Gründen durch die Autor*innen.

Diese Sequenz ist insofern interessant, als dass die ursprüngliche Bedeutungszuweisung ‚Horn' mit dem hervorgebrachten Klang des Dings nicht kompatibel ist und es daher zur Benennung ‚Pfeife' kommt. Reckwitz (2003) spricht entsprechend davon, dass die „Faktizität eines Artefakts nicht beliebigen Gebrauch und beliebiges Verstehen" (Reckwitz, 2003, S. 291) erlaubt.
Neben dem ‚Gebrauch der Dinge' trägt also auch die ‚Benennung von Dingen' zur Bedeutungsgenese im vorliegenden Prozess des Musik-Erfindens bei. Der Einsatz der Flöte als Pfeife hat hier wie beim Einsatz als Horn eine Signalfunktion. In der Interaktion des Dirigenten mit der Gruppe wird dabei immer mehr auch eine Kommandofunktion der Flöte (als Pfeife) relevant. Bezogen auf den szenischen Kontext erinnert der Dirigent mit der Pfeife an einen Offizier auf einem Segelschiff, der die Bootsmannpfeife nutzt, um Segelkommandos zu geben. Damit verblasst zwar der szenische Kontext der Wikinger, nicht notwendigerweise aber der Kontext einer Seeschlacht. Gleichzeitig ist aber auch jenseits des szenischen Kontextes eine musikalische Funktion rekonstruierbar: Ähnlich einer Apito, die der Leiter einer Sambagruppe zur Markierung von Breaks nutzt, kündigt der Dirigent mit der Pfeife jeweils neue Phasen in der musikalischen Gestaltung an, die ein neues Tempo oder einen anderen Rhythmus erfordern. Die ursprüngliche Signalfunktion wird also ergänzt um eine Kommandofunktion, die so auch eine soziale Dimension der Flöte als Symbol der Führungsposition (Leiter einer Sambagruppe bzw. Schiffsoffizier) deutlich macht.[15]

In dieser Fallanalyse zeigt sich die Verflochtenheit und Verwobenheit szenischer, sozialer und musikalischer Dimensionen innerhalb von Ding-Praktiken in einem Kompositionsprozess: In szenischer Hinsicht unterstreicht die Flöte den narrativen Kontext, wird aber auch umgekehrt von den Schüler*innen durch diesen als Horn bzw. als Signalpfeife gedeutet. Im Hinblick auf eine soziale Praktik innerhalb der Gruppe unterstützt die Flöte die Selbstpositionierung des Dirigenten als ‚Bestimmer'.[16] In musikalischer Funktion leitet der Einsatz der Flöte (Pfeife) jeweils einen neuen musikalischen Abschnitt ein und wirkt damit formgenerierend. Zwar kann man diese Dimensionen – wie soeben geschehen – analytisch trennen, die Interaktionsanalyse verweist aber vielmehr darauf, dass diese Dimensionen eng miteinander verwoben sind und je nach konkreter Interaktionssituation in ihrer Bedeutung changieren, sich auch überlagern können: Geht es

15 Bei der Analyse spielte auch das methodische Verfahren der „gedankenexperimentellen Kontextvariation" (Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 96) eine Rolle, die sowohl im Kontext der Analyse der Spielhaltung als auch im Hinblick auf akustische Signale (Apito vs. Bootsmannpfeife) dazu geeignet ist, die Interaktionsanalyse mehrdimensional zu bereichern.

16 Eine vielversprechende Vertiefung der Analyse könnte sich hier auf die Rolle der Dinge im Hinblick auf die Konstruktion von Machtstrukturen und sozialer Ordnung innerhalb der Gruppe und in der Interaktion mit dem Lehrer richten.

im Augenblick um die Organisation der musikalischen Abläufe, wird die Blockflöte zum musikalischen Signalinstrument. Identifizieren sich die Schüler*innen aktuell sehr mit ihrer Narration, dann tritt die szenische Deutung der Blockflöte als Signalpfeife oder Horn in den Vordergrund.

Bemerkenswert ist die Vielzahl an Modi, in denen innerhalb der Interaktionssituation (Um-)Deutungen eines Instruments vollzogen werden (können): Neben der auch durch verbalsprachliche Analyse gut zugänglichen Variante der Umbenennung von Dingen, waren dies vor allem Deutungen durch ihren Gebrauch, etwa durch die Spielhaltung (Haltung wie ein Horn) und die Spielweise der Blockflöte (einhändige Nutzung), aber auch Deutungen durch Kontextualisierung des Instruments mit anderen Dingen (etwa mit dem Kopftuch) und mit einer Narration, die die Blockflöte mit funktionalen Handlungselementen (Kommando) verbindet.

5. Fazit und Ausblick

Durch die analytische Einbeziehung der Dinge erschließt sich, so hat die Fallanalyse gezeigt, gerade für eine spezifisch nonverbale, flüchtige Fachpraxis eine ebenso zentrale wie konstituierende Ebene. Die bereits von Rabenstein angeführte Instabilität der Dinge, die sie als Argument gegen die Vorstellung eines Netzwerks anführt, lässt sich hier gut beobachten. Dennoch lassen sich möglicherweise die im Anschluss an Kalthoff et al. (2016) als Verflechtungen zu bezeichnenden Verbindungen aus menschlichen und dinglichen Akteur*innen rekonstruieren und in ihrer Bedeutsamkeit für die sinnstiftende Bedeutungsaushandlung erkennen.

Dabei erweist sich die Rolle von Dingen in Prozessen des Musik-Erfindens nicht statisch, sondern vielfältig und wandelbar. Bemerkenswert sind im vorliegenden Fall die Spontaneität und Dynamik, mit der die Rolle und die Bedeutung eines am Prozess beteiligten Instruments Veränderungen unterworfen wird. Neben dieser Wandelbarkeit ist allerdings auch eine Persistenz im Sinne einer Bedeutungskonstanz denkbar. Dies könnte eine Perspektive für zukünftige Analysen und Fallvergleiche sein.

Weiter zu verfolgen wäre zudem die Frage, inwieweit und wie genau der Gebrauch der Dinge – in diesem Falle von Instrumenten in Prozessen des Musik-Erfindens – durch eine von Reckwitz angenommene „Faktizität eines Artefakts“ (Reckwitz, 2003, S. 291) tatsächlich bereits eingeschränkt wird und wie sich dabei das Ausmaß von Ermöglichung und Beschränkung des Gebrauchs im Prozess rekonstruieren lässt. Einen Hinweis darauf könnte in unserem Fallbeispiel die Umdeutung vom Horn zur Pfeife – angeregt durch das tatsächliche Klangpotenzial des Instruments – liefern. Würde man, wie Fetzer es in ihrem Objekt integrierenden Ansatz tut, den Dingen eigene Turns zuweisen, so könnte sich die Möglichkeit einer vom Instrument ausgehenden Generierung von Ideen oder Im-

pulsen andeuten und zwar im Sinne eines reaktiven ‚Sich-Widersetzens' gegen die momentan gültige Bedeutungszuweisung ‚Horn'.

In methodischer Hinsicht hat sich gezeigt, dass erst eine multimodale Interaktionsanalyse ermöglicht, eine Deutung der Dinge durch ihren Gebrauch zu rekonstruieren. Gerade die Interpretation von Körperhaltungen oder auch von akustischen Signalen stellt dabei eine Herausforderung dar. Hier erwies sich eine „gedankenexperimentelle Kontextvariation" (Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 82) als hilfreich, um auch eine mehrdimensionale Rekonstruktion zu ermöglichen und die Instabilität der Dinge im Prozess abzubilden. Durch die Fokussierung auf die (Um-)Deutung der Blockflöte bleiben notwendigerweise andere Aspekte unbeachtet: So wird in unserer Analyse zum Beispiel (absichtlich) ausgeblendet, inwieweit jedes einzelne Mitglied der Gruppe die wechselnden Zuschreibungen und Deutungen wahrnimmt, mitvollzieht oder teilt. Zudem ist zu beachten, dass die unterschiedlichen Deutungen der Blockflöte durch die Schüler*innen nicht nur als Abfolge zu denken sind, wie es das gewählte Phasenmodell nahelegt, sondern sich teilweise auch gleichzeitig und überlagernd vollziehen.

Der dezidiert Dinge integrierende Ansatz zur Erforschung von Prozessen des Musik-Erfindens wird in unserer Arbeitsgruppe aktuell in unterschiedlichen Dimensionen weiterverfolgt: So beschäftigen wir uns mit der Rolle digitaler Medien in Prozessen des Musik-Erfindens (etwa beim Komponieren mit Loops und Samples). Dort stellt sich unter anderem die Frage, inwiefern die Beschaffenheit der verwendeten Hard- und Software ebenso wie eine technische Affinität und digitale Vorerfahrung die Interaktionsprozesse beeinflussen. Im Rahmen des Projekts LinKo wird zudem die Rolle der Lehrenden innerhalb von Prozessen des Musik-Erfindens in (Klein-)Gruppen fokussiert und dabei auch eine die Dinge integrierende Forschungshaltung eingenommen: So werden Lehrende als „Hüter der Dinge" (Godau, 2018, S. 46) erkennbar, indem sie zum Beispiel Dinge exponieren oder exkludieren (vgl. Röhl, 2015; Godau, 2018), wie es auch das vorliegende Fallbeispiel eindrucksvoll zeigt. Darüber hinaus ist im Hinblick auf die Aufgabenkultur im Musikunterricht zu fragen, inwieweit schon in der Aufgabenstellung die Potenzialität der Dinge, also ihr sogenannter „Appell-und Aufforderungscharakter" (Rabenstein & Wienike, 2012, S. 190) eingeschränkt oder im Gegenteil erweitert wird.

Bei allem Potential eines die Dinge integrierenden Ansatzes gilt es allerdings gleichzeitig mit Rabenstein (2018b) für zukünftige Forschungen darauf zu verweisen, die „Methodologie zur Beobachtung der Dinge an ihrem beiläufigen, weitgehend habitualisierten praktischen Gebrauch" (Rabenstein, 2018b, S. 22) zu orientieren und die Erforschung von Prozessen des Musik-Erfindens nicht durch die Fixierung auf die Rolle der Dinge und damit durch eine unverhältnismäßige Selektivität der Perspektive zu verzerren.

Literatur

Asbrand, B., Martens, M. & Petersen, D. (2013). Die Rolle der Dinge in schulischen Lehr-Lernprozessen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 171–188.

Barrett, M. (1998). Researching Children's Compositional Processes and Products. Connections to Music Education Practice. In B. Sundin (Hrsg.), *Children composing* (S. 10–34). Malmö: Malmö Academy of Music.

Breidenstein, G. (2002). Interpretative Unterrichtsforschung – eine Zwischenbilanz und einige Zwischenfragen. In G. Breidenstein, A. Combe, W. Helsper & B. Stelmaszyk (Hrsg.), *Forum qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung* (S. 11–27). Opladen: Leske und Budrich.

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

Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Qualitative Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV).

Fetzer, M. (2012). Lernen in einer Welt der Dinge. Methodologische Diskussion eines Objekt-integrierenden Ansatzes zur mikroethnographischen Unterrichtsanalyse. In B. Friebertshäuser, H. Kelle, H. Boller, S. Bollig, C. Huf, A. Langer, M. Ott & S. Richter (Hrsg.), *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie* (S. 121–135). Opladen: Barbara Budrich.

Fetzer, M. (2017). Auf Objekte bauen. Interaktionstheorie auf den Spuren von Objekten. In M. Beck & R. Vogel (Hrsg.), *Geometrische Aktivitäten und Gespräche von Kindern im Blick qualitativen Forschens. Mehrperspektivische Ergebnisse aus den Projekten erStMaL und MaKreKi* (Empirische Studien zur Didaktik der Mathematik, S. 41–59). Münster: Waxmann.

Fiedler, D. & Handschick, M. (2014). *Produktive Methoden im Test. Zum Stellenwert und zur Attraktivität produktiver Methoden im Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen*. Pädagogische Hochschule Freiburg.

Goffmann, E. (1981). *Forms of talk.* Philadelphia: University of Philadelphia Press.

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 B. Clausen & S. Dreßler (Hrsg.), *Soziale Aspekte des Musiklernens* (Musikpädagogische Forschung, S. 43–55). Münster: Waxmann.

Kalthoff, H., Cress, T. & Röhl, T. (2016). Einleitung: Materialität in Kultur und Gesellschaft. In H. Kalthoff, T. Cress & T. Röhl (Hrsg.), *Materialität. Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften* (S. 11–41). Paderborn: Wilhelm Fink.

Kalthoff, H. & Röhl, T. (2011). Interobjectivity and Interactivity. Material Objects and Discourse in Class. *Human Studies,* 34(4), 451–469.

König, G. (2012). Das Veto der Dinge. Zur Analyse materieller Kultur. In K. Priem, G. König & R. Casale (Hrsg.), *Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, S. 14–31). Weinheim: Beltz Juventa.

Kranefeld, U. (2008) Zwischen explorativem Musizieren und ästhetischer Reflexion. Ergebnisse einer Studie über Gruppenkompositionsprozesse zu Bildern im Musikunter-

richt der gymnasialen Oberstufe. In A. C. Lehmann & M. Weber (Hrsg.), *Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule* (Musikpädagogische Forschung, S. 77–96) Essen: Die Blaue Eule.

Kranefeld, U. (2017) Videobasierte Unterrichtsprozessforschung. In M. L. Schulten & K. S. Lothwesen (Hrsg.), *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik. Eine anwendungsbezogene Einführung* (S. 27–54). Münster: Waxmann.

Kranefeld, U. & Mause, A.-L. (2018) Anregung zur Exploration? Eine videobasierte Fallanalyse zur Lernbegleitung beim Musik Erfinden in der Gruppe. In J. Voit (Hrsg.), *Zusammenspiel? Musikprojekte an der Schnittstelle von Kultur- und Bildungseinrichtungen* (Diskussion Musikpädagogik, Sonderheft 9, S. 139–151) Hamburg: Junker-Verlag.

Krummheuer, G. & Naujok, N. (1999). *Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung. Qualitative Sozialforschung*: Bd. 7. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV).

Latour, B. (2005). *Reassembling the social. An introduction to Actor-Network-Theory*. Clarendon lectures in management studies. Oxford: Oxford Univ. Press.

Martens, M., Asbrand, B. & Spieß, C. (2015). Lernen mit Dingen. Prozesse zirkulierender Referenz im Unterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung,* 4(1), 48–65.

Rabenstein, K. (2018a). Ding-Praktiken. Zur sozio-materiellen Dimension von Unterricht. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 319–347). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Rabenstein, K. (2018b). Wie schaffen Dinge Unterschiede? Methodologische Überlegungen zur Materialität von Subjektivationsprozessen im Unterricht. In A. Tervooren & R. Kreitz (Hrsg.), *Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung* (Schriftenreihe der DGfE-Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung, S. 15–36). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Rabenstein, K. & Wienike, J. (2012). Der Blick auf die Dinge des Lernens. Überlegungen zur Beobachtung der materiellen Dimension pädagogischer Praktiken. In H. d. Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 189–202). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV).

Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie,* 32(4), 282–301.

Reh, S. & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativempirischen Erforschung von Subjektivation. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Opladen: Barbara Budrich.

Röhl, T. (2013). *Dinge des Wissens. Schulunterricht als sozio-materielle Praxis*. Qualitative Soziologie: Bd. 16. Stuttgart: Lucius Verlag.

Röhl, T. (2015). Die Objektivierung der Dinge. Wissenspraktiken im mathematisch-naturwissenschaftlichen Schulunterricht. *Zeitschrift für Soziologie,* 44(3), 162–179.

Rolle, C. (2014). Ästhetischer Streit als Medium des Musikunterrichts. Zur Bedeutung des argumentierenden Sprechens über Musik für ästhetische Bildung. *Art Education Research,* 5(9).

Rosenbrock, A. (2006). *Komposition in Pop- und Rockbands. Eine qualitative Studie zu kreativen Gruppenprozessen*. Beiträge zur Musikpsychologie: Bd. 6. Hamburg: LIT.

Schatzki, T. (2016). Materialität und soziales Leben. In H. Kalthoff, T. Cress & T. Röhl (Hrsg.), *Materialität. Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften* (S. 63–88) Paderborn: Wilhelm Fink.

Schmitt, R. (2015). Positionspapier. Multimodale Interaktionsanalyse. In U. Dausendschön-Gay, E. Gülich & U. Krafft (Hrsg.), *Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen* (S. 43–51). Bielefeld: transcript.

Schmitt, R. & Knöbl, R. (2013). Recipient design aus multimodaler Sicht. *Deutsche Sprache,* 41(3), 242–276.

Sturm, T. (2014). Rekonstruktion der Herstellung und Bearbeitung von Differenz im inklusiven Unterricht mithilfe der Dokumentarischen Videointerpretation. In R. Bohnsack (Hrsg.), *Dokumentarische Video-und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (Sozialwissenschaftliche Ikonologie: Qualitative Bild- und Videointerpretation, S. 153–178). Opladen: Barbara Budrich.

Thompson, W. (2006). *Soundpainting. The art of live composition. Workbook I*. New York: Par Walter Thompson.

Ulrike Kranefeld
Technische Universität Dortmund
Institut für Musik und
Musikwissenschaft
Musikpädagogische Forschungsstelle
Emil-Figge-Str. 50
44227 Dortmund
ulrike.kranefeld@tu-dortmund.de

Anna-Lisa Mause
Technische Universität Dortmund
Institut für Musik und
Musikwissenschaft
Musikpädagogische Forschungsstelle
Emil-Figge-Str. 50
44227 Dortmund
anna-lisa.mause@tu-dortmund.de

Jan Duve
Technische Universität Dortmund
Institut für Musik und
Musikwissenschaft
Musikpädagogische Forschungsstelle
Emil-Figge-Str. 50
44227 Dortmund
jan.duve@tu-dortmund.de

Marc Godau & Matthias Haenisch

How Popular Musicians Learn in the Postdigital Age

Ergebnisse einer Studie zur Soziomaterialität des Songwritings von Bands in informellen Kontexten

How Popular Musicians Learn in the Postdigital Age. Results of a Study on the Sociomateriality of Bands' Songwriting in Informal Contexts

The research and development project Postdigital Popular Music Pedagogy (PPP) aims at the development of a music pedagogical program oriented towards informal learning in bands. Using the actor network theory, and thus investigating songwriting as a sociomaterial process, we present, exemplify, and discuss the results of the exploration of informal practices. The song as an actor network transforms through several spaces and phases. The starting point is the socio-technical constellation in which the events and the maturation of ideas as organisms are made probable. From there, an iteration of adaptation to musical-aesthetic standards and physical ability begins: The recording, internal publishing, and rehearsing phases, translate the idea from the workpiece to the object of dispatch into technical requirements. This is completed by the publication phase, in which the song idea is presented as a standardized product in several online and offline contexts.

Seit einigen Jahren zeichnet sich ein „Compositional Turn in Music Education" (Allsup, 2013, S. 50) als verstärkte Zuwendung zu generativen Prozessen wie Komponieren und Songwriting ab. Indessen scheint das Interesse deutschsprachiger Musikpädagogik an einer expliziten Didaktik des Songwriting eher gering. Insbesondere fehlt in der Regel eine Bezugnahme auf aktuelle Forschungsergebnisse (vgl. Aigner, 2017, S. 50; Grow, 2018, S. 299) oder es werden Bandkonzepte nicht didaktisch begründet (Konrad, 2017; Zill, 2016).

Neben einer generellen Affinität der Musikpädagogik zur Verbindung von Digitaltechnologien mit explorativem Musik-Erfinden (vgl. Aigner, 2017, S. 32) dominiert im Bereich des Klassenmusizierens mit Populärer Musik ein Modell musikalischen Lernens in Rockbands mit Gitarre, Bass, Keyboard, Drums und Gesang unter Maßgaben eher traditioneller Vermittlungsmethoden (vgl. Godau,

2017, S. 163–168). Dagegen fordern Vertreter*innen der Popularmusikpädagogik, informelle Lernpraxen und Ästhetiken Populärer Musik explizit zur Basis formaler Settings zu machen, damit Populäre Musik in der Schule nicht zu einem Simulakrum wird (Vasil, Weiss & Powell, 2018, S. 6). Während musikpädagogische Popmusikpraxis eine Trennung von Songwriting (Erfinden), -Performing (Aufführen) sowie -Producing / Recording (Aufnehmen) aufrecht erhält (vgl. King, 2016; Ojala, 2017; Tobias, 2013), zeigen sich diese Praktiken in außerschulischen Musikpraxen nicht zuletzt im Zuge der Digitalisierung als untrennbar miteinander verbunden (Prior, 2018; Strachan, 2017).

Ein Beispiel für die Orientierung formalen Lernens an informellen Praktiken stellt das britische *Musical-Futures*-Projekt[1] dar, dessen didaktische Ausrichtung explizit an Forschung zum Lernen im Pop ansetzt, Computer und eine tiefere empirische Auseinandersetzung mit Kompositionsprozessen allerdings explizit ausschließt (Green, 2008, S. 26f., 48 & 112).

Diese Befunde bilden den Ausgangspunkt des Forschungs- und Entwicklungsprojekts ‚Postdigitale Popmusikpädagogik' (PPP), in dem postdigitale Musikpraxen erforscht und musikpädagogische Konsequenzen abgeleitet werden (Clements, 2018). Postdigitalität als Rahmenkonzept hebt ab auf die Allgegenwart des Digitalen, mit der die Differenz von digital und nicht digital, online und offline an Bedeutung verliert, das Digitale zu einer intransparenten Infrastruktur geworden ist (Jörissen, 2017) und zugleich digitalisierungskritische Umgangsweisen provoziert. Insofern geht es um die musikpädagogische Anerkennung aktueller Auswirkungen der Digitalisierung auf Populäre Musikkulturen im 21. Jahrhundert (Mazierska, 2018).

Ziel ist die Entwicklung eines musikpädagogischen Programms, das sich am Lernen in Bands mit Schwerpunkt auf Songwriting orientiert. Im Zentrum steht die Frage nach der Genese von Songs und nach der Soziomaterialität informellen Lernens in Bands. Anvisiert wird ein Konzept für die musikpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie ein hochschuldidaktisches Konzept für die Aus- und Weiterbildung von Musikpädagog*innen.

Im Folgenden soll die Exploration von informellen Praktiken des Songwritings im Vordergrund stehen. Hierzu werden zunächst der theoretische und methodische Hintergrund der Studie sowie schließlich Ergebnisse aus der Erforschung von Songwriting-Prozessen vorgestellt und diskutiert.

Erforschung der Soziomaterialität des Songwritings

Den theoretischen Hintergrund der Studie bildet zunächst der Diskurs zur Soziomaterialität musikalischer Praxen (Bigham, 2013; Haenisch, 2013; Hvidtfeldt, 2017), die (Wieder-)Entdeckung der *Dinge* in den Erziehungs- und Bildungs-

1 Vgl. für Deutschland Godau, 2017.

wissenschaften (Fenwick & Edwards, 2010; Sørensen, 2009; Tervooren & Kreitz, 2018) sowie die Rolle der Dinge in musikpädagogischer Praxis (Godau, 2018). Prämissen der Akteur-Netzwerktheorie (ANT) (Latour, 2005, 2006) folgend, gehen wir von einem symmetrischen und damit posthumanen Handlungsbegriff aus, der Handeln weder auf einen Willen noch auf eine Intentionalität zurückführt. Demzufolge gilt: „[A]ny thing that does modify a state of affairs by making a difference is an actor" (Latour, 2005, S. 71). Mit anderen Worten meint Handeln verändernd wirksam sein bzw. geschehen machen. Handeln ist immer auf unterschiedliche Entitäten in einem Netzwerk verteilt. Handeln zu analysieren, bedeutet den Handlungszuschreibungen des Feldes zu folgen, dabei die relevanten Entitäten zu identifizieren und zu rekonstruieren, wie sie aufeinander einwirken und einen soziomateriellen Handlungszusammenhang bilden. Im Rahmen dieses Beitrages subsumieren wir unter menschlichen und nicht menschlichen Akteur*innen auch Aktanten, Agenten, Agenturen etc., deren Differenzierung an weitreichende und uneinheitliche Diskurse gebunden ist, die hier nicht abschließend diskutiert werden können. Dieser eher flache Handlungsbegriff führt dazu, dass nicht nur Menschen, sondern auch Institutionen, Zeichen, Dinge, Normen, Texte usw. handeln können. Mit diesem Symmetriepostulat wird es möglich, Aspekte sozialer Handlungsmacht zum Forschungsgegenstand zu machen, dabei anthropozentrische Perspektiven aufzulösen und die Mitwirkung von Technologien an kreativen und pädagogischen Prozessen sichtbar zu machen. Die ANT versteht sich dabei als eine Heuristik, mit der das situierte Zusammentreten sozialer Verbindungen (Akteur-Netzwerke) rekonstruiert und das Soziale in seinem fortwährenden Werden beobachtet werden kann, anstatt soziale Ordnung als immer schon stabilisiert vorauszusetzen.

In der Forschung zum Musiklernen ist dieser Ansatz eher neu. Inzwischen liegen zwar ANT-Studien im Vorschulunterricht (Zimmerman, Nilsson & Holmberg, 2017) und zu Online-Gitarren-Communities vor (Bigham, 2013), nicht aber zum Songwriting in Bands. Bisherige Arbeiten konzentrieren sich vornehmlich auf Gruppendynamiken und Interaktionsprozesse unter Menschen, fassen Konzepte wie Idee oder Stimulus als mentale Phänomene und stehen in der Tradition anthropozentrischen Forschens (vgl. z. B. Donin, 2018; Bullerjahn, Stefanovska & Georgi, 2015; Rosenbrock, 2006). Demgegenüber thematisiert musiksoziologische Forschung seit langem Artefakte als konstitutive Bestandteile musikalischer Praxen (vgl. Bates, 2012; Haenisch, 2013; Hennion, 1993).

Aus Akteur-Netzwerk-Perspektive besteht die Aufgabe von Bildung „nicht darin, einzelnen Personen Wissen und Kompetenzen zu vermitteln und diese zu zertifizieren, sondern vor allem darin, diese kleinen und großen Netzwerke optimal miteinander zu verbinden. Lehren und Lernen sind Formen von Akteur-Netzwerken und Bildung […] ist Netzwerkarbeit." (Belliger, Krieger, Herber & Waba, 2013, S. 5). Folglich muss die Erforschung von Bildung und Lernen als Rekonstruktion jener Relationierungsprozesse verstanden werden, durch die Menschen und Nicht-Menschen in Akteur-Netzwerke eingebunden werden. Er-

gänzt wird die Akteur-Netzwerk-Heuristik um das Konzept der *Community of musical Practice* (ComP), das Lernen und Wissen als Formen der Partizipation in Gemeinschaften begreift (vgl. Kenny, 2016). Auf diese Weise lassen sich Akteur-Netzwerke im Hinblick darauf unterscheiden, welche Wissensformen, Praktiken und Artefakte für eine ComP als musikalisches Genre jeweils relevant sind. Zugleich werden Communities nicht mehr als nur menschliche Gemeinschaften, sondern als heterogene, d. h. soziomaterielle Konstellationen aufgefasst (vgl. Reinmann, 2009, S. 2).

Aus dieser Perspektive verlagert die Erforschung musikalischer Praxis den Fokus von Menschen auf hybride nicht humane/humane Akteur*innen in Netzwerken oder Assemblagen. Im Zentrum steht die Analyse jener Relationierungen, aus denen die beteiligten Akteur*innen überhaupt erst hervorgehen (vgl. Fox & Alldred, 2017, S. 154). Dabei wird Songwriting als ein emergenter, kreativer Prozess unter Mitwirkung (im)materieller sowie sozialer Elemente in Communities erforscht: „[A] new song, symphony or genre does not suddenly appear out of the blue, but comes 'from somewhere'. Or maybe rather, 'from something' […]. The meaningful, and thereby potentially creative, relation between subject and object is dependent on the emergence of all involved elements." (Hvidtfeld, 2017, S. 6 & 10).

Insgesamt verbindet sich mit der hier vertretenden soziomateriellen Perspektive ein innovativer Zugang zu Musiklernen und musikalischer Bildung in postdigitalen Praxen. Dieser suspendiert eine Beschränkung auf psychische und soziale Aspekte musikalisch-kreativer Praxis und die damit verbundene Unterwerfung der Dinge als neutrale Werkzeuge unter kognitive Dispositionen oder menschliche Intentionalität. Gleichzeitig werden auch technikdeterministische oder rein auf Glaubensbekenntnissen beruhende Sichtweisen verabschiedet, die Artefakten und Dingen eine dominante Stellung in der Konstitution des Sozialen einräumen oder ihnen inhärente Wirkungsweisen unterstellen. Betont wird stattdessen das Mitwirken nicht humaner Entitäten in ihrer Verwobenheit mit Menschen. Die Relata (Mensch & Ding) sind dabei Ergebnis, nicht Ausgangspunkt einer relationierenden Emergenz soziomaterieller Kollektive. Dadurch werden neue Einsichten möglich, indem ein anthropozentrisch geprägter empirischer Blick befremdet wird, Dinge empirisch beobachtbar werden und ein Gegenhorizont insbesondere zur psychologisch geprägten empirischen Erforschung musikalischer Kreativität in der Musikpädagogik eröffnet wird.

Für die Datenerhebung folgt daraus,

1) die Positionierung und Relationierung von Menschen und Nicht-Menschen im Sinne der Devise „follow the actors" (Latour, 2005, S. 12) zu bestimmen,
2) Anekdoten über die Dinge zu sammeln, um deren soziale Funktion zu rekonstruieren (Adams & Thompson, 2016, S. 21),
3) Zusammenbrüche, Unfälle und Anomalien zu beobachten, an denen Netzwerkdynamiken sichtbar werden (ebd.),

4) Affordanzen[2] in Praktiken zu analysieren (Gibson, 1979; Schmidt, 2012, S. 66),
5) Ding-Mensch-Welt-Beziehungen (Ihde, 1990) sowie
6) sogenannte Übersetzungsprozesse zu rekonstruieren, in denen Menschen und Nicht-Menschen mit je netzwerkspezifischen Handlungsprogrammen ausgestattet werden (Callon, 2006).

Erhoben und ausgewertet wurden Daten von bisher acht Bands unterschiedlichen Alters im Stil konstruktivistischer Grounded Theory (Charmaz, 2014) und Situationsanalyse (Clarke, 2012). Neben offenen und fokussierten Kodierverfahren bildet damit die Kartografie soziomaterieller Konstellationen einen wesentlichen Bestandteil der Forschung.

Die Datenbasis besteht vor allem aus Interviews sowie aus Daten, die von den Bands selbst erhoben werden. Im Sinne einer Autovideografie und -fotografie, bei der die Bands ihre eigenen Praktiken dokumentieren, soll der räumlichen und zeitlichen Verteiltheit der Bandarbeit und der Unplanbarkeit der zu beobachtenden kreativen Prozesse entsprochen werden. Somit können spontane Ereignisse (z. B. neue Songentwürfe) unmittelbar vor Ort (z. B. im häuslichen Schlafzimmer) aufgezeichnet werden. Darüber hinaus werden dadurch die Relevanzsetzungen des Feldes rekonstruierbar, weil die in einer jeweiligen Situation zentralen Akteur*innen (z. B. Verstärker, Skizzenbücher, DAW-Projekte) sichtbar gemacht werden. Die erhobenen verbalen Daten umfassen leitfadengestützte Interviews, in denen gemeinsam mit den Bands Maps relevanter Abläufe und Situationselemente angefertigt werden, videografierte think-aloud-Protokolle, in denen Spieltechniken etc. in actu kommentiert werden, sowie Video-Stimulated-Recall-Interviews, in denen die autovideografischen und -fotografischen Daten als Stimuli der Explikation bandspezifischer Praktiken eingesetzt werden. Insgesamt stellen diese Erhebungsverfahren den Versuch dar, Perspektiven der Bands zum Ausgangspunkt eines »follow the actor« zu machen, anstatt forschungsseitig Relevanzen zu identifizieren.

Songwriting in soziomateriellen Band-Kollektiven

Ausgangspunkt der folgenden Analyse ist die Prämisse, dass Songs Akteur-Netzwerke sind. Aus der Auswertung der acht Fälle tritt hervor, wie ein Song unterschiedliche soziomaterielle Vermittlungsprozesse durch situationsabhängiges Hinzutreten oder Ausscheiden nicht-/menschlicher Akteur*innen durchläuft. Der Song erscheint daher in unterschiedlichen soziomateriellen Aggregatzuständen innerhalb seiner Transformation in mehreren Online- und Offline-Räumen.

2 Gemeint sind hier latente Handlungsangebote von Dingen in Relation zu den jeweiligen kognitiven und körperlich-praktischen Fähigkeiten und Vermögen eines Individuums.

Im Folgenden werden diese Akteur*innen, Räume und Phasen näher vorgestellt und am empirischen Material exemplifiziert. Unsere Analyse soll verdeutlichen, dass materielle Wechselwirkungen im Detail zu rekonstruieren sind, wenn die Dynamiken in Akteur-Netzwerken nachvollzogen werden sollen. Eine besondere Qualität einer solchen Forschung ist es, eine Tiefenschärfe von Songwriting-Prozessen aufzuzeigen, wie es mit anderen, ausschließlich auf Sprache fixierten Verfahren kaum möglich ist.

Zentrale Akteur*innen

Die Songgenese wird in unterschiedlicher Gewichtung von *konstanten zentralen Akteur*innen* mitbestimmt: Dazu zählen die (1) finanzielle Lage, (2) Affordanzen von Equipment, (3) Techniken und Konventionen, (4) Bandmitglieder und deren Körper, (5) die Bandidentität sowie (6) das Publikum. Es macht damit für die untersuchten Bands einen Unterschied, ob für die Anschaffung von Equipment oder die Anmietung von Proberäumen finanzielle Ressourcen vorhanden sind, welches spezifische Equipment welche Handlungsangebote offeriert, welche genrespezifischen Konventionen und Normen etwa bei der Anschaffung von Instrumenten, dem Instrumentalspiel oder der Soundeinstellung berücksichtigt werden müssen. Hinzu treten körperliche Fähigkeiten von anwesenden oder abwesenden Bandmitgliedern, die Selbstdarstellung der Band sowie die adressierte Zielgruppe inklusive deren mit der Musik präkonfigurierte Praktiken. Eine zunehmende Expertisierung der Bands geht mit Veränderungen der musiktechnologischen Ausstattung einher, wobei genrespezifisches Equipment in seiner Materialität (z. B. Sound von spezifischen Gitarren inklusive Griffbrettern, Saitenstärken, Tonabnehmern und Effekten) und Bedeutung (z. B. Peavey-Verstärker als Symbol für junge Metal-Bands) auf sich verändernde Partizipation in spezifischen *Communities of Practice* verweist. Dazu zählt ebenso die Zurichtung der Körper in Form von (Spiel-)Techniken und das visuelle Erscheinungsbild wie die Ausdifferenzierung der Band gegenüber anderen Bands sowie die Bildung einer spezifischen Fan-Base, die als Publikum mit spezifischen Praktiken adressiert wird. Lernen im Sinne einer Professionalisierung der Bandpraxis bedeutet, dieses heterogene Ensemble von Entitäten zu relationieren und zu stabilisieren.

Hinzu treten situativ Akteur*innen, die die jeweilige soziotechnische Konstellation mitkonfigurieren. Hierunter fallen etwa Im-/Mobilien (z. B. Tische, Stühle), Kopfhörer, E-Mail(-Programme), aber auch sogenannte Externe wie Tontechniker*innen usw. Auf diese wird in der Beispielanalyse weiter unten einzugehen sein.

Räume und Phasen

Zunächst bewegen sich Songideen durch unterschiedliche Räume, in denen variierende hybride Konstellationen spezifische Situationen und damit musikalische Bedingungen herstellen. Vor allem in Übergängen vom einen in den anderen Raum – vom *stillen Kämmerlein* zum *Proberaum* zu *Performancekontexten* – zeigen sich relevante Übersetzungsprobleme, durch deren Lösung der Song fortlaufend transformiert wird.

Ausgangspunkt des Songwritings sind soziomaterielle Konstellationen, in denen zunächst das *Ereignen und das Reifen* von Ideen als *Organismen* wahrscheinlich gemacht wird. Von dort aus wird eine Iteration in Gang gesetzt, in der musikalisch-ästhetische Standards und körperliches Vermögen einander angepasst werden. Zu unterscheiden sind dabei Phasen des *Aufnehmens, internen Veröffentlichens* und *Probens*, in deren Verlauf die Idee vom *Werkstück* über ein *Versandobjekt* in *technische Anforderungen* übersetzt wird. Abgeschlossen wird dies durch die Phase der *Veröffentlichung*, in welcher der Song als *standardisiertes Produkt* aufgeführt wird.

Beispielanalyse

Am folgenden Fall lassen sich besonders deutlich die Konsequenzen dieser wechselnden soziomateriellen Vermittlungsverhältnisse sowie der Einbau von Digitaltechnologien als Mitmusizierende exemplifizieren. Die Band formiert sich um einen Sänger-Gitarristen (M1), einen Schlagzeuger (M2) und einen Sampler.

Die Idee als Organismus – ereignen und reifen lassen

Das *stille Kämmerlein* ist der Ort, an dem Ideen – benannt als Riffs, Akkordfolgen, Melodien oder Songideen – generiert werden. Im vorliegenden Beispiel werden hierzu E-Gitarre, Kopfhörer, Kabel, Plektrum, Kemper-Verstärker, Schreibtisch, Stuhl, die DAW Logic (Apple), Midi-Keyboard und M1 versammelt. Unter diesen Bedingungen ereignen sich und reifen Ideen als Organismen, das heißt „es ist eigentlich wenig dass ich mich hinsetze und sage jetzt schreibe ich einen Song […] also es reift über eine extrem lange Zeit“ (M1). Das unvorhersehbare Auftreten von Ideen wird im Vollzug eines Handlungsprogramms erwartbar gemacht: M1 sitzt im eigenen Zimmer am Schreibtisch etwa unter Kopfhörern mit seiner E-Gitarre und testet neues Equipment, denn das „ist immer inspirierend und indem man dann die Funktionsweise ausprobiert und sich durcharbeitet durch dann das neue Gerät oder das neue Instrument […] klimpert man ja im Prinzip rum“ (M1). Der dabei verwendete Kemper-Verstärker zeigt sich als „mega mega mega umfangreich kann man Stunden mit verbringen und […] man weiß immer noch nicht was der noch alles kann noch“ (M1). Der menschliche Akteur folgt

den Affordanzen der Technologie und exploriert im Drücken auf Knöpfen, Drehen an Reglern und Browsen von Presets, was das technische Gegenüber kann.

Entscheidend sind des Weiteren Kopfhörer. Sie schotten gegenüber der Umwelt ab und befreien den Kopfhörer-Menschen von Urteilen anderer. Aufgrund häuslicher Lautstärkeregularien „passiert alles über Kopfhörer und dadurch ist man aber also viel viel freier [...] ich könnte bei Laut niemals so abschalten wie ich es über Kopfhörer tue weil ich weiß niemand hört was ich da tue [...] selbst wenn ich in einem noch so weit entfernten Industriegebiet wäre und das Ding voll aufdrehen würde ich trotzdem Gefahr laufen dass gerade jemand mit seinem Hund daran vorbei spaziert und mich hört" (M1). Kopfhörer ermöglichen ein ‚Alleinesein' mit sich, dem Equipment und dem Sound. Sie sind fester Teil von Praktiken des Herumprobierens auf der Gitarre[3] und des Austestens von neuem Equipment. Zugleich wird der eigene unvermögende Körper und damit ein Mangel an Expertise zur Bedingung der Möglichkeiten der Überraschung durch Ideen, denn „jemand der sein Instrument richtig gut beherrscht der spielt dann darauf irgendwelche krasse Sachen und ich klimpere einfach nur rum" (M1). Insgesamt zeigt sich ein Programm, indem eigene und fremde ästhetische Bewertungen zunächst suspendiert werden, sodass zwischen Gelungenem und Misslungenem (*Scheiß*) nicht unterschieden wird.

Gefunden wird etwa ein *brutaler, richtig fetter Powerchord-Sound* in den Einstellungen des Kempers, der zudem eine konventionelle Spielweise auf der Gitarre affordiert. Das Realisieren von Powerchords bedeutet hier: (1) ein Greifen mit drei Fingern, wobei Zeige-, Ring- und kleiner Finger auf der Gitarre positioniert werden; (2) horizontale und vertikale Bewegungsqualitäten (= Akkordwechsel) auf dem Griffbrett: horizontal als Spielen auf drei Saiten und vertikal als Bewegung entlang des Griffbretts; (3) musikalische Konventionen, indem die Powerchord-Folge eingeführt wird als „[m]ega trivial einfach nur Tonika irgendwie Subdominante Dominante Tonika bums also nein irgendetwas dazwischen" (M1). Damit ereignet sich die Idee hier als spezifischer Sound, der eine körperlich-materielle Konstellation mit einer konventionellen Ästhetik verbindet.

Die Idee als Werkstück – Aufnehmen

Der Digital-Verstärker ist zudem mit dem Computer auf dem Schreibtisch, und so mit der DAW Logic verbunden. M1 hat „die Tastatur in Griffnähe [...] dann geht der Klick los" (M1) und die Songidee wird mit der Gitarre aufgenommen. Zusätzlich erzeugt wird neben Spuren mit Flächensounds eine Midi-Schlagzeugspur. Diese wird mit den Fingern auf dem Midi-Keyboard eingespielt und in der Piano-Roll mit der Computer-Maus um weitere Klänge ergänzt.

M1: ... so würde ich auch nicht spielen wenn ich am Schlagzeug sitze weil darauf kommt man motorisch nicht [...] ich spiele also in der Regel spiele ich erst

3 Für eine Gitarristin in unserer Studie führt ein dünnes Griffbrett zu eher melodischen, ein dickes zu eher rhythmischen Ideen.

> mal zu also wenn ich erst mal einen Drum-Beat irgendwie einprogrammiere ist es immer erst mal dümdümTAHdümdümdümTAHdümdümdümTAHdüm @so@ und dann sehe ich ah ist ja noch Platz zwischen den Noten zwischen den Midi-Punkten […] Der Platz wird dann gefüllt […] ich spiele es vielleicht maximal mit vier Fingern also so wie mit zwei Beinen und zwei Armen auf den Pads

Die vier Extremitäten am akustischen Schlagzeug werden zunächst in vier Finger auf Keyboard-Pads und Drumsounds aus den Voreinstellungen der DAW übersetzt. Das bedeutet hier beispielsweise Bassdrum und getretene Hi-Hat (Beine) sowie Snare-Drum und Crash-Becken (Arme). Die Limitierung der Finger ermöglicht eine Spielweise, die sich potentiell auf das Spiel des Körpers auf einem akustischen Schlagzeug übertragen lässt. Mit den Körperbewegungen auf den Keyboard-Pads wird in der DAW eine Midi-Spur erzeugt, dieses Aufschreiben „übernimmt Logic für mich" (M1). Die visuelle Darstellung des Drumbeats in einer Piano-Roll affordiert dessen Erweiterung, also die Auffüllung leerer Kästchen um zusätzliche Steps, Noten bzw. Midi-Punkte, die mit der Computermaus, der rechten Taste und einem Finger eingesetzt werden. Zudem werden in Listen „bei Logic mit Pfeiltaste runter" Drum-Samples durchgeklickt. Dabei wird gesehen, was es gibt, und gehört, „was cool klingt" (M1). Der Drumbeat wird sukzessive von der Prämisse gelöst, von einem Menschen auf einem Schlagzeug umsetzbar zu sein. Der Beat wandelt sich so vom körperlich spielbaren zum klanglich und visuell angemessenen Beat.

Die Idee als Versandobjekt – Intern veröffentlichen

Mit dem Zusammenführen von mehreren Spuren in der DAW zu einer Audio-Datei entsteht eine *fertige Idee*, wandelt sich das Werkstück in ein Versandobjekt: Die Datei wird nun intern veröffentlicht, in der Band versendet und geöffnet. M2 bekommt „per Mail geschickt Idee drei fertig oder hör mal rein und dann höre ich mir das an und dann belasse ich es dabei und warte bis wir uns treffen im Proberaum" (M2). Durch diese Präsentation wird nicht zuletzt die kollektive Abstimmung über die Eignung der Erprobung der Idee eingeleitet. M2 erhält die Idee und die Aufforderung zum Hineinhören.[4] Das Versandobjekt wird nicht (weiter) bearbeitet. Das geschieht im Proberaum.

Die Idee als technische Anforderung – Proben

Proben bedeutet in diesem Fall die Übersetzung einer Audio-Datei und/oder die Verteilung der Spuren des DAW-Projektes in eine Konstellation menschlicher und nichtmenschlicher Akteur_innen im Proberaum. Die Idee wird sukzessive weiter in ein Handlungsprogramm übersetzt, in der Überwindung technischer

4 Ideen werden dann etwa über Messenger-Programme wie *WhatsApp* oder *Telegram* verschickt und außerhalb von Face-to-Face-Interaktionen verhandelt.

Anforderungen standardisiert und für spätere Liveauftritte aufbereitet, was eine prospektive Ausrichtung hin zum Auftritt verdeutlicht. Im Proberaum gelangen zunehmend Dinge in den Mittelpunkt, die an mehreren Orten auftauchen: Technik wie Gitarre, Verstärker usw., Schlagzeug sowie Sampler, spezifische Soundeinstellungen und Spielweisen sollen vom Proberaum auf die Bühne übertragen werden.

M2: … wenn wir das mal angehen wollen und dann höre ich mir an was da gespielt wird am Schlagzeug erstmal und versuche das im Groben nachzuspielen und dann zu ergänzen wo ich denke okay das ist so typisch M1 Idee das zu machen probiere ich es mal anders mal kucken wie es klingt […] anders rum ist es halt auch total interessant zu sehen wenn ein Gitarrist quasi für einen Schlagzeuger die Schlagzeugspur schreibt oder aufnimmt oder programmiert dass man da selber gar nicht drauf kommen würde so was zu machen was komplett Kompliziertes wie mit Hi-Hat und Ride-Becken irgendwie gleichzeitig zu machen

Das Versandobjekt wird zur Probe gebracht, ‚ausgepackt' und zerlegt. Die Übersetzung des programmierten Drumbeats in Körperbewegungen am akustischen Schlagzeug folgt zunächst dem gehörten Sound (Snare-, Bass-, Hi-Hat-Sound usw.). Typische Klischees des Drumbeats werden zu Leerstellen. Dazu zählen weniger Genrekonventionen (z. B. Off-Beat-Rhythmen) als vielmehr Eigenheiten von M1, der mit Spieltechniken des Schlagzeugs kaum vertraut ist und deshalb Routinen, auf die beim Proben verzichtet werden kann, als Platzhalter einprogrammiert.

Ein Sampling Pad wird im Interview als Markenzeichen der Band bezeichnet. Der Sampler übernimmt den Klick und ein Playback inklusive Bass- und Streicherstimmen, die aus der DAW stammen, symbolisiert Distinktion zu anderen Bands und ist zudem Ergebnis des Fortgangs des Keyboarders. Dieser spielte eine gesplittete Midi-Keyboardtastatur, auf der über eine Software auf seinem Laptop gesteuerte Bass- und Flächensounds lagen. Im Interview wird die Entscheidung für einen Sampler und gegen ein weiteres Mitglied oder einen Computer als „vernünftig" bezeichnet: Zum einen bietet der Proberaum nur für zwei Personen Platz und zum anderen hat die Band schlechte Erfahrungen mit dem Rechner des Keyboarders, der auf der Bühne regelmäßig ausfiel. An den Sampler bindet sich ein Technologievertrauen, wobei der ambivalente Charakter des Samplers in Kauf genommen wird: die hohe Sicherheit ist zugleich extreme Einschränkung. Der Sampler ist bislang noch nie ausgefallen und leicht zu bedienen, denn es ist „einfach so ein Pad wo man draufhaut und dann geht der Song los" (M1). Allerdings bestimmt der Sampler strikt den Songablauf, erfordert ein vorab produziertes Playback, das abgemischt und auf den Sampler gezogen sein muss.

Proben und Livespiel wird möglich, indem der Sampler menschliche Akteur*innen ersetzt und bei Scheitern des menschlichen Körpers einspringt, wenn etwa der Schlagzeuger „eigentlich fünf Arme bräuchte um das alles zu spielen"

(M1). Zudem materialisiert der Sampler Soundvorstellungen und behebt Finanzierungsmängel, insofern M2 *fetten Rock mit fünf E-Gitarren und zwei Bässen* M1 *Pop mit Orchester* präferiert, aber „wir konnten uns keine fünf Gitarristen" und „kein Orchester leisten" (M1).

Die Relationierung von *Proberaum* mit *stillem* Kämmerlein wirft Fragen der Authentizität und der Identität auf. So erlaubt das Aufnehmen von Songs mit der DAW im stillen Kämmerlein, Identität durch die Vielfalt der Technologie (Plugins etc.) zu variieren, was mit den Mensch-Ding-Verhältnissen im Proberaum mitunter konfligiert:

M1: „[B]is auf die Stimme kann man ja auf seinem Instrument alles sein also wenn man will kann man Metal spielen wenn man will kann man Jazz spielen […] wenn man Songs schreibt oder da in seinem stillen Kämmerlein sitzt und was programmiert dann nutzt man diese Vielfalt aus die man da hat und wenn man es dann aber spielt und mit M2 im Raum steht und die Gitarre umhängen hat und dann kommt dieser Metalsound und du denkst so was habe ich denn da gemacht passt ja überhaupt nicht zu mir"

Proben heißt Musikmachen als Ensemblespiel, wodurch Präkonfigurationen mitunter divergierender Identitätsentwürfe durch die DAW sichtbar werden. Im Interviewauszug bedeutet das einen mit der eigenen Musiker*innen-Identität inkompatiblen Gitarrensound bei umgehängter Gitarre, und der Schlagzeuger erlebt etwas als unpassend, „obwohl es ein Beat ist den man schon 1000 Mal gespielt hat aber […] in dem Song oder dass wenn man sich dann dran setzt" (M2). Anders gesagt handelt es sich um kontrastierende Mensch-Ding-Beziehungen, insofern DAW-Mensch-Welt auf eine alteritäre Beziehung (DAW & Mensch agieren eigenständig) und Gitarre-Mensch-Welt auf eine prothetische Beziehung (der Mensch nimmt die Welt durch die Gitarre wahr), auf ein Jemand-in-der-Welt-Sein verweist. Für die hier vorgestellte Band führt Proben dazu, solange wieder zur Aufnahme von Samples usw. zurückzukehren, bis sich eine Passung einstellt.

Die Idee als standardisiertes Produkt – Veröffentlichen

Die fünfte Phase bildet die Veröffentlichung der Idee als standardisiertes Produkt für ein Publikum, das sowohl bei Konzerten als auch im Internet zugegen ist. Adressiert und über Social Media (YouTube, Facebook, Internetseite, Playlists usw.) angesprochen wird Publikum etwa durch Videos sowie Audioaufnahmen, die durch ästhetische Standards an Sound, Bild und Lautstärke geprägt sind. Unter diesen normativen Rezeptionsbedingungen „muss alles schon so krass sein dass sich Leute sagen boa den Song oder das Video kucke ich mir jetzt an." (M2) Dazu gehören hochwertige Soundqualitäten und eben keine Handyaufnahmen, was etwa Probenmitschnitte auf Diktier-Apps ausschließt. Werden diese techno-ästhetischen Standards unterboten, „dann wird der [Song] geskipped dann hört sich den keiner an in der Playlist" (M1).

Beim Musikmachen auf der Bühne erfordert der Sampler eine Mitwirkung des*der Tontechnikers*Tontechnikerin, die*der den Song an den Raum und die Front-of-House-Boxen (FOH) anpasst. Über die zwei Ausgänge am Sample-Pad werden zwei Varianten (Sample *mit* und *ohne* Klick) einmal über Rack und In-Ear-Monitoring in die Ohren der Menschen sowie über Tontechnniker*in und Mischpult vermittelt an die jeweiligen Boxen des Konzertsaals geschickt. „[D]ie sind beide verlinkt also wenn man auf das Pad haut gehen beide Samples los" (M1). Während auf der Bühne Kontingenz durch die technischen Delegationsverhältnisse (= das Sample mit Klick weiß die genaue Geschwindigkeit und Form des Songs) reduziert wird, steigt vor der Bühne Kontingenz vor allem durch die Abhängigkeit von Auftrittsort, wechselnden Tontechniker*innen und Mischverhältnissen (auch) des Samples ohne Klick. Lautstärke und Sound sind außerhalb der Obhut der Band, die die FOH-Einstellungen nicht hören kann, sondern an die In-Ear-Kopfhörer und ein gesondertes Sample gebunden ist. Der*die Tontechniker*in wird als temporäres und kontingentes Bandmitglied zur machtvollen Instanz der Songperformance.

Diskussion und Ausblick

Lucy Green (2002, S. 177) konstatierte vor fast 20 Jahren eine hohe Beständigkeit informeller Lernpraktiken bei Popularmusiker*innen. Sowohl unsere als auch jüngst erschienene Arbeiten dokumentieren demgegenüber grundlegende Veränderungen in informellen popularmusikalischen Praxen, was auf technologische Gemengelagen analoger und digitaler Praktiken in Online- und Offline-Communities zurückgeführt wird (Prior, 2018; Strachan, 2017).

Der gewonnene Detaillierungsgrad der vorliegenden Studie ermöglicht vielfältige Anschlüsse an bestehende Forschungsarbeiten. Bereits bekannt sind iterative Prozesse der Ideengenerierung als ‚Herumprobieren' bzw. als ‚Vor-sich-hin-Spielen' auf dem Instrument (Bennett, 2012, S. 155; Bullerjahn, 2003; Witzel, 2000, S. 76). Bestätigt wird einerseits ein klassisches Ergebnis der Forschung zu Bands, dass Songideen zumeist auf der Gitarre (nicht nur von Gitarrist*innen!) entstehen (z. B. Campbell, 1995, S. 18; Davis, 2005, o.S.; Jaffurs, 2004, S. 196; Marx, 2017, S. 81; Rosenbrock, 2006, S. 285), andererseits die Bedeutung materieller Affordanzen von Musiktechnologien für die Ideengenese (Gibson, 2006).[5] Während Audiomitschnitte gegenüber dem Memorieren oder dem Notieren zumeist vernachlässigt werden (vgl. Rosenbrock, 2006, S. 82), stellen digitale Exogramme in unserer Studie einen wichtigen Aspekt im Songwriting dar (vgl. auch Davis, 2005) und Technologie kommt als distribuiertes Gedächtnis zum Einsatz. Darüber hinaus können in der mimetischen Nachahmung von Menschen und/oder

5 Ähnliches zeigen Zembylas und Niederauer (2016, S. 58) für Praktiken des Komponierens mit Klavier und Computer in zeitgenössischer Kunstmusik.

Artefakten neue Praktiken entstehen: Die Übersetzung von Fingern auf dem Keyboard zu Armen und Beinen am Schlagzeug erinnert an eine Beobachtung von Bell (2015, S. 48), der auf den Einfluss von Gitarrenpraxen durch Übersetzungen etwa von Klavier- oder Turn-Table-Praktiken und -Sounds auf Gitarren hinweist. Zu beachten sind auch technisch vermittelte Machtverhältnisse: Ähnlich wie die gezeigte Machtposition von Tontechniker*innen bei Liveauftritten zeigt Gander (2015) die Herstellung von Macht im Musikstudio vom Tonmeister*innenstuhl, der hinter der Scheibe vor dem Mischpult bestmögliches Hören ermöglicht und von dem aus über Gelingen befunden wird. Gebrauch und Bedeutung von Technologien konstituieren maßgeblich Zugehörigkeit zu und Authentizität in *Communities of musical Practice* (Strachan, 2017; Hewitt, 2009, S. 330; Théberge, 2017). Dazu zählt allgemein Design und Sound von Equipment, wobei spezieller etwa das Sammeln von genrespezifischen Gitarren und Verstärkern Zeichen einer fortlaufenden Expertisierung von Musiker*innen ist (vgl. Herbst, 2017). Auch Räume und Phasen sind in der Forschung zum Songwriting zwar bekannt, doch beschränkt sich diese für Bands zumeist auf die Lokalität Proberaum, in den Ideen mitgebracht und wo Songs für Auftritte gelernt werden, der Songwriting-Prozess also bereits angelaufen ist (vgl. Campbell, 1995). Sowohl Marx (2017, S. 222) als auch Menzel (2005, S. 97–100) beobachten Veränderungen in Bands durch PCs, mit denen musikalische Ideen gewonnen, Mitglieder eingespart und Songs aufgenommen werden. Beide können jedoch weder die Praxis detailliert explizieren noch die Relationierung verschiedener soziotechnischer Zeitraumgefüge ins Verhältnis setzen. Veränderung von musikalischer Praxis zeigt sich auch in der Forschung zum Produzieren von Songs in DAWs (Bell, 2015), zum Präsentieren auf Social-Media-Plattformen (Herzberg, 2012) sowie zur Beziehungspflege zum Publikum in jenen Kontexten (Stober, 2012).

Insgesamt sensibilisiert die hier vorgeschlagene Perspektive für jene komplexe, fragile und irritierbare Konstellation aus Menschen und Dingen, Konzepten und Klängen, deren Stabilisierung wir als ‚Song' bezeichnen. Vorgeschlagen wird damit ein Konzept von ‚Musik', das gewohnte Trennungen und Unterscheidungen zwischen Idee und materieller Ausführung, Klang und technischer Vermittlung aufhebt. Musik ist demzufolge ein „multiply-mediated, immaterial and material, fluid quasiobject, in which subjects and objects collide and intermingle. It favours associations or assemblages between musicians and instruments, composers and scores, listeners and sound systems – that is, between subjects and objects." (Born, 2005, S. 7) Eine an diesem Musikbegriff orientierte Analyse von Kompositions- und Songwritingprozessen – wie von musikalischer Praxis überhaupt – gestattet keine Trennung musikalischer Artfakte, ästhetischer Kriterien, körperlicher Praktiken und klangkonstituierender Technologien, sondern erfordert eine Untersuchung der Prozesse, die diese heterogenen Assoziationen herstellen und zusammenhalten.

Für eine Didaktik des Songwritings und eine Musikpädagogik der Dinge deuten sich vor diesem Hintergrund bereits ‚praktische' Konsequenzen an. So

kann die in konstruktivistischen Didaktikentwürfen geforderte Gestaltung von (Selbst-)Lernumgebungen an die Erforschung soziomaterieller Praxis anschließen. Eine Berücksichtigung sachtechnischer Agency und der Semiotisierung von Artefakten kann dafür aufmerksam machen, wie konkrete Materialien und deren Affordanzen an Mensch-Technik-Welt-Beziehungen teilhaben und zur Formung musikalischer Ideen und Gestaltungsprozese beitragen oder diese verhindern. Eine an informellen Praktiken orientierte Didaktik der Populären Musik würde mit der Herstellung soziomaterieller Lern-Konfigurationen beginnen, in denen Online- und Offline-Räume sowie wechselnde Konstellationen digitaler und analoger Technologien durchlaufen werden. Somit sollen Menschen, Dinge und Klänge zu Schüler*innen, Instrumenten und Songs eines popularmusikalischen Klassenmusizierens werden.

Literatur

Adams, C. & Thompson, T. L. (2016). *Researching a Posthuman World. Interviews with Digital Objects*. London: Palgrave MacMilllan.

Aigner, W. (2017). *Komponieren zwischen Schule und Social Web: Eine entwicklungsorientierte Studie*. Augsburg: Wißner.

Allsup, R. E. (2013). The compositional turn in music education: From closed forms to open texts. In M. Kaschub & J. Smith (Hrsg.), *Composing Our Future: Preparing Music Educators to Teach Composition* (S. 57–70). Oxford & New York: Oxford University Press.

Bell, A. P. (2015). Can we afford these affordances: GarageBand and the double-edged sword of the digital audio workstation. *Action, Theory, and Criticism for Music Education* 14(1), 44–65. act.maydaygroup.org/articles/Bell14_1.pdf [24.04.2019].

Bates, E. (2012). The Social Life of Musical Instruments. *Ethnomusicology,* 56(3), 363–395.

Belliger, A., Krieger, D., Herber, E. & Waba, S. (2013). Die Akteur-Netzwerk-Theorie. Eine Techniktheorie für das Lernen und Lehren mit Technologien. In M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien* (o.S.), 2. Auflage. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2013/8359/pdf/L3T_2013_Belliger_et_al_Die_Akteur_Netzwerk_Theorie.pdf [24.12.2018].

Bennett, J. (2012). Constraint, Collaboration, and Creativity in Popular Songwriting Teams. In D. Collins (Hrsg.), *The act of musical composition: Studies in the creative process. SEMPRE studies in the psychology of music* (S. 139–169). Farnham, UK: Ashgate.

Bigham, D. J. (2013). *Hearing Connections: An Actor-Network Study of Online Guitar Activities.* Verfügbar unter: http://escholarship.org/uc/item/5gh341tw [24.04.2019].

Born, G. (2005). On Musical Mediation: Ontology, Technology and Creativity. *twentieth-century music*, 2(1), 7–36. Verfügbar unter: https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/S147857220500023X [13.08.2019].

Bullerjahn, C. (2003). Junge Komponierende in zeitgenössischer Kunst- und Pop-Musik. Ein Vergleich musikalischer Werdegänge, Motivationen und kreativer Prozesse. In G. Kleinen (Hrsg.), *Begabung und Kreativität in der populären Musik* (S. 107–124). Münster: LIT.

Bullerjahn, C., Stefanovska, S. & Georgi, R. von (2015). Bandklima, Musikerpersönlichkeit und soziale Interaktion. Kulturvergleichende Befragung von deutschen und mazedonischen Bands. *SAMPLES,* 13, 21–25. Verfügbar unter: www.gfpm-samples.de/Samples13/bullerjahnetal.pdf [24.04.2019].

Callon, M. (2006). Die Sozio-Logik der Übersetzung. In A. Belliger & D. J. Krieger (Hrsg.), ANThology. *Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie* (S. 135–147). Bielefeld: Transcript.

Campbell, P. S. (1995). Of Garage Band and Song-getting: The Musical Development of Young Rock Musicians. *Research Studies in Music Education,* 4(12), 12–20.

Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis.* 2. Auflage. Los Angeles: Sage.

Clarke, A. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: Springer.

Clements, A. (2018). A Postdigital Future for Music Education: Definitions, Implications, and Questions. *Action, Criticism, and Theory for Music Education,* 17(1), 9–41.

Davis, S. G. (2005). "That thing you do!" Compositional processes of a rock band. *International Journal of Education & the Arts,* 6(16), o.S. Verfügbar unter: http://www.ijea.org/v6n16/. [24.04.2019].

Donin, N. (Hrsg.) (2018). *The Oxford Handbook of the Creative Process in Music*. Oxford & New York: Oxford University Press.

Fenwick, T. & Edwards, R. (2010). *Actor-Network Theory in Education*. London: Routledge.

Fox, N. J. & Alldred, P. (2017). *Sociology and the New Materialism. Theory, Research, Action*. London: SAGE.

Gander, J. M. (2015). Situating creative production: Recording studios and the making of a pop song. *Management Decision,* 53(4), 843–856.

Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. New York: Psychology Press.

Gibson, W. (2006). Material culture and embodied action: Sociological notes on the examination of musical instruments in jazz improvisation. *The Sociological Review,* 54 (1), 171–87.

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.

Godau, M. (2018). Wie kommen die Dinge in den Musikunterricht? Zur Materialiät musikpädagogischer Praxis am Beispiel divergierender Orientierungen im Kontext unterrichtsbezogenen Handelns angehender Lehrkräfte In B. Clausen & S. Dreßler (Hrsg.), *Soziale Aspekte des Musiklernens* (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 39) (S. 43–56). Münster: Waxmann.

Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn. A Way Ahead for Music Education*. Aldershot: Ashgate.

Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School. A New Classroom Pedagogy*, Aldershot: Ashgate.

Grow, J. (2018). *Komponieren im Musikunterricht der Grundschule*. Berlin: LIT.

Haenisch, M. (2013). Materiality and Agency in Improvisation: Andrea Neumann's Inside-Piano. In A. Cassidy & A. Einbond (Hrsg.), *Noise in and as Music* (S. 147–170). Huddersfield: Huddersfield University Press.

Hennion, A. (1993). *La passion musicale*. Paris: Editions Métailié.

Herbst J. P. (2017). 'Gear Acquisition Syndrome' – A Survey of Electric Guitar Players. In J. Merrill (Hrsg.), *Popular Music Studies Today. Systematische Musikwissenschaft* (S. 139–148). Wiesbaden: Springer VS.

Herzberg, M. (2012). *Musik und Aufmerksamkeit im Internet. Musiker im Wettstreit um Publikum bei YouTube, Facebook & Co*. Marburg: Tectum Verlag.

Hewitt, A. (2009). Musical Styles as Communities of Practice. Challenges for learning, teaching and assessment of music in higher education. *Arts & Humanities in Higher Education,* 8(3), 329–337.

Hvidtfeldt, D. L. (2017). Concerted Creativity: Emergence in the Socio-(Im)Material and Intangible Practice of Making Music. *Integrative Psychological and Behavioral Science,* 52(2), 228–240.

Ihde, D. (1990). *Technology and the Lifeworld. From Garden to Earth*. Bloomington/Indianapolis: Indiana University Press.

Jaffurs, S. E. (2004). The impact of informal music learning practices in the class-room, or how I learned to teach from a garage band. *International Journal of Music Education,* 22(3), 189–200.

Jörissen, B. (2017). Subjektivation und „ästhetische Freiheit" in der post-digitalen Kultur. *KULTURELLE BILDUNG ONLINE.* Verfügbar unter: https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/sub jektivation-aesthetische-freiheit-post-digitalen-kultur [24.04.2019].

Kenny, A. (2016). *Communities of Musical Practice*. Oxford: Routledge.

King, A. (2016). Studio pedagogy: Perspectives from record producers In A. King & E. Himonides (Hrsg.), *Music, Technology, and Education. Critical Perspectives* (S. 45–66). New York: Routledge.

Konrad, U. (2017). Bedeutungszuweisungen im Instrumentalklassenunterricht. In A. Doff & R. Komoss (Hrsg.), *Making Change Happen. Wandel im Fachunterricht analysieren und gestalten* (S. 51–56). Wiesbaden: Springer VS.

Latour, B. (2005). *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network-Theory*. New York: Oxford University Press.

Latour, B. (2006). Die Macht der Assoziationen. In A. Belliger & D. J. Krieger (Hrsg.), ANThology. *Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie* (S. 195–212). Bielefeld: transcript.

Marx, T. (2017). *Musik unter sich. Kohäsion und Leistung in semiprofessionellen Musikgruppen.* Wiesbaden: Springer VS.

Mazierska, E. (2018). The Postdigital in Film and Popular Music. *Postdigital Science and Education,* (online first), 1–4. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/s42438-018-0022-7 [24.04.2019].

Menzel, K. H. (2005). *PC-Musiker. Der Einsatz computergestützter Recording-Systeme im Amateursektor.* Osnabrück: ep0s.

Ojala, A. (2017). *Learning Through Producing: The Pedagogical and Technological Redesign of a Compulsory Music Course for Finnish General Upper Secondary Schools*. Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki. Studia Musica 74. Verfügbar unter: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/234974/aleksi_ojala_learning_trough_producing_pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y [24.12.2018].

Prior, N. (2018). *Popular Music, Digital Technology and Society*. London: SAGE Publications.

Reinmann, G. (2009). Wie praktisch ist die Universität? Vom situierten zum Forschenden Lernen mit digitalen Medien. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschen-*

des Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen (S. 36–52). Bielefeld: Universität Verlag Webler.

Rosenbrock, A. (2006). *Komposition in Pop- und Rockbands. Eine qualitative Studie zu kreativen Gruppenprozessen*. Berlin [u. a.]: LIT.

Schlothfeldt, M. (2018). Komposition als didaktisches Handlungsfeld. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & Christine Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 326–333). Münster: Waxmann.

Schmidt, R. (2012). *Soziologie der Praktiken – Konzeptionelle Studien und empirische Analysen.* Berlin: Suhrkamp.

Schulz-Schaeffer, I. (2008). Technik in heterogenen Assoziationen. Vier Konzeptionen der gesellschaftlichen Wirksamkeit von Techniken im Werk Latours. In G. Kneer, M. Schroer & E. Schüttpelz (Hrsg.), *Latours Kollektive. Kontroversen zur Entgrenzung des Sozialen* (S. 108–152), Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Sørensen, E. (2009). *The Materiality of Learning. Technology and Knowledge in Educational Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Stober, C. (2012). *Musikszene 2.0. Exemplarische Analysen zu internetbasierten Beziehungen zwischen semiprofessionellen Bands und ihrem virtuellen Publikum.* Osnabrück: epOs.

Strachan, R. (2017). *Sonic technologies. Popular Music, Digital Culture and the Creative Process*. New York: Bloomsbury.

Tervooren, A. & Kreitz, R. (Hrsg.). (2018). *Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung* (S. 15–35). Opladen: Barbara Budrich.

Théberge, P. (2017). Musical Instruments as Assemblage. In T. Bovermann, A. de Campo, H. Egermann, S.-I. Hardjowirogo & S. Weinzierl (Hrsg.), *Musical Instruments in the 21st Century. Identities, Configurations, Practices* (S. 59–66). Wiesbaden: Springer.

Tobias, E. S. (2013). Composing, songwriting, and producing: Informing popular music pedagogy. *Research Studies in Music Education,* 35(2), 213–237.

Vasil, M., Weiss, L. & Powell, B. (2018). Popular Music Pedagogies: An Approach to Teaching 21st-Century Skills. *Journal of Music Teacher Education,* (online first), 1–11.

Witzel, T. G. (2000). Der musikalische Arbeitsprozess von Amateurbands. Eine empirische Untersuchung im Giessener Raum. In H. Rösing & T. Phleps (Hrsg.), *ASPM – Beiträge zur Popularmusikforschung 25/ 26. POPULÄRE MUSIK im kulturwissenschaftlichen Diskurs* (S. 73–90). Karben: CODA-Verlag.

Zembylas, T. & Niederauer, M. (2016). *Praktiken des Komponierens. Soziologische, wissenstheoretische und musikwissenschaftliche Perspektiven*. Wiesbaden: Springer.

Zill, E. (2016). *Den eigenen Ohren folgen. Musikalisch-ästhetische Erfahrungen im Kontext produktionsorientierter Schulprojekte*. Münster: LIT.

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
& Leuphana Universität Lüneburg
m.godau@fhchp.de & mgodau@leuphana.de

Matthias Haenisch
Universität Erfurt
matthias.haenisch@uni-erfurt.de

Thade Buchborn, Elisabeth Theisohn & Johannes Treß

Kreative musikalische Handlungsprozesse erforschen

Einblicke in ein Verfahren der videobasierten Rekonstruktion von Gruppenimprovisations- und -kompositionsprozessen von Schülerinnen und Schülern

Exploring Processes of Creative Musical Actions. A Qualitative Video Research Approach to Collaborative Improvisation and Composition Processes at School

This paper introduces a reconstructive research approach to creative musical actions that we applied in two studies on collaborative composing and improvising in school settings. Following the format of design research, we developed lesson designs that initiate and support improvisation and composition processes in order to foster creativity and initiate creative learning. This was connected to the goal of reconstructing processes of creative musical actions and the orientations of learners in these practices. Adapting the documentary video interpretation to our research context and interests offers new perspectives on learners' orientations. This leads to a better understanding of creative practices in music educational contexts and provides us with a basis for our design research.

1. Einleitung

Kreative musikalische Handlungsprozesse gelten in der musikpädagogischen Forschung als komplex und schwer zugänglich, wenngleich Kreativität als bedeutsam für den Musikunterricht eingestuft wird und kreative Fähigkeiten von Lernenden besonders im Komponieren und Improvisieren gefordert sind und gefördert werden können. Wir möchten in unserem Beitrag einen videobasierten Forschungszugang zu kreativen Handlungsprozessen vorstellen, der derzeit in zwei Studien[1] zum Komponieren und Improvisieren mit Lernendengruppen angewandt wird. Dazu legen wir in einem ersten Schritt unser Verständnis von Komponieren und Improvisieren als Prozesse kreativen musikalischen Handelns

1 Die Studien werden im Projekt KoMuF – Kooperative Musiklehrer*innenbildung Freiburg vom Land Baden-Württemberg gefördert.

dar, um daran anknüpfend die Methode unserer Studien zu beschreiben. Diese sind im Forschungsformat der Design Research konzipiert und nutzen das Verfahren der dokumentarischen Videointerpretation. Durch diesen Forschungszugang rücken neben den kreativen Handlungsprozessen besonders die diesen Prozessen zugrunde liegenden „internalisierten schul-, fach- und peerkulturellen Erfahrungen" (Martens, Asbrand & Petersen, 2015, S. 180) in den Fokus, die das Handeln von Lernenden beim Komponieren und Improvisieren in Gruppen leiten. Sie werden im Kontext der dokumentarischen Methode als handlungsleitende Orientierungen bezeichnet.

2. Kreativität und kreative musikalische Handlungsprozesse

Während Kreativität ausgehend von Joy Paul Guilford (1950) zunächst vorwiegend kognitionspsychologisch untersucht wurde, sind in den vergangenen Jahren vermehrt Studien zu soziokulturellen Aspekten von Kreativität entstanden. Robert Keith Sawyer überschreibt diese zwei Forschungstraditionen als „individualist approach" und „sociocultural approach" (Sawyer, 2012, S. 7). Im Anschluss an Kai Stefan Lothwesen (2014) ist Christine Stöger (2018) bestrebt, beide Ansätze aus musikpädagogischer Perspektive zusammenzuführen:

> „Kreativität äußert sich in generativem Handeln in oder mit Musik, das einzeln oder kollaborativ entwickelt werden kann und innerhalb einer bestimmten musikbezogenen Praxis als nützlich und für die Individuen bedeutsam angesehen wird. Es ist subjektiv und in Hinblick auf eine bestimmte Bezugsgruppe und Anforderung neu und originell (z. B. eine Lerngruppe, eine regionale Hip-Hop-Community) sowie Ausdruck der Anbindung an eine größere ästhetische Praxisgemeinschaft" (Stöger, 2018, S. 264–265).

Stöger hebt damit die Bedeutung generativen Handelns in oder mit Musik als Äußerungsformen von Kreativität hervor, während Lothwesen Kreativität selbst als „ein dem Wesen nach situatives, dynamisches, erfahrungsgebundenes Handeln" (Lothwesen, 2014, S. 201) beschreibt. Ein weiterer Aspekt, den Stöger in ihrer Definition betont, ist die *Bedeutsamkeit und Originalität* für die Handelnden sowie deren soziale Bezugsgruppen und ästhetische Praxisgemeinschaften. Auch Pamela Burnard legt dar, dass musikalische Kreativität(en) nicht ohne die sozialen Kontexte gedacht werden können, in die sie eingebettet sind, und beschreibt diese als „situated musical creativity [that] is generative and […] involves acts of creation or co-creation in social contexts" (Burnard, 2012, S. 13).

2.1 Komponieren und Improvisieren

Wenngleich sich generatives musikalisches Handeln nicht auf das Komponieren und Improvisieren beschränkt (vgl. Stöger, 2018, S. 265), gelten diese als musikalische Praxen, in denen sich kreatives Handeln vollzieht und exemplarisch beobachten lässt (vgl. Lothwesen & Lehmann, 2018). Improvisation und Komposition sind dabei nicht trennscharf voneinander abgrenzbar, sondern als „idealtypische Extreme innovativen musikalischen Schaffens" (ebd., S. 342) zu verstehen. Es sind „nach ihrer Art nahe verwandte Tätigkeiten, die sich nur im Hinblick auf eine Verfestigung des Produktes unterscheiden" (Figueroa-Dreher, 2016, S. 23). Folglich erscheint es uns sinnvoll, Improvisation und Komposition aufeinander bezogen zu definieren und den Blick auf die *Handlungspraxen* des Komponierens und Improvisierens zu richten und nicht auf deren Ergebnisse. Improvisieren verstehen wir als „entwerfendes Handeln" (ebd., S. 72), das durch die Gleichzeitigkeit von Erfinden, klanglicher Realisierung und Wahrnehmung von Musik alleine oder kollaborativ charakterisiert ist (vgl. Krämer, 2018, S. 329; Figueroa-Dreher, 2016, S. 10). Weitere Charakteristika sind Undeterminiertheit, Spontaneität, Automatismus und Interaktionsbezug. Komponieren grenzen wir insofern davon ab, als dass im Kompositionsprozess als „planbare Folge revidierbarer Einzelentscheidungen" (Schlothfeldt, 2011, S. 176) die Gleichzeitigkeit von Erfinden und Realisieren durch Momente der Überarbeitung und Reflexion aufgehoben ist.

3. Desiderate, Forschungskontext und Fragestellung

Im Kontext kreativen musikalischen Handelns wird immer wieder auf Desiderate und auf Potenziale zukünftiger Forschung zum Improvisieren und Komponieren verwiesen. Jackie Wiggins hält bereits 1999 fest, dass die Analysen von Interaktionen während kreativer Praxen des Komponierens und Improvisierens besonders spannend seien, da diese erforderten, dass Schülerinnen und Schüler musikalische Ideen initiieren, artikulieren, entwickeln, bewerten, revidieren und verteidigen. Solches Engagement in kreativen Prozessen eröffne Zugänge zu impliziten Wissensbeständen (vgl. Wiggins, 1999, S. 65). Figueroa-Dreher (2016) zeigt auf, dass kreatives Handeln aus handlungs- und interaktionstheoretischer Perspektive lange Zeit lediglich als „Residualkategorie" (ebd., S. 1) abgehandelt wurde. Zukünftige Forschung sollte daher verstärkt generative Handlungsprozesse in den Blick nehmen, um die vorliegenden Erkenntnisse zu Produkten und Artefakten kreativer Prozesse zu ergänzen. Im Zuge der soziokulturellen Ansätze in der Kreativitätsforschung werden zudem auch in der musikpädagogischen Forschung die Perspektiven der Akteure und die sozialen und ästhetischen Kontexte ihres Handelns immer bedeutsamer (vgl. Burnard, 2000, 2002; Wilson &

MacDonald, 2017). Stöger betont daher, dass es eine zentrale Herausforderung darstelle, „[g]eneratives musikbezogenes Denken und Handeln von Kindern in seiner Eigenheit und Komplexität wahrzunehmen und in der formalen Bildungsarbeit daran anzuschließen" (Stöger, 2018, S. 267).

3.1 Forschungskontext

Im Anschluss an die dargelegten Desiderate entwickeln wir im Rahmen von zwei Design-Research-Studien (vgl. z. B. Prediger, Gravemeijer & Confrey, 2015, S. 877) in iterativen Forschungszyklen Lehr-Lern-Arrangements zum Komponieren und Improvisieren in Gruppen und erproben somit Möglichkeiten, kreative Handlungsprozesse in musikpädagogischen Kontexten zu initiieren und zu begleiten, Kreativität zu fördern und Lernprozesse anzustoßen. Im formalen Rahmen der Schule bewegen wir uns dabei zwischen musikalisch-kreativem Handeln und schulischer Aufgabenerledigung seitens der Lernenden sowie zwischen Anleitung und Geschehenlassen seitens der Lehrenden. In diesem Kontext rekonstruieren wir mit Hilfe dokumentarischer Videointerpretationen kreative Handlungsprozesse sowie die in der Kompositions- und Improvisationspraxis handlungsleitenden Wissensbestände von Lernenden und streben damit eine lokale und gegenstandsbezogene Theoriebildung an.[2]

3.1.1 Studie 1: Entscheidungsprozesse in Gruppenkompositionen

Ziel der ersten Studie ist die Entwicklung eines Lern-Lehrformates, in welchem Gruppenkompositionsprozesse initiiert und fachlich begleitet werden. Ausgehend von einem zentralen Klopfmotiv erarbeiten Lernende der 7. Jahrgangsstufe in Fünfergruppen eine Komposition und nutzen dabei ihre Stühle als Instrumentarium (vgl. Buchborn, 2011). Eine lehrendengesteuerte Phase im Plenum mündet in mehrere Phasen selbstständiger Gruppenarbeit.

In der zunächst explorativ und offen angelegten ersten Sichtung der Videographien der Gruppenarbeitsphasen haben sich die bereits auf konzeptioneller Ebene als für das Komponieren charakteristisch herausgestellten Prozesse der Entscheidungsfindung (Schlothfeldt, 2011; Barrett, 1996; Burnard & Younker, 2002) als interessant hinsichtlich unterschiedlicher Aspekte erwiesen: Sie geben Auskunft darüber, wie erfolgreich eine Gruppe mit der Aufgabenstellung umzugehen weiß; an den mit ihnen verbundenen verbalen Disputen und Aushandlungen werden die von den Akteuren explizierbaren Orientierungsgehalte deutlich; zudem häufen sich Auffälligkeiten hinsichtlich der interaktionalen Dichte. Daher

2 Im vorliegenden Beitrag behandeln wir die Einbettung der dokumentarischen Rekonstruktionen in das Forschungsformat des Design Research nur am Rande.

wollen wir empirisch herausarbeiten, was kompositorische Entscheidungen von Gruppen charakterisiert, wie Entscheidungsfindungen verlaufen und welche handlungsleitenden Orientierungen ihnen unterliegen. Damit streben wir eine empirisch fundierte Klärung des Entscheidungsbegriffs an, die im kompositionspädagogischen Diskurs bislang fehlt.

3.1.2 Studie 2: Lernendeninteraktionen in vokalen Gruppenimprovisationen

Die zweite Studie strebt die Entwicklung eines Lehr-Lernformates für die Sekundarstufe I an, in welchem musikalische Gruppenimprovisationen im schulischen Kontext initiiert und gefördert werden. In einer ersten lehrendenzentrierten Unterrichtsphase erkunden die Lernenden klanglich-musikalische Möglichkeiten ihrer eigenen Stimme. Das dabei explorierte musikalische Material wird genutzt, um in Gruppenimprovisationen anhand offener Impulse, Formen und Konzepte (vgl. Eckhardt, 1996) unterschiedliche musikalische Gestaltungsformen zu erproben. Schließlich wird ein auf dem Fußboden markiertes Spielfeld etabliert (vgl. Betzner-Brandt, 2011), in dem den verschiedenen Stimmklängen farblich markierte Felder (Vokale, Klinger, Groove, Stimmloses, Stimmhaftes, etc.) zugeordnet sind. Die Lernenden bewegen sich frei in den Feldern oder verweilen im äußeren Stille-und-Zuhören-Feld.

Die spezifische Form der kollektiven Sinnkonstruktion während des Improvisierens (vgl. Burnard, 2012; Wilson & MacDonald, 2017) und die sich dabei vollziehende interaktive und nonverbale Abstimmung (vgl. Hellberg, 2018, S. 223) wird als konstitutives Merkmal und Kerninhalt der individuellen und kollektiven improvisatorischen Handlungspraxis verstanden. Daher soll im Rahmen der Studie die musikalische Handlungs- und Interaktionspraxis in vorwiegend vokalen Gruppenimprovisationen von Schülerinnen und Schülern rekonstruiert und dabei folgenden Fragen nachgegangen werden: Wie dokumentiert sich individuelle und kollektive musikalische Sinnkonstruktion *in vivo*? Wie entsteht neues musikalisches Material, wie wird dieses in die individuelle und kollektive Handlungspraxis integriert, weiterverarbeitet oder fallen gelassen? Wie steht es dabei um das Spannungsverhältnis von Individuum und Gruppe und woran orientieren sich Lernende (meist als Improvisationsnovizen) in ihrer Handlungspraxis?

3.2 Fragestellung

Im vorliegenden Beitrag möchten wir den für die dargestellten Studien gewählten Forschungszugang anhand von zwei Interpretationsbeispielen vorstellen, Einblicke in unsere Forschungspraxis gewähren und auf Grundlage erster Forschungserfahrungen diskutieren, welche Möglichkeiten unser Vorgehen für die

Erforschung kreativer musikalischer Handlungsprozesse sowie handlungsleitender Orientierungen von Lernenden beim Komponieren und Improvisieren bietet. Als Beispiel für einen charakteristischen Aspekt der Erforschung der Prozessebene kreativen Handelns betrachten wir das Zusammenspiel der unterschiedlichen interaktionalen Ebenen kompositorischer Handlungsprozesse (5.2). Weiterführend zeigen wir unser Verfahren der Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen auf der Grundlage überwiegend nichtsprachlicher, musikalischer Interaktionen (5.3).

4. Dokumentarische Videointerpretation als methodischer Zugang

Dass sich videobasierte Methoden für musikpädagogische Fragestellungen besonders eignen, wurde bereits vielfach konstatiert. Gebauer (2011) verweist besonders auf die Möglichkeiten des Zugangs zu „außer- und vorsprachliche[n]" (ebd, S. 19) Komponenten, die in musikbezogenen Lehr-Lernprozessen von besonderer Bedeutung sind. Hellberg (2018) betont ebenfalls, dass in der „musikalischen Interaktion die Sprache in den Hintergrund [tritt], leibliche, räumliche und klangliche Dimensionen in den Vordergrund" (ebd., S. 218), und zeigt, dass die mehrperspektivische Analyse von Videodaten diese für Prozesse des Musizierens so wichtigen Ebenen besonders gut zugänglich macht. Zudem unterstreichen zahlreiche Studien zu kreativen musikalischen Gruppenprozessen innerhalb und außerhalb von Schule das Potential videobasierter Forschung in unserem spezifischen Themenfeld (für einen Überblick vgl. Gebauer, 2011). Hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang die Studien und methodischen Beiträge von Ulrike Kranefeld (z. B. 2008, 2017).

Zur Auswertung der von uns erhobenen videographischen Daten haben wir das von Ralf Bohnsack entwickelte Verfahren der dokumentarischen Videointerpretation (Bohnsack, Fritzsche & Wagner-Willi, 2015) gewählt, da dieses sich für die Erforschung kreativer Handlungsprozesse sowie der handlungsleitenden Wissensbestände von Lernenden beim Komponieren und Improvisieren besonders eignet. Zum einen eröffnen die auf der Praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack, 2017) fußende dokumentarische Methode und davon ausgehende Analyseverfahren „einen Zugang nicht nur zum reflexiven, sondern auch zum handlungsleitenden Wissen der Akteure und damit zur Handlungspraxis" (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013, S. 9). Zum anderen erweist sich ihre Anwendung auf videografisches Datenmaterial „insbesondere in der Erforschung von körperlich-performativen Interaktionspraktiken (z. B. Rituale, Spiele, pädagogisch-didaktische Situationen)" (ebd., S. 20) als äußerst aufschlussreich. Hier sehen wir ein großes Potential für unsere Forschungsprojekte, da sich die von uns untersuchten Interaktionspraktiken zu großen Teilen auf nichtsprachlicher, körperlich-performativer Ebene abspielen.

Des Weiteren wurde die Dokumentarische Methode von Barbara Asbrand und Matthias Martens (2018) in den letzten Jahren für die Unterrichtsforschung weiterentwickelt und für die Bearbeitung fachdidaktischer Fragestellungen adaptiert. Insbesondere die Möglichkeit, die „Passungsverhältnisse" (ebd., S. 134) rekonstruierter Orientierungsrahmen, institutioneller Normen und Rollenerwartungen in Unterrichtsprozessen untersuchen zu können, erscheint uns für unsere Forschung vielversprechend, da sich daran anschließend Designprozesse eng entlang der empirischen Analysen gestalten lassen.

5. Einblicke in die Forschungswerkstatt

Im Folgenden stellen wir knapp vor, wie wir die Interpretationsschritte der dokumentarischen Videointerpretation[3] für unsere Studien adaptiert haben und zeigen daran anknüpfend an zwei Interpretationsbeispielen, wie unser Vorgehen in der Forschungspraxis zur Anwendung kommt.

5.1 Schritte der dokumentarischen Videointerpretation

Schritt 1: Sichtung des Datenmaterials und Sequenzauswahl
Um einen Überblick über das erhobene videographische Material zu erhalten, erstellen wir zunächst grobe thematische Verläufe der Videoaufzeichnungen, in denen Inhalte und Sozialstrukturen der beobachteten Stunden verzeichnet sind. In einem nächsten Schritt erstellen wir Handlungs- und Interaktionsverläufe der Kompositions- und Improvisationsprozesse der Lernendengruppen und grenzen parallel verlaufende Interaktionen innerhalb einer Gruppe als einzelne Aktivitätssysteme voneinander ab. Auf dieser Grundlage wählen wir Sequenzen für die Interpretation aus, die Auffälligkeiten hinsichtlich der interaktionalen Dichte, ein „hohes Maß an Fokussierung" (ebd., S. 177), Diskontinuitäten im Verlauf oder aber eine besondere inhaltliche Relevanz für die Forschungsfrage aufweisen.

Schritt 2: Transkription
Anknüpfend an etablierte Verfahren (vgl. z. B. Bohnsack et al., 2013, 2015; Asbrand & Martens, 2018) haben wir eine eigene Form der Videotranskription entwickelt, um insbesondere die musikalische Ebene (vgl. Gebauer, 2011, S. 38–39; Moritz, 2011) im interaktionalen Gesamtkontext herausarbeiten zu können. Dazu ergänzen wir die in der dokumentarischen Videointerpretation übliche Differenzierung zwischen inkorporierter und verbaler Interaktionsebene, um eine musikalisch-inkorporierte Ebene, auf der wir musikalisch-klangliche Interaktionen

3 Für eine ausführliche Darstellung vgl. Asbrand & Martens, 2018; Bohnsack, Fritzsche & Wagner-Willi, 2015

festhalten. Um die Sequenzialität und Simultanität von Interaktionen im Transkript genauer abbilden zu können, haben wir in Anlehnung an das Verfahren der Feldpartitur (Moritz, 2011) eine Partiturschreibweise gewählt, sodass jedem Lernenden eine feste ‚Stimme' zugewiesen wird, in der dessen verbale, inkorporierte und musikalisch-inkorporierte Interaktionen transkribiert werden (vgl. Abb. 1–3). Das Verbaltranskript wird nach den TiQ-Richtlinien (Talk in Qualitative Social Research) transkribiert, um auch parasprachliche Elemente berücksichtigen zu können (vgl. Bohnsack et al., 2015, S. 465). An relevanten Stellen der Interaktion werden Fotogramme in die Transkripte eingefügt.

Schritt 3: Formulierende Interpretation
Die formulierende Interpretation dient dazu, die *Was*-Ebenen einer Interaktion herauszuarbeiten. Ziel ist es, sowohl den immanenten Sinn einer Interaktion, der den Akteuren als kommunizierbares Wissen, z. B. in „Einstellungen, Bewertungen, Beschreibungen, Argumentationen und Theorien" (Asbrand & Martens, 2018, S. 54) verfügbar ist, als auch „operative Handlungen, die im Falle unterrichtlicher Interaktionen häufig institutionell gerahmt sind" (ebd., S. 195), zugänglich zu machen. Für die inkorporierte und musikalisch-inkorporierte Ebene leisten diesen Interpretationsschritt bereits die knappen Handlungsbeschreibungen in der Transkription (vgl. Abb. 1–3). Diese illustrieren, „was die Akteure tun, welche Gesten sie zeigen, wie sie sich im Raum bewegen und welche Dinge an welchen Interaktionen beteiligt sind" (ebd., 2018, S. 195) und beschreiben deren musikalische Interaktionen. Die Was-Ebene der verbalen Interaktion der Akteure wird herausgearbeitet, indem die thematischen Gehalte der transkribierten Gesprächsabschnitte knapp paraphrasiert werden.

Schritt 4: Reflektierende Interpretation
Mit diesem Schritt erfolgt ein „Wechsel der Analyseeinstellung […] von der Frage, was kulturelle oder gesellschaftliche Phänomene oder Tatsachen sind, zur Frage danach, wie diese hergestellt werden" (Bohnsack et al., 2013, S. 75). Dies beruht auf der Annahme, dass sich Interaktionen nicht zufällig und ungeordnet, sondern auf bestimmte Art und Weise – dem *modus operandi* – vollziehen (vgl. Bohnsack et al., 2015, S. 21). Im Rahmen einer sequenziellen Analyse der Interaktionsorganisation (vgl. ebd.) wird dieser *modus operandi* einer Handlungspraxis herausgearbeitet und es werden die „impliziten Orientierungsrahmen rekonstruiert, die – im Unterschied zu den expliziten Orientierungsschemata – das Handeln und die Interaktion auf der Ebene des Konjunktiven bestimmen" (Asbrand & Martens, 2018, S. 51).

Schritt 5: Komparative Analyse und Typenbildung
Der Vergleich der Ergebnisse von Einzelinterpretationen verschiedener Lernendengruppen und Schulstandorte dient dazu, gemeinsame Strukturen (Homologien) und fallspezifische Besonderheiten (Differenzen) herauszuarbeiten. Zudem

dient der komparative Analyseprozess dazu, unsere standortgebundenen, theoretischen Vergleichshorizonte nach und nach durch empirische zu ersetzen. Auf diese Weise abstrahieren wir Erkenntnisse vom Einzelfall und generieren eine gegenstandbezogene Theorie. Dafür ist ein möglichst vielfältiges Sampling, d. h. eine kontrastive Auswahl der Fälle und Sequenzen wichtig (vgl. ebd., S. 162ff.).

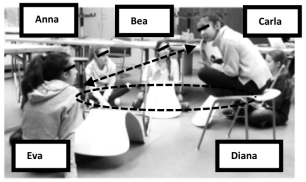
Die Theoriebildung der dokumentarischen Methode mündet zumeist in einer Typenbildung, welche zunächst *sinngenetisch* übergreifende Orientierungsrahmen herausarbeitet. Die *soziogenetische* Typenbildung rekonstruiert die Genese der Typen weitergehend in Bezug zu Sozialdaten, was in unseren Studien z. B. in Hinblick auf gendertypische Unterschiede relevant werden könnte.

5.2 Interpretationsbeispiel 1: Rekonstruktion des Zusammenspiels verschiedener Interaktionsebenen innerhalb von Gruppenkompositionsprozessen

Anhand des ersten Beispiels möchten wir zeigen, wie unterschiedliche Interaktionsebenen kreativer musikalischer Handlungsprozesse mit Hilfe unseres Verfahrens zugänglich gemacht werden können.

Abb. 1 zeigt einen Transkriptauszug des Beginns einer Sequenz der Gruppe *Cupsong*. Wie auf dem Fotogramm zu sehen ist, hat sich die Gruppe zu diesem Zeitpunkt in zwei Untergruppen geteilt. Im Vordergrund sehen wir Diana und Eva, abgewandt und in ein Parallelgespräch vertieft, welches aus dem vorliegenden Transkriptauszug herausgenommen wurde. Bea, Carla und Anna im Bildhintergrund bilden ein eigenes Aktivitätssystem, um das es in der folgenden Analyse gehen soll.

Der Anfang der Sequenz zeigt die Entwicklung einer neuen kompositorischen Idee und setzt nach dem erneuten Vorlesen der Aufgabenstellung von Carla ein. Bea schlägt vor, einen Kanon zu spielen (1) und wirft mit diesem musikalischen Fachbegriff eine Idee auf, die sich von dem zuvor benutzten musikalischen Material – einem Song aus dem peer-kulturellen Umfeld – unterscheidet. Die leise Sprechweise und die Unsicherheiten in der Verwendung des Begriffs spiegeln sich auf inkorporierter Ebene in Körperhaltung und Blickrichtung. Aufgefordert von Carla, die Idee zu erläutern (3), erklärt Bea den sukzessiven Einsatz der verschiedenen Stimmen im Kanon (4). Auf inkorporierter Ebene hingegen lässt die mehrmals kreisende Bewegung der Zeigefinger darauf schließen, dass sie illustriert, dass jede Spielerin am Ende eines Durchgangs nahtlos wieder von vorne beginnt. Daran wird deutlich, dass Bea auf verbaler und inkorporierter Ebene jeweils andere Aspekte der intendierten Musizierpraxis darstellt. Auf Carlas erneute Nachfrage (5) reagiert Bea in Form eines musikalischen Aktes, indem sie statt einer verbalen Erklärung einen Rhythmus spielt (6), dann aber den weiteren Verlauf abwechselnd auf verbaler und inkorporierter Ebene erläutert (7–9). Die syntaktischen Lücken auf verbaler Ebene werden auf inkorporierter Ebene



GYM1-GA-Klopfmusik-Cupsong-Kanon – Transkript

*HS Entwicklung einer neuen musikalischen und kompositorischen Idee und Verlassen der bisherigen Idee **Cupsong***

US 1 Aufkommen der Idee Kanon 32:55 – 33:33

	1	2	3	4
Bea	°Wir könnten nen nen, wie nennt man des, nen Kanon spielen Im Schneidersitz, den Stuhl auf den Oberschenkel ruhend vor sich. Die Hände fassen die Mittelstrebe, der Oberkörper ist nach vorne gebeugt. Schaut von der Gruppe weg in die linke obere Ecke, lächelt, zieht die Augenbrauen hoch, kippt den Stuhl nach hinten oben zu sich heran.	Blickt immer noch nach links weg von Carla, lässt den Stuhl geräuschhaft auf dem Boden aufkommen		°Indem @jeder@(1)@nacheinander@ anfängt° macht mit dem rechten Zeigefinger eine zeigende Bewegung; richtet beide Zeigefinger aufeinander und lässt sie mehrmals umeinander kreisen, blickt am Ende zu Carla
Carla	Im Schneidersitz, den Stuhl auf den Oberschenkeln ruhend vor sich.	Wie willstn Du nen Kanon spielen?		
Anna	Sitzt im Schneidersitz ohne Stuhl vor sich, die Arme locker auf den Beinen liegend. Blick zu Bea.		Lacht, nimmt beide Hände an die Wangen, die Ellenbogen sind auf den Knien aufgestützt.	

	5	6	7	8	9
Bea		Schlägt Rhythmus auf den Stuhl, stoppt,	und Du fängst halt,(1) wendet sich zu Carla, zeigende Bewegung mit dem rechten Zeigefinger		weißt Du (2) erneut mehrmalige kreisende Bewegungen mit dem Zeigefinger
Carla	Das heißt zum Beispiel wir drei spie-hä?				
Anna	Streicht das Gesicht entlang, faltet die Hände vorm Oberkörper.				

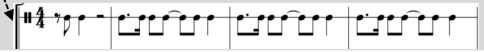
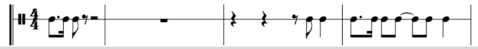
	10	11	12	13	14	15	16
Bea		zum Beispiel an meinem zweiten Schlag an Kippt den Oberkörper zu Carla, legt den Kopf schief in die entgegengesetzt Richtung.		Mit den Handflächen wechselseitig auf den Stuhl schlagend. 			
Carla		Warte=dann, mach=ma	Also...	°Genauso machen wir's° Mit den Handflächen wechselseitig auf den Stuhl schlagend. 			
Anna	Nimmt die Hände zu sich, schlägt mit der flachen Hand auf den Boden mit Blick auf den Boden.			Legt die Hände auf den Unterschenkeln ab, schaut zu Bea und Carla.			

Abbildung 1

in Form der zuvor bereits verwendeten kreisenden Bewegung ergänzt. In Beas Interaktionszug wechseln sich die Interaktionsebenen also ergänzend ab, was auch im weiteren Verlauf zu erkennen ist (11–15).

Der an diesem Beispiel illustrierte *modus operandi,* in dem innerhalb eines Interaktionsabschnitts mehrfach übergangslos zwischen der verbalen, inkorporierten und musikalisch-inkorporierten Ebene gewechselt wird, zeigt, wie gleichberechtigt die Interaktionsebenen in diesem konkreten Prozess der Ideenentwicklung zu sehen sind. Statt ihre Idee zu erklären, verwendet Bea mehrere Gesten, statt ein Beispiel zu erläutern, spielt sie ein mögliches rhythmisches Motiv. Zudem fällt auf, dass dabei keine parallelen Interaktionen auf den jeweils anderen Interaktionsebenen stattfinden, diese also nicht unterstützend genutzt werden. Dieser *modus operandi* ließ sich sowohl im fallinternen wie fallexternen Vergleich mit einem zweiten Fall nachweisen. Er konturiert sich umso mehr im Vergleich mit einem dritten Fall, dessen Zusammenspiel der Interaktionsebenen ein anderes Muster ergibt. Die Akteure dieses Falls sind auf der inkorporierten Ebene durchgängig aktiv, sie hantieren mit den Stühlen, verändern fortwährend ihre Position oder nehmen Körperkontakt zueinander auf. Die inkorporierte Ebene bildet hier ein Kontinuum, das durch spontan initiierte Gesänge von Song-Zitaten auf der musikalisch-inkorporierten Ebene immer wieder spielerisch ergänzt wird. Auf verbaler Ebene interagieren die Akteure wenn, dann meist nur in Zusammenspiel mit der inkorporierten Ebene.

Das Beispiel zeigt, wie mit Hilfe der dokumentarischen Videointerpretation die unterschiedlichen Logiken des Zusammenspiels der Interaktionsebenen zugänglich werden und somit neue Erkenntnisse über Kompositionsprozesse von Lernendengruppen gewonnen werden können.

5.3 Interpretationsbeispiel 2: Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen auf Grundlage überwiegend nichtsprachlicher Daten

Anhand eines Interpretationsbeispiels aus unserer Studie zu improvisatorischem Handeln wollen wir zeigen, wie wir auf Grundlage einzelner Sequenzen bereits erste handlungsleitende Orientierungen auch in überwiegend nichtsprachlichen Videodaten rekonstruieren konnten.

Der erste Sequenzauszug (Abb. 2) zeigt eine Interaktion, in der ein Dur-tonales Motiv eingebracht und variiert wird. Zudem konnte eine parallel dazu ablaufende Interaktion zweier Schüler rekonstruiert werden, in der die Exploration der eigenen Stimmen im Zentrum steht. Der abgebildete Transkriptauszug (Abb. 2) zeigt für die Lernenden Daniel/Dm, Nico/Nm und Ella/Ew jeweils zwei Zeilen: In einem Fünf-Linien-System sind sowohl die Ebene der musikalischen Handlungen als auch die vereinzelten verbalen Äußerungen transkribiert, während das darunter notierte 1-Linien-System die Ebene der inkorporierten Handlungen darstellt. Zur Veranschaulichung der räumlichen und szenografischen Gegeben-

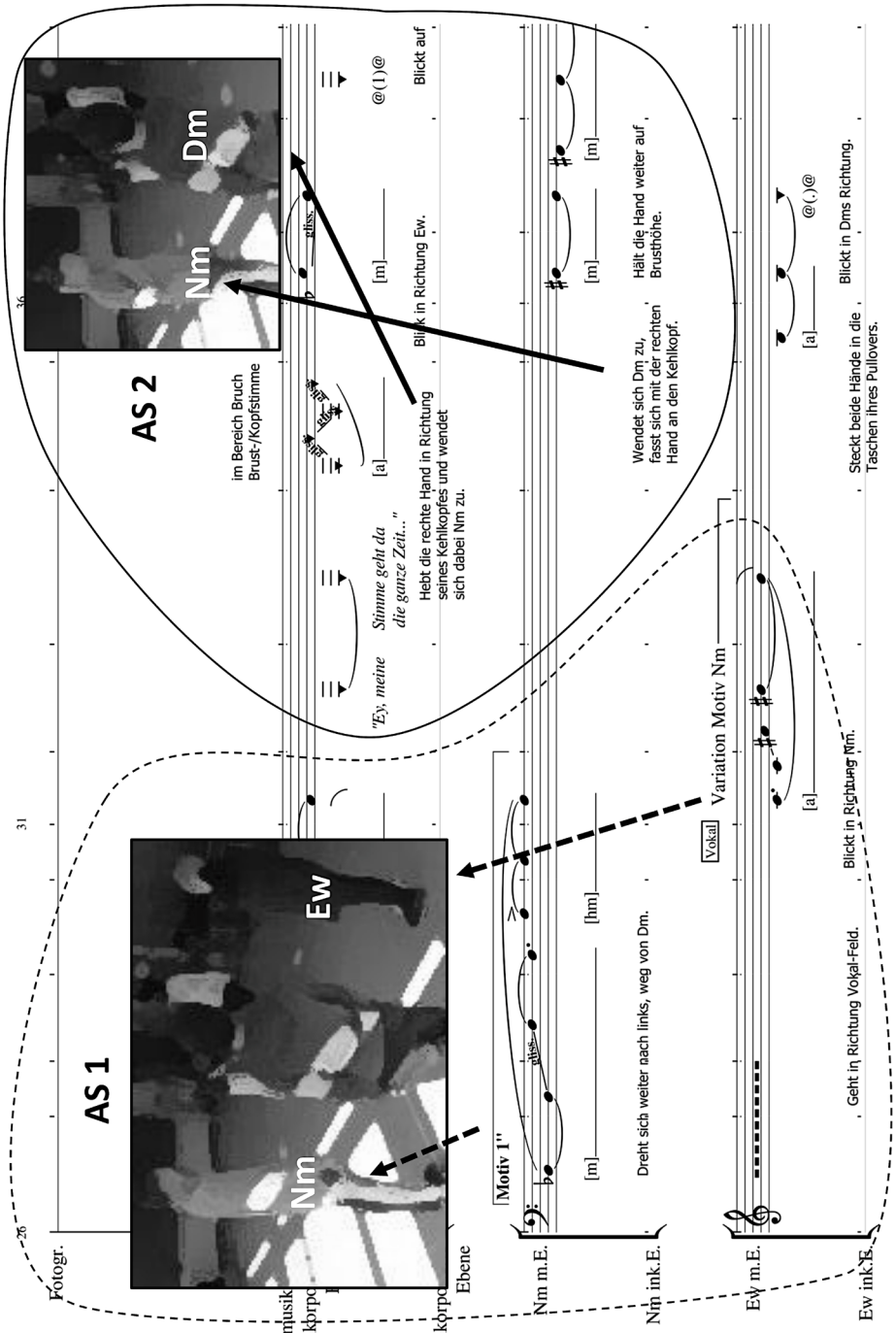

AS 1
AS 2
Nm
Ew
Dm
Fotogr.
musik
-inkorpo
inkorpo
Ebene
Nm m.E.
Nm ink.E.
Ew m.E.
Ew ink.E.
Motiv 1"
Variation Motiv Nm
Vokal
"Ey, meine Stimme geht da die ganze Zeit..."
im Bereich Bruch Brust-/Kopfstimme
Hebt die rechte Hand in Richtung seines Kehlkopfes und wendet sich dabei Nm zu.
Blick in Richtung Ew.
Blickt auf
Dreht sich weiter nach links, weg von Dm.
Wendet sich Dm zu, fasst sich mit der rechten Hand an den Kehlkopf.
Hält die Hand weiter auf Brusthöhe.
Geht in Richtung Vokal-Feld.
Blickt in Richtung Nm.
Steckt beide Hände in die Taschen ihres Pullovers.
Blickt in Dms Richtung.
[a]
[m]
[hm]
@(1)@
@(.)@
gliss.

Abbildung 2

heiten sind einzelne Fotogramme eingefügt, die hinsichtlich der interaktionalen Dichte auffällige Momente zeigen.

Im vorliegenden Sequenzausschnitt wurden zwei verschiedene Aktivitätssysteme identifiziert, in denen jeweils andere Orientierungsgehalte rekonstruiert werden konnten. In *Aktivitätssystem 1* (AS 1, gestrichelte Linie) zeigt sich eine interaktive Abstimmung auf Basis Dur-tonaler Motivik: Zu Beginn des Ausschnitts intoniert ein Schüler (Nm, Takt 19) ein tonales Motiv, das wenige Sekunden später von einer Mitschülerin (Ew, T 31) variiert aufgenommen bzw. ausgearbeitet wird.

Parallel dazu zeigt sich in *Aktivitätssystem 2* (AS 2, durchgezogene Linie) eine Orientierung an dem genderspezifischen, entwicklungsphysiologisch bedingten Prozess der Stimmmutation: Ein Schüler (Dm, T 26) intoniert parallel zum oben beschriebenen Motiv von Nm ein Motiv, dass er allerdings kurz darauf durch den Ausruf „Ey, meine Stimme geht da die ganze Zeit" (Dm, T 32–38) unterbricht. In seiner direkt darauffolgenden vokalen Exploration des Bruchs zwischen Brust- und Kopfstimme (T 34), sowie durch das Berühren des eigenen Kehlkopfes dokumentiert sich ein Erstaunen über die Performanz der eigenen Stimme, die offenkundig stark von der Stimmmutation beeinflusst ist. Dms Performanz kann als „Aktionismus" (Bohnsack, 2017, S. 231) und damit als „experimentelle[r] Suchprozes[s], der seine Struktur nicht durch zweckrationale Planung erhalten kann" (ebd.) gedeutet werden. Nm, der sich inzwischen Dm zugewandt hat, fasst sich ebenfalls an seinen eigenen Kehlkopf (vgl. Fotogramm T 36) und validiert damit den korporierten Akt von Dm. Hier dokumentiert sich daher ein „konjunktiver Erfahrungsraum" (Bohnsack, 2017, S. 63), der sich „auf der Grundlage gemeinsamer Praxis – jenseits des theoretischen Erkennens und der kommunikativen Absichten" (ebd.) konstituiert.

In einem dritten Aktivitätssystem (vgl. Abb. 3, AS 3), das die Interaktion von zwei Schülerinnen zeigt, wird die Bedeutung von mimetischen Abstimmungsprozessen gerade im Versuch der Herstellung von rhythmisch-pulsbezogener „Angleichung" (vgl. Hellberg, 2018, S. 219) evident: Die interaktive Abstimmung des gemeinsamen Pulsbezugs von Ella und Onida (Takt 8 ff.) erfolgt in ständiger gegenseitiger Beobachtung und in gleicher Weise aufbauend, wie dies zuvor gemeinsam im Plenum erarbeitet wurde. Durch den Rückgriff auf einen Materialinput aus der lehrendenzentrierten Unterrichtsphase im Plenum sowie an den Parallelen des Handlungsprozesses zu dieser Unterrichtsphase wird deutlich, dass sich die beiden Schülerinnen an einer (von ihnen so interpretierten) aufgabenspezifischen Norm orientieren.

Die drei Interpretationsbeispiele zu Interaktionen in vokalen Gruppenimprovisationen verdeutlichen unseres Erachtens nach das methodische Potential unseres Forschungszugangs für musikalische und damit nichtsprachliche Interaktionen. Mit Blick auf die weiteren bisher interpretierten Aktivitätssysteme dokumentiert sich in der Handlungs- und Interaktionspraxis der Lernenden eine Orientierung an der Herstellung habitueller Übereinstimmung bzw. an der

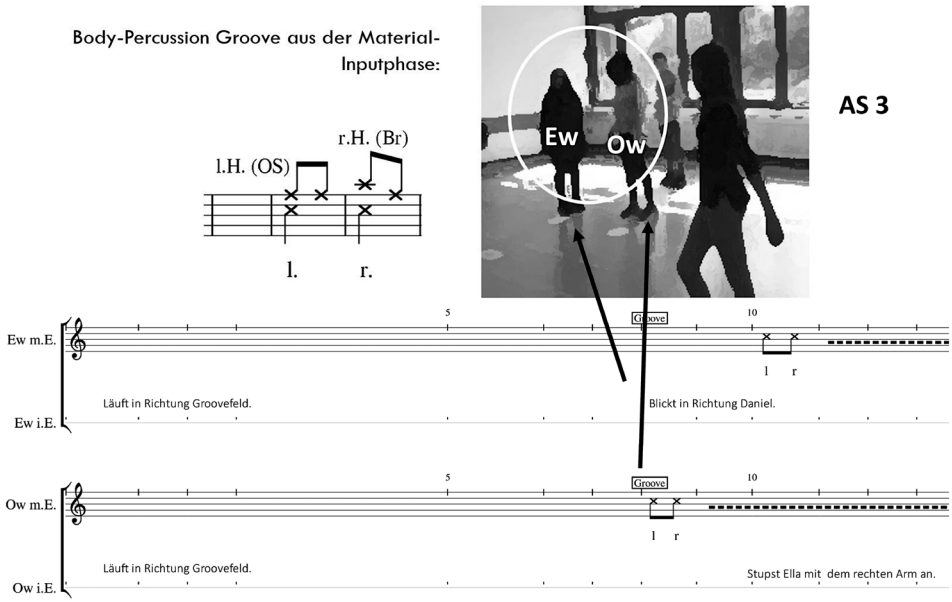


Abbildung 3

Herstellung von Gemeinsamkeit und Zugehörigkeit innerhalb der hochgradig kontingenten Improvisationssituationen. Dies zeigt sich vor allem auf der Ebene pulsbezogener und tonaler Abstimmungsversuche, die sich häufig in Paarkonstellationen vollziehen. Für die Lernenden scheint dabei nicht die gelingende musikalische Abstimmung am wichtigsten, sondern die Herstellung eines konjunktiven Erfahrungsraumes, die auch in der Ausübung peerspezifischer Interaktionspraktiken erfolgen kann. Die rekonstruierten aktionistischen Praktiken nehmen scheinbar eine entscheidende Rolle beim Auftauchen neuer musikalischer Materialien und Interaktionsmuster ein. Die weiterführende Rekonstruktion des Spannungsfeldes aus didaktischen Vorgaben und der sich tatsächlich vollziehenden Praxis (wie oben in AS 3) erscheint vor allem im Hinblick auf die Weiterentwicklung des Lehr-Lernformates vielversprechend.

6. Fazit und Ausblick

Aus unserer Sicht zeigen die Beispiele, dass wir mit unserem Forschungsverfahren Aspekte von Kompositions- und Improvisationsprozessen in Lernendengruppen rekonstruieren können, die bislang wenig Beachtung fanden, aber für das Verstehen kreativen Handelns wichtig sind. Daran lässt sich zunächst das Potential der dokumentarischen Videointerpretation für musikpädagogische Forschung in unserem Themenfeld ablesen. Unsere Adaptionen der Methode

vor allem hinsichtlich der Transkriptionsverfahren machen aber auch deutlich, wie wichtig es ist, den Forschungszugang passend zum jeweiligen Erkenntnisinteresse, Untersuchungsgegenstand und zur theoretischen Rahmung des Vorhabens zu wählen und jeweils spezifisch – wenn nötig auch noch während des Forschungsprozesses – anzupassen und weiterzuentwickeln. Auf diesen Aspekt verweist auch Kranefeld im Kontext videobasierter Unterrichtsprozessforschung, indem sie festhält, dass es „in der Regel in Anbetracht der spezifischen Fragestellung um einen individuellen Zuschnitt des methodischen Designs geht und somit auch ggf. um eine explorative Haltung" (Kranefeld, 2017, S. 47).

Es wurde zudem deutlich, dass unsere Auswertungsverfahren aufwendig sind und die dokumentarischen Interpretationen daher auf wenige, aber als „zentral[e] Erlebniszentren einer Gruppe" (Nentwig-Gesemann, 2002, S. 47) identifizierte und damit exemplarische Sequenzen beschränkt bleiben müssen.

Unsere auf dem dargestellten Wege gewonnenen empirischen Erkenntnisse möchten wir nutzen, um Unterrichtsdesigns zu entwickeln, die an die Bedürfnisse, Praktiken und ästhetischen Orientierungen der Lernenden anschließen und nicht ausschließlich von den Praktiken professioneller Musikschaffender inspiriert und abgeleitet wurden. Wir hoffen, so vielleicht stärker als bisher kreative musikalische Prozesse im Musikunterricht initiieren und musikalische Kreativität(en) fördern zu können.

Literatur

Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.

Barrett, M. (1996). Children's aesthetic decision-making: an analysis of children's musical discourse as composers. *International Journal of Music Education,* 28(1)*,* 37–62.

Betzner-Brandt, M. (2011). *Chor kreativ. Singen ohne Noten; Circlesongs, Stimmspiele, Klangkonzepte*. Kassel: Bosse.

Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie* (1. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich (UTB).

Bohnsack, R., Fritzsche, B. & Wagner-Willi, M. (Hrsg.). (2015). *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (2. durchgesehene Aufl.). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.). (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

Buchborn, T. (2011). Ta, ta, ta, taaaaa! Annäherungen an Beethovens fünfte Sinfonie durch das Musizieren und Gestalten mit Klopfmotiven. *Musik & Bildung,* 11(3)*,* 76–80.

Burnard, P. (2000). Examining experiential differences between improvisation and composition in children's music-making. *British Journal for Music Education,* 17(3), 227–245.

Burnard, P. (2002). Investigating children's meaning-making and the emergence of musical interaction in group improvisation. *British Journal for Music Education,* 19(2), 157–172.

Burnard, P. (2012). Rethinking 'musical creativity' and the notion of multiple creativities in music. In O. Odena (Hrsg.), *Musical creativity. Insights from music education research* (S. 5–28). Farnham, Surrey: Ashgate.

Burnard, P. & Younker, B. A. (2002). Mapping Pathways: fostering creativity in composition. *Music Education Research,* 4(2), 245–261.

Eckhardt, R. (1996). Terminologische Probleme in der Musikdidaktik. Das Beispiel „Improvisation". In H. J. Kaiser (Hrsg.), *Geschlechtsspezifische Aspekte des Musiklernens.* (S. 227–248). Essen: Die Blaue Eule.

Figueroa-Dreher, S. K. (2016). *Improvisieren. Material, Interaktion, Haltung und Musik aus soziologischer Perspektive*. Wiesbaden: Springer VS.

Gebauer, H. (2011). „Es sind Kamera-Themen." Potenziale und Herausforderungen videobasierter Lehr-Lernforschung in der Musikpädagogik. *Beiträge empirischer Musikpädagogik,* 2(2), 1–58.

Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist,* 5(9), 444–454.

Hellberg, B. (2018). Zwischen klingenden Rohdaten und sprachlicher Transformation. In C. Moritz & M. Corsten (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Videoanalyse* (1. Aufl., S. 217–234). Wiesbaden: Springer.

Krämer, O. (2018). Improvisation als didaktisches Handlungsfeld. In C. Stöger, F. Platz, A. Niessen, J. Knigge & M. Dartsch (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik* (1. Aufl., S. 319–326). Stuttgart: UTB.

Kranefeld, U. (2008). Zwischen explorativem Musizieren und ästhetischer Reflexion – Ergebnisse einer Studie über Gruppenkompositionsprozesse zu Bildern im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe. In A. C. Lehmann & M. Weber (Hrsg.), *Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule*. (Musikpädagogische Forschung, Bd. 29, S. 77–96). Essen: Die Blaue Eule.

Kranefeld, U. (2017). Videobasierte Unterrichtsprozessforschung. In M. L. Schulten & K. S. Lothwesen (Hrsg.), *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik*. *Eine anwendungsbezogene Einführung*. (1. Aufl., S. 27–53). Münster: Waxmann.

Lothwesen, S. (2014). Kreativität in der Musikpädagogik. Anmerkungen zu Begriffsverständnis und Thematisierungskontexten. In J. Vogt, F. Hess & M. Brenk (Hrsg.), *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens* (S. 183–212). Berlin: LIT.

Lothwesen, K. & Lehmann, A. C. (2018). Komposition und Improvisation. In A. C. Lehmann & R. Kopiez (Hrsg.), *Handbuch Musikpsychologie* (S. 341–366). Göttingen: Hogrefe.

Martens, M., Asbrand, B. & Petersen, D. (2015). Die Materialität von Lernkultur. Methodische Überlegungen zur dokumentarischen Analyse von Unterrichtsvideografien. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (2. durchgesehene Aufl., S. 179–206). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Moritz, C. (2011). Transkription von Videodaten über einer Zeitachse: die Feldpartitur in der musikpädagogischen Forschung. In B. Clausen (Hrsg.), *Vergleich in der musikpädagogischen Forschung. Comparative research in music education* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 32, S. 236–260). Essen: Die Blaue Eule.

Nentwig-Gesemann, I. (2002). Gruppendiskussionen mit Kindern. Die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung,* 3(1), 41–63.

Prediger, S., Gravemeijer, K. & Confrey, J. (2015). Design research with a focus on learning processes. An overview on achievements and challenges. *ZDM Mathematics Education,* 47(6), 877–891.

Sawyer, R. K. (2012). *Explaining creativity. The science of human innovation* (2. Aufl.). Oxford u. a.: Oxford University Press.

Schlothfeldt, M. (2011). Kompositionspädagogik an der Folkwang Universität der Künste Essen. In P. Vandré & B. Lang (Hrsg.), *Komponieren mit Schülern. Konzepte, Förderung, Ausbildung* (S. 175–182). Regensburg: ConBrio.

Stöger, C. (2018). Kreativität. In C. Stöger, F. Platz, A. Niessen, J. Knigge & M. Dartsch (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik* (1. Aufl., S. 260–267). Münster: Waxmann (UTB).

Wiggins, J. H. (1999). The Nature of Shared Musical Understanding and Its Role in Empowering Independent Musical Thinking. *Bulletin of the Council for Research in Music Education,* 143, 65–90.

Wilson, G. B. & MacDonald, R. A. R. (2017). The Construction of Meaning Within Free Improvising Groups: A Qualitative Psychological Investigation. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts,* 11(2), 136–146.

Prof. Dr. Thade Buchborn
Hochschule für Musik Freiburg
Schwarzwaldstr. 141
79102 Freiburg
t.buchborn@mh-freiburg.de)

Elisabeth Theisohn
Hochschule für Musik Freiburg
Schwarzwaldstr. 141
79102 Freiburg
e.theisohn@mh-freiburg.de

Johannes Treß
Pädagogische Hochschule Freiburg
Kunzenweg 21
79117 Freiburg
johannes.tress@ph-freiburg.de

Andreas Bernhofer

Konzert-Community als Community of Practice

Jugendliche als Outsider, Newcomer und Experten in klassischen Konzerten

The Concert-Community as a Community of Practice. Young People as Outsiders, Newcomers, and Experts in Classical Concerts

This article tries to develop a deeper understanding of the role of young people attending a classical concert. To describe the socio-cultural structure of a concert community, the theoretical concept of a community of practice by Etienne Wenger (2006) is applied. By comparing the three fundamental characteristics domain, community, and practice with a fictitious concert community, the study has shown that the theory of community of practice can be used for a description of a concert community. As a second step, empirical data from narrative interviews with young people were included in the study. The results showed that young people in a concrete concert community take up the roles of newcomers or outsiders and can experience conflicts with other audience members. The final thoughts raise ideas as to how music education in school can support a positive concert experience for young people.

1. Einleitung

Das Setting, an welchem sich die hier beschriebene Studie orientiert, beruht auf folgender Situation: Jugendliche besuchen im Rahmen des schulischen Musikunterrichts ein klassisches Konzert in einem örtlichen Konzerthaus. Eine Situation, wie sie durchaus üblich für den Musikunterricht der Sekundarstufe ist und von Seiten des österreichischen Lehrplans (Lehrplan ME-AHS, 2018) befürwortet wird. Auch Orchester und Konzertveranstalter nehmen sich der jungen Generation als potentielles Konzertpublikum an. Sie ermöglichen und unterstützen durch unterschiedliche Maßnahmen, von vergünstigten Karten bis hin zu umfassenden konzertpädagogischen Projekten, den Zugang zu Konzertveranstaltungen für junge Leute.

Aus Sicht der schulischen Musikpädagogik können Konzertbesuche als *eine* Möglichkeit der musikalischen Praxis gesehen werden (Rolle, 1999, S. 5) und in vielfältiger Weise auch für den Musikunterricht nutzbar gemacht werden (Bernhofer, 2016). Wie meine explorative Studie zu den Konzerterlebnissen von Jugendlichen gezeigt hat (Bernhofer, 2015), besteht ein Konzertbesuch von Jugendlichen aus einem komplexen System verschiedener Erlebnisbereiche. Neben den im Zentrum stehenden musikalischen Eindrücken beinhaltet ein Konzertabend auch nicht minder wichtige soziokulturelle, atmosphärische, körperliche und emotional-assoziative Aspekte, welche es zu berücksichtigen gilt (Bernhofer, 2015, S. 180–231). In diesem Beitrag beziehe ich mich vor allem auf die soziokulturellen Aspekte des Konzertbesuchs, welche stark mit der Konzert-Community im Zusammenhang stehen. Mit Konzert-Community ist die Gruppe aller Personen gemeint, welche an einer Konzertveranstaltung beteiligt sind. Da dieser Beitrag das Konzerterlebnis aus Sicht der Jugendlichen aufgreift, geht es hier vor allem um das soziale Gefüge von Personen, welche im Laufe einer Konzertveranstaltung mit den jungen Leuten in Interaktion treten. Eine theoriegeleitete, ausdifferenzierte Beschreibung einer solchen Konzert-Community, in welcher sich Jugendliche im Kontext von Konzertbesuchen bewegen, ist das zentrale Anliegen dieses Beitrags. Dies soll anhand eines Vergleichs erfolgen, welches in weiterer Folge empirisch unterfüttert wird. Anliegen dieses Beitrags ist es nicht, im Sinne des *audience development* junges Publikum für den Konzertbetrieb zu gewinnen. Vielmehr soll der Konzertbesuch als *eine* Möglichkeit des Erlebens und Erfahrens von live gespielter Musik in einem authentischen, soziokulturellen Umfeld (Radbourne, Johanson & Glow, 2014) näher erforscht werden. Es soll ein Beitrag zur Lehr-Lernforschung aus Sicht der schulischen Musikpädagogik geleistet werden, indem ein Konzertbesuch als integraler Bestandteil des Musikunterrichts unter die Lupe genommen wird. Das Nachdenken über die Rolle und Herausforderungen von Jugendlichen in Konzertpublika kann als Grundlage für musikdidaktische Überlegungen zur Vor- bzw. Nachbereitung von Konzertbesuchen dienen. Hirsch schreibt in diesem Kontext: „Ein Musikunterricht angesichts von Ereignissen geriete so zu einer Spurensuche nach außen und nach innen. Nach außen hin führte er aus der Schule hinaus und hier beispielsweise in Opern- und Konzerthäuser, zu Konzerten in der Kirche und in Jazzclubs sowie in gefüllte Stadien mit Rockkonzerten." (Hirsch, 2016, S. 40) Der Fokus dieses Beitrags liegt auf klassischen Konzertveranstaltungen[1] und der dort verorteten ‚Spurensuche'.

1 Unter ‚klassisch' sind hier Konzertveranstaltungen in traditionellen Konzerthäusern mit einem Orchesterrepertoire der letzten 250 Jahre zu verstehen, die sich als Abendkonzerte nicht ausdrücklich an ein jugendliches Publikum richten.

2. Ereignis – Erlebnis – Erfahrung – Erinnerung

Bevor der Versuch unternommen wird, die Eindrücke im Kontext von Konzertbesuchen aus der Sicht von Jugendlichen näher zu erforschen, ist eine theoretische Rahmung notwendig, um die eingenommene Perspektive nachvollziehbar zu machen. Damit eine Teilnahme an einem Konzert für Jugendliche bedeutsam wird, muss der Konzertbesuch die Eigenschaften eines *Ereignisses* aufweisen. Laut Zeillinger (2016) finden Ereignisse nicht in einer gewohnten Ordnung statt, vielmehr: „Das Ereignis *stört* die Ordnung. […] Levinas spricht dabei von einem *derangement*, einer Verwirrung, die ein Ereignis spurhaft markiert." (S. 28) Diesen hier angesprochenen Spuren gilt es nachzugehen und diese ‚Überbleibsel' eines Ereignisses aus der Perspektive der Jugendlichen genauer zu betrachten. Ein Ereignis kann als solches nicht festgehalten werden, es bleiben lediglich die hinterlassenen Spuren und Subjekte, welche davon zeugen können (Zeillinger, 2016, S. 15).

Das oben angesprochene Wort ‚derangement' bedeutet wörtlich übersetzt ‚Störung', welche durch ein Ereignis verursacht wird. Als Pendant dazu spricht man im Kontext einer konstruktivistischen Lerntheorie von einer Differenzwahrnehmung (Maturana & Valera, 1987; Siebert, 2005), welche eine Störung der Denkstruktur darstellt. Diese sogenannten *Perturbationen*[2] können Lernprozesse initiieren und damit das Lernen von Neuem bzw. Ungewohntem bewirken (Siebert, 2005, S. 34). Perturbation ist für die Musikpädagogik kein neuer Begriff. Krause (2008, S. 46) beschreibt beispielsweise Perturbationen als Lernanlässe im Zusammenhang mit Ereignissen innerhalb des Musikunterrichts und bezeichnet Perturbation als möglichen musikpädagogischen Schlüsselbegriff. Auch hier ergibt sich ein Zusammenhang mit Zeillingers Charakterisierung des Ereignisses im folgenden Zitat: „Das Auffällige am Ereignis liegt gerade nicht in seiner äußeren Gestalt, sondern vielmehr an der Veränderung, die sein *Ankommen* mit sich bringt" (Zeillinger, 2016, S. 25). Aus der Perspektive des Konstruktivismus ist diese Veränderung als Reframing, als letzter Schritt eines Lernprozesses, zu interpretieren, in dem die Denkstruktur der Veränderung angepasst wird (Siebert, 2005, S. 25).

Da die angesprochenen Spuren aus der Sicht von Jugendlichen im Kontext eines Konzertbesuchs gesehen werden, kann hier, das Ereignis weiterdenkend, von *Erlebnissen* gesprochen werden, welche durch ihre Begrifflichkeit die Subjektivität der wahrnehmenden Person unterstreichen. Die Erlebnisse, welche dauerhaft

2 Unter Perturbation wird die Störung der eigenen Denkstrukturen verstanden. Diese Störung im Denkprozess tritt ein, wenn von einem autopoietischen System ein Impuls von außen als nicht passend empfunden wird und damit nicht mit dem bisherigen Möglichkeitsspektrum in Zusammenhang gebracht werden kann (Siebert, 2005, S. 34). Sofern keine Verdrängung stattgefunden hat, folgt danach eine Phase der Krise und des Reframings (Siebert, 2005, S. 25).

im Gedächtnis der Wahrnehmenden verbleiben, werden als *Erfahrungen* abgespeichert. Das Begriffspaar Erfahrung und Erlebnis ist in der Musikpädagogik ein viel diskutiertes (vgl. u. a. Kaiser, 1992; Rolle, 1999; Niermann & Richter, 1999). Silke Schmid knüpft daran an und setzt die beiden Begriffe treffend unter Angabe der hier genannten Quellen folgendermaßen in Beziehung: „Erfahrung wird charakterisiert als eine Kategorie, die als Kondensat intensiven Erlebens und dessen reflektiertes und das Subjekt potenziell veränderndes Sediment zu betrachten ist" (Schmid, 2014, S. 22).

Um sich dem Konzertbesuch annähern zu können, soll eine Rekonstruktion anhand der individuellen Erfahrungen der Jugendlichen erfolgen. Der Zugriff darauf ist mit sozialwissenschaftlichen Mitteln nur eingeschränkt mittels der *Erinnerungen* an den Konzertbesuch möglich. Die Forschungsarbeit stützt sich dabei auf den Teilbereich der bewusst vorhandenen und verbalisierbaren Erinnerungen der Jugendlichen, welche als empirisches Datenmaterial für die Überlegungen dieses Beitrags herangezogen werden.

2.1 Konzerterlebnisse von Jugendlichen

Die hier dokumentierten Überlegungen zu Jugendlichen im Konzert nehmen ihren Ausgangspunkt in einer früheren Grounded-Theory-Studie zu den „Konzerterlebnissen von Jugendlichen" (Bernhofer, 2015), in der ein theoretisches Modell zu vielfältigen Erlebnisbereichen entwickelt wurde. Zentrales Ergebnis dieser Studie war, dass Jugendliche beim Konzertbesuch oftmals mit ungewohnten und für sie irritierenden bzw. überraschenden Situationen konfrontiert sind und diese Erlebnisse eine zentrale Rolle in ihren Erinnerungen einnehmen (Bernhofer, 2015). Die Irritationen bezogen sich zum Teil auf die gehörte Musik und zum anderen Teil auf bestimmte Abläufe und Rituale während des Konzerts, welche bei den Jugendlichen für Unverständnis sorgten. Diese irritierenden Situationen wurden im Sinne der oben erwähnten konstruktivistischen Lerntheorie als Perturbationen interpretiert und führten zu möglichen Lernanlässen für die beteiligten Jugendlichen (ebd., S. 155–179).

Bezieht man an dieser Stelle das lerntheoretische Konzept des „situated learning" nach Lave und Wenger (1991) mit ein, so weist das Lernen in lebensweltlichen Situationen, wie beispielsweise Konzertbesuchen, eine starke Kontextgebundenheit auf. Gelerntes ist an das Setting des Konzertbesuchs geknüpft und damit ‚situiert'. „Situiertes Lernen bedeutet damit vor allem die Situierung von Denken, Wissen und Lernen in sozialen und physikalischen Kontexten" (Konrad & Traub, 2012, S. 21). Das *situated learning* betont vor allem die soziale Komponente des Lernens. Wenger spricht von einer „social theory of learning" (Wenger, 2009, S. 209). Die Theorie knüpft an lerntheoretische Arbeiten von Wygotski, Dewey und Piaget an und versteht Lernen nicht rein kognitiv, sondern als partizipativ, eingebettet in einen sozialen Kontext. Etienne Wenger hat dafür

den Begriff der *Community of Practice (CoP)* (Wenger, 2006) geprägt. Betrachtet man die charakteristischen Merkmale einer Community of Practice im Zusammenhang mit den Vorgängen in einem klassischen Konzert, so ergibt sich eine Vielzahl an Anknüpfungspunkten und Denkanstößen, denen es aus meiner Sicht wert ist, nachzugehen. Daraus leitet sich die folgende Forschungsfrage ab:

- Kann eine Konzert-Community eines klassischen Konzerts als *Community of Practice* (CoP) interpretiert werden und welche theoretischen Überlegungen zur Unterstützung von Jugendlichen als Neulinge in diesem musikalisch/soziokulturellen Feld können daraus abgeleitet werden?

Für die Bearbeitung der Forschungsfrage wird als erster Schritt eine hermeneutische Herangehensweise an das Thema Konzert-Community gewählt. Charakteristische Merkmale einer CoP werden mit dem Thema Konzert-Community in Verbindung gebracht und mit Hilfe eines Vergleichs zu einer fiktiven Konzert-Community schematisch modelliert.

Die Erkenntnisse daraus fließen im zweiten Abschnitt in einen empirischen Teil dieses Beitrags ein, welcher den Fokus auf die Erfahrungen und Erinnerungen von Jugendlichen legt. Abschließend werden mögliche Implikationen für den schulischen Musikunterricht aufgezeigt.

3. Ein Vergleich: Konzert-Community als Community of Practice

Die Entwicklung des theoretischen Konzepts einer Community of Practice durch Wenger (2006) hat ein neues ‚Werkzeug' zur Analyse von Gemeinschaften bereitgestellt, um damit (Lern-)Prozesse innerhalb der Gruppe beschreiben zu können. Weit verbreitet ist dieses Konzept bei der Beschreibung und Analyse von Online-Communities (z. B. Waldron, 2009), und auch im musikpädagogischen Kontext wurden Studien beispielsweise zu informellem Lernen (Godau, 2017), technologieunterstütztem Musiklernen (Kenny, 2016), Weiterbildung (Godau & Krebs, 2017) oder zur Kompetenzentwicklung von Musiklehrkräften (Blair, 2008; Ardila-Mantilla, 2016) darauf aufgebaut. Wenger beschreibt CoP folgendermaßen: „Communities of practice are formed by people who engage in a process of collective learning in a shared domain of human endeavor" (Wenger, 2006, S. 1).

In diesem Abschnitt soll durch einen Vergleich der Versuch unternommen werden, die Beteiligten an einer fiktiven Konzertveranstaltung (hier kurz mit Konzert-Community bezeichnet) durch das theoretische Konzept der CoP zu beschreiben. Studien zum Konzertpublikum haben vor allem im Bereich der Musiksoziologie bereits lange Tradition. Hier finden sich bspw. historische Studien von Schleuning (1984) zur Genese der bürgerlichen Konzertkultur und Neitzert (1990) zur Funktion von Konzerten für das bürgerliche Publikum, oder auch empirischen Untersuchungen von Dollase, Rüsenberg und Stollenwerk (1986), die durch Befragung von Besucher*innen von Konzerten unterschiedlicher Musik-

genres demographische Aspekte, musikalische Einstellungen und Präferenzen erhoben. Die Überlegungen dieses Beitrags knüpfen daran an, beziehen sich aber vielmehr auf das soziale Gefüge innerhalb des Konzertpublikums und im speziellen auf die Rolle von Jugendlichen darin. Als gedankliche Annahme soll die Konzert-Community eines fiktiven klassischen Konzerts in einem traditionellen Konzerthaus mit wiederkehrendem Publikum und einem Konzertprogramm der letzten 250 Jahre schematisiert betrachtet werden, um Rückschlüsse auf die Anwendbarkeit der CoP ziehen zu können.[3]

Zur näheren Beschreibung werden die drei charakteristischen Bereiche einer CoP (nach Wenger, 2006) herangezogen. Demnach weisen Communities of Practice die drei Bereiche *Domain*, *Practice* und *Community* auf. *Domain* (dt. Domäne) wird als gemeinschaftliches Interesse beschrieben (Wenger, 2006, S. 1) und kann bei der Konzert-Community mit *klassischer Musik* benannt werden, wobei dieser Begriff hier als Sammelbegriff für die verwendete Konzertliteratur Anwendung findet, ohne konkrete Werke hier zu benennen. Wenger schreibt dazu: „[A CoP] has an identity defined by a shared domain of interest" (Wenger, 2006, S. 1). Diese Domäne ist identitätsstiftend und ein Kernbereich dieser Konzert-Community. Es wäre beispielsweise denkbar, dass jemand ohne Interesse an klassischer Musik an einem Konzert teilnimmt und damit laut dieser Beschreibung nicht Teil der CoP ist.

Der zweite zentrale Bereich *practice* beschreibt die gemeinschaftlichen Handlungen, die sich im Laufe der Zeit innerhalb der Community entwickeln und einen zentralen Teil des Erfahrungsschatzes und Handlungsrepertoires (bewusst oder unbewusst) darstellen. „Members of a community of practice are practitioners. They develop a shared repertoire of resources: experiences, stories, tools, ways of addressing recurring problems – in short a shared practice" (Wenger, 2006, S. 2). Die angesprochene Praxis ist hier die aktive Teilnahme an der Konzertveranstaltung und das Wahrnehmen einer bestimmten Rolle innerhalb dieser Community. Einen wichtigen Stellenwert nehmen hier u. a. die unterschiedlichsten Konzertrituale[4] (Rösing & Barber-Kersovan, 1993; Vogels, 2009) ein, die von Personen der Konzert-Community praktiziert werden. Musikerinnen und Musiker auf der Bühne spielen hier eine zentrale Rolle und sind damit Teil dieser CoP. Aus meiner Sicht gehört auch das aktive Zuhören zur Praxis der Konzert-Community. In den Erinnerungen der Jugendlichen spielen die Tätigkeiten und Vorgänge während eines Konzerts eine wichtige Rolle, wie die Studie zu den Konzerterlebnissen von Jugendlichen ergeben hat (Bernhofer, 2015, S. 205–223).

3 In der hier angesprochenen Weise finden im europäischen Kulturraum unzählige Konzertveranstaltungen statt. Eine detaillierte Beschreibung davon lässt sich in den Publikationen von Tröndle (2009, 2018) nachlesen.

4 Als Beispiele hierzu seien Applaus-, Auftritts-/Abtritts- oder Zugabenrituale genannt. Nähere Beschreibungen finden sich in der angeführten Literatur.

Der dritte Bereich zur Charakterisierung von CoPs bezieht sich auf die *community* selbst. Der Personenkreis innerhalb einer CoP tritt in Interaktion miteinander. Neben einer üblichen verbalen Kommunikation, wie beispielsweise ein Pausengespräch zum gehörten Konzertprogramm, findet ein Großteil davon im Konzert auf nonverbaler Ebene statt. Als Beispiel dafür kann die nonverbale Interaktion des Publikums mit den Musikerinnen und Musikern durch den Applaus angeführt werden.

3.1 ‚Community'-Begriffe im Vergleich

Um die Zugehörigkeit zur Konzert-Community im Sinne einer CoP klarer veranschaulichen zu können, muss zwischen den folgenden Community-Begriffen unterschieden werden:

- Community of Place (CoPl)
- Community of Interest (CoI)
- Community of Practice (CoP)

Community of Place beschreibt den Personenkreis, der sich geografisch am selben Ort befindet und so in Interaktion treten kann, unabhängig von jeglicher weiteren Gemeinsamkeit (McKnight, Sanders, Gibbs & Brown, 2017, S. 293–294). Bezogen auf die Konzertveranstaltung sind dies all jene Personen, die sich zur Veranstaltungszeit im Konzerthaus befinden, was jedoch eine Vielzahl an Personen einschließt, die möglicherweise nicht im Sinne der CoP zur Konzert-Community zählen. Es mag beispielsweise einen Billetteur oder eine Bühnentechnikerin geben, die zwar während einer Konzertveranstaltung anwesend sind, jedoch nicht zwangsläufig Teil der Konzert-Community sein müssen, da sie sich nicht für klassische Musik, die zentrale *domain*, interessieren und sich nicht aktiv an der Praxis beteiligen. Wenger, McDermott und Snyder (2002) beschreiben in ihrem Modell „degrees of community participation" verschiedene Ebenen des Teilhabens und darin auch die Gruppe der *outsider*, die mit der CoP aus unterschiedlichen Gründen in Verbindung stehen, jedoch nicht Teil davon sind (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 56). Die beiden oben beschriebenen Personen, der Billetteur und die Bühnentechnikerin, würden zu dieser Gruppe zählen, welche noch mit vielen anderen Personen aus der *Community of Place* ergänzt werden könnte.

Die zweite oben erwähnte Gruppe ist die *Community of Interest*. Wenger beschreibt diese als Gruppe von Personen, welche durch ein geteiltes Interesse verbunden sind (Wenger, 2006, S. 2). Denkt man nun an die *domain* unserer hypothetischen CoP, *klassische Musik*, so kann man eine CoI benennen, welcher alle Personen mit Interesse daran angehören. Demnach ist eine CoP eine Teilgruppe einer CoI, da sie durch ein gemeinsames Interesse verbunden sind, aber sich die CoP durch ihre Beteiligung an der gemeinschaftlichen Praxis (*practice*) innerhalb

der CoI abhebt. Bezogen auf die Konzert-Community wären an klassischer Musik Interessierte dann Teil der Community, wenn sie an Konzerten teilnehmen, ansonsten nur innerhalb der CoI angesiedelt.

Um diese Beziehungen zwischen CoPl, CoI und CoP zu veranschaulichen, zeigt die Abbildung 1 anhand von überlappenden Feldern im Sinne eines Mengendiagramms den schematisierten Zusammenhang.

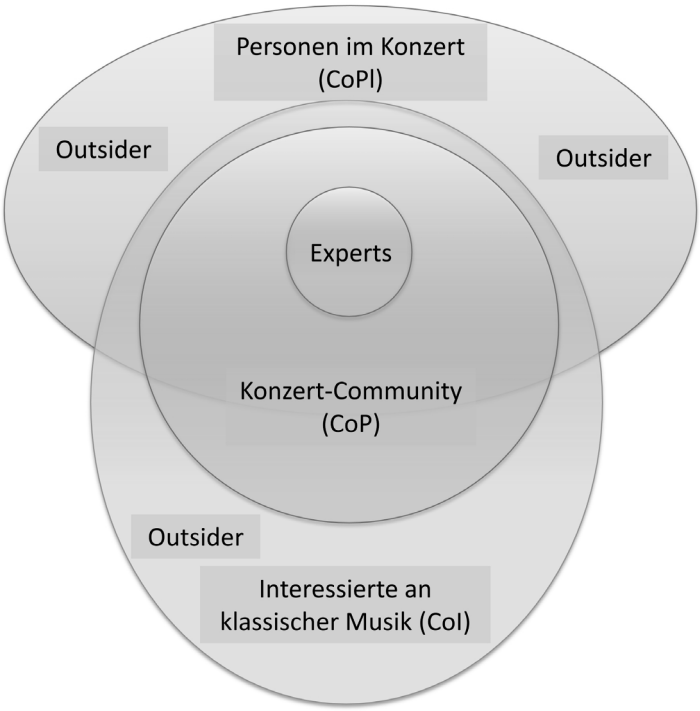


Abbildung 1: Mengendiagramm zur schematischen Darstellung der verschiedenen Communities

Hier abgebildet ist auch der innere Kreis einer CoP, welcher mit *experts* betitelt ist. Diese Gruppe verfügt über das meiste Wissen in Bezug auf die CoP, muss jedoch nicht unbedingt eine Steuerungsfunktion inne haben (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 36). Bei der Konzert-Community würden das u. a. die Ausführenden auf der Bühne sein, die eine ganz zentrale Rolle innerhalb der CoP einnehmen. Jedoch auch erfahrene Konzertbesucherinnen und -besucher könnten zu dieser Gruppe zählen, da sie auch Expertise in Bezug auf die erwähnten Rituale im Verlauf eines Konzerts entwickelt haben. Laut Wenger, McDermott und Snyder gibt es noch weitere graduelle Abstufungen (*degree of participation*) in Bezug auf die Teilhabe an einer CoP, welche mit *active* und *peripheral* bezeichnet werden (2002, S. 57). Bezogen auf die Konzert-Community könnte hier eine Ab-

stufung je nach Grad der Beteiligung am Geschehen eines klassischen Konzerts und in Bezug auf die Vorerfahrungen und das Vorwissen in diesem Kontext gemacht werden. Eine ausführliche Erläuterung dazu wird an dieser Stelle ausgespart, kann jedoch als Anregung für weitere Forschungsvorhaben dienen.

Die obigen Ausführungen haben gezeigt, dass innerhalb der Konzert-Community viele Entsprechungen mit dem theoretischen Konzept der Community of Practice gefunden werden können. Es lassen sich jedoch auch kritische Punkte bei der Betrachtung einer fiktiven Konzert-Community als CoP finden, bei denen es weiteren Klärungsbedarf gibt. Wie schon erwähnt, steht im Zentrum einer CoP die Entwicklung einer gemeinschaftlichen Praxis und das darauf bezogene Lernen im Sinne des *situated learning*. Legt man das auf die Konzert-Community um, so stellt sich die Frage, ob und was in dieser CoP gelernt wird. Wenger schreibt dazu: „[L]earning can be the reason the community comes together or an incidental outcome of member's interactions" (2006, S. 1). In unserem Beispiel kann die Teilnahme an der Konzert-Community beides beinhalten, sowohl das Lernen als Ziel als auch das Lernen als beiläufiges Nebenprodukt. Gelernt wird in Summe vieles, das in engem Zusammenhang mit einem Konzertbesuch steht, man denke beispielsweise an Wissen in Bezug auf klassische Musik, Konzertrituale oder gesellschaftliche Gepflogenheiten. Es ist auch nicht unüblich, dass Konzertgesellschaften Workshops und Einführungsvorträge im Kontext von Konzertveranstaltungen anbieten, welche die Funktion von Wissensvermittlung übernehmen. Wie wir jedoch aus den Erläuterungen zum *situated learning* wissen, ist dieses Lernen stark kontextgebunden und vor allem innerhalb der Community relevant und somit für die schulische Musikpädagogik nur zum Teil bedeutsam.

Das Konzept einer CoP geht von Wissen innerhalb des beteiligten Personenkreises aus. Die ungleiche Verteilung des Wissens schafft Machtstrukturen, die durch das Konzept nicht unmittelbar sichtbar gemacht werden. Innerhalb eines Konzertpublikums kann dieses Ungleichgewicht zum Tragen kommen und Konflikte hervorrufen, wie später durch konkrete Beispiele gezeigt wird.

Ein weiterer kritischer Punkt, der gesondert betrachtet werden soll, bezieht sich auf die Problemlösungsstrategien, die innerhalb einer CoP entwickelt werden. Im Zusammenhang mit der Konzert-Community stellt sich die Frage, welche Probleme hier entstehen und ob es Beispiele für Lösungsstrategien gibt. Als ein mögliches Beispiel dafür sei der Umgang des Publikums mit künstlerischen Darbietungen auf der Bühne genannt, die nicht den Vorstellungen des Publikums entsprechen. Hier haben sich im Laufe der Zeit innerhalb der Konzertkultur Lösungsstrategien entwickelt, wie man seinem Unmut Ausdruck verleihen kann, beispielsweise durch Buhrufe während oder nach der Darbietung.

4. Jugendliche und die Konzert-Community

Betrachtet man den obigen Vergleich einer fiktiven Konzert-Community mit einer Community of Practice, so stellt sich die Frage, ob derartige hypothetische und überzeichnende Überlegungen, ohne eine konkrete reale Situation einer bestimmten CoP vor Augen zu haben, zielführend sind. Der zentrale Mehrwert dieser Überlegungen liegt meiner Meinung nach darin, dass der Blick auf den Konzertbesuch als solches durch das Heranziehen des Konzepts der CoP geschärft wird und weiterführende theoretische Überlegungen im Zusammenhang mit CoPs[5] für die genauere Betrachtung des Konzerterlebnisses aus Sicht von Jugendlichen genutzt werden können.

Kehrt man zur Abbildung 1 zurück und versucht die Gruppe der Jugendlichen im Kontext von Konzertbesuchen hier einzubeziehen, so erstreckt sich das Feld der Jugendlichen quer durch alle drei Bereiche (siehe Abb. 2), denn Jugendliche sind sowohl im Feld der Personen im Konzert, der an klassischer Musik Interessierten als auch innerhalb der Konzert-Community denkbar.

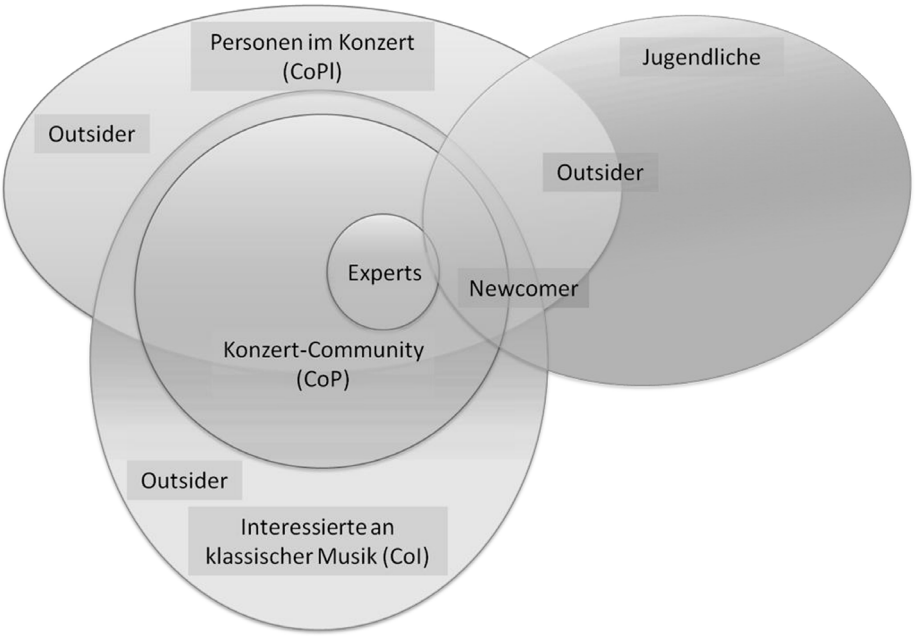


Abbildung 2: Mengendiagramm aus Abb. 1 ergänzt um den Bereich der Jugendlichen

5 Bspw. beschäftigen sich Floding und Swier (2011) mit dem Thema der Einführung von Newcomern in einer CoP.

Auch mit der Gruppe der *experts* gibt es eine Schnittmenge, da es durchaus möglich ist, dass bereits Jugendliche zu diesem Expertenkreis gezählt werden können.[6]

Im letzten Abschnitt dieses Beitrags soll die Rolle der Jugendlichen innerhalb der Konzert-Community genauer betrachtet werden. Um an dieser Stelle empirische Aspekte dieses Themas mit einzubeziehen, wird auf Datenmaterial aus einer früheren Studie zu den Konzerterlebnissen von Jugendlichen (Bernhofer, 2015) zurückgegriffen. Hier wurden in Summe zehn Schülerinnen und Schüler zweier Klassen der Sekundarstufe (15–16 Jahre) nach einem Orchesterkonzertbesuch, welches im Rahmen der Mozartwoche Salzburg stattgefunden hat, mittels eines narrativen Interviews zu ihren Erinnerungen befragt. Die Auswahl erfolgte auf Basis eines theoretischen Samplings, welches unter der Prämisse der Varianzmaximierung erfolgte. Auswahlkriterien waren Schulschwerpunkt (Musik oder anderer Schwerpunkt), mit/ohne Vorerfahrungen mit Konzertbesuchen, ländliche/städtische Herkunft und Geschlecht. Die Auswahl dieses Konzerts eignet sich zur näheren Analyse der Konzert-Community, da die Mozartwoche eine langjährige Tradition seit 1956 aufweist, diese Konzerte einen hohen Anteil an Abonnement-Karten haben und der Veranstaltungsort ein traditioneller Konzertsaal war.

Das Interviewmaterial wurde in Hinblick auf episodische Erzählungen der Jugendlichen im Zusammenhang mit der Konzert-Community mittels narrativer Analyse (Rosenthal & Fischer-Rosenthal, 2004) gesichtet. Einzelne Ausschnitte davon sollen Einschätzungen der Jugendlichen bezüglich ihrer Rolle innerhalb der CoP wiedergeben und so einen empirischen Beitrag zu dieser Diskussion liefern.

Ein Ergebnis dieser Analyse war, dass Jugendliche im Kontext von Konzertbesuchen Konfliktsituationen erlebt hatten und diese in ihren Erzählungen wiedergaben. Zur Verdeutlichung der folgende Ausschnitt aus einer Erzählung zu einem Konflikt zwischen Jugendlichen und anderen Personen aus dem Publikum:

> *„Hinter uns sind zwei so alte Leute gesessen. Die haben sich aufgeregt, weil wir haben dann mal die Augen zu gemacht. Aber wir haben ja zugehorcht, das war ja nur so zum Genießen. Und dann haben sie sich aufgeregt, dass wir da nicht her gehören und (...) Dann haben sie dem, der da zuständig war. Wir waren ja so in einer Loge. Dann haben sie den geholt und haben gesagt: Ja wir gehören da nicht her und sie sind da Stammgäste, sonst kommen sie nicht mehr.“* (Int.1b.1: 103)

Dieses Beispiel zeigt das Aufeinander treffen zwischen Mitgliedern der Konzert-Community, die sich hier selbst als ‚Stammgäste‘ bezeichneten, und den Jugendlichen, die sich am ‚Rand‘ der CoP in der Rolle als Newcomer bzw. Outsider

6 Das Beispiel des „Klassikfans“ (Bernhofer, 2016, S. 245–246) wurde in der Publikation zu den Konzerterlebnissen von Jugendlichen näher ausgeführt und könnte dazu als Erläuterung dienen.

wiederfanden. Ähnliche Konfliktsituationen wurden von den Jugendlichen im Kontext der Beteiligung an ‚Konzert-Ritualen' wie beispielsweise dem Applaus an ungeeigneten Stellen berichtet. Auch das Tragen von Kappen hat zu Streitigkeiten mit dem Konzerthauspersonal geführt.

Im Kontrast dazu beinhaltet die Erzählung eines musikaffinen Jugendlichen, der durch seine Wortmeldungen den Eindruck vermittelt, sich selbst als Teil der Konzert-Community zu sehen, Kritik am Verhalten seiner Mitschülerinnen und Mitschüler. Der folgende Ausschnitt vermittelt den Kern der Aussage wortgetreu:

> **J:** *Ja, das Benehmen von manch anderen, die was da waren, von unserer Klasse. Aber sonst hat mich eigentlich weniger irritiert.*
> **I:** *Was hat dich da irritiert?*
> **J:** *Ja, generell das Auftreten. Essen währenddessen oder die Schuhe auf die Lehne vom Vordersitz hängen. Oder halt so, das war schon irgendwie irritierend.* (Int.2.4: 34–38)

Hier nimmt der Jugendliche klar die Innenperspektive der Konzert-Community ein, welche vor allem auf seine Vorerfahrungen mit Konzertbesuchen und sein Interesse an klassischer Musik zurückzuführen ist. Das Pendant dazu ist ein Jugendlicher, der sich selbst als ‚Nicht-Klassik-Fan' bezeichnet, und im folgenden Ausschnitt Kritik an der Atmosphäre der Konzertveranstaltung übt:

> *„Naja, was ich jetzt, das was ich jetzt kritisieren könnte, war, ist dass man einfach, dass viele ältere Leute da waren und es ist einfach so eine komische gehobene Stimmung, so eine dekadente Stimmung, was mir eigentlich nicht so gefällt, weil die sitzen alle immer nur so da, so vornehm und schauen zu und versuchen sich zusammenzureißen."* (Int.2.1: 23–27)

Hier spiegelt das Unbehagen des 15-Jährigen eine Positionierung außerhalb der Konzert-Community wider, die bei diesem Jugendlichen zu negativ konnotierten Erinnerungen an den Konzertbesuch beitrug. Differenziert man die interviewten Jugendlichen nach ihren Vorerfahrungen mit Konzertbesuchen, so ergibt sich folgende Gegenüberstellung (siehe Abb. 3).

Bei den befragten Jugendlichen scheint die Vorerfahrung mit Konzertbesuchen Einfluss auf deren Konzerterlebnis zu haben. Das Wissen über Abläufe und Vorgänge während des Konzerts, welches im letzten Abschnitt im Kontext der CoP als *practice* bezeichnet wurde, bewirkt eine Reduktion an negativ konnotierten Erinnerungen an den Konzertbesuch. Eine Verallgemeinerung der Ergebnisse ist aufgrund des kleinen Ausschnitts an befragten Personen nicht leistbar, jedoch lassen sich daraus weiterführende Überlegungen für den schulischen Musikunterricht in Verbindung mit Konzertbesuchen ableiten, welche im Folgenden näher erläutert werden.

Jugendliche mit Vorerfahrung	Jugendliche ohne Vorerfahrung
Weniger negativ konnotierte Irritationen durch: •Vorwissen aus dem Musikunterricht •Wissen über den Ablauf und das richtige Verhalten	Einige stark negativ konnotierte Erinnerungen: •„Fehlverhalten“ im Konzert •Im Kontext mit „Konzert-Ritualen“ (zB. Applausrituale) •durch Konflikte mit anderen aus dem Publikum oder Bediensteten •durch fehlendes Wissen (Instrumente; Musikstücke)

Abbildung 3: Zusammenfassung der Ergebnisse differenziert nach mit/ohne Vorerfahrung

5. Zusammenfassung und Implikationen aus der Sicht des schulischen Musikunterrichts

Die vorangegangenen Überlegungen zur Konzert-Community in Verbindung mit den Erzählungen der Jugendlichen hat gezeigt, dass Jugendliche sich an der Schwelle einer Konzert-Community im Bereich zwischen Outsider und Newcomer bewegen. Vorerfahrungen und Vorwissen der Jugendlichen in Bezug auf Konzertveranstaltungen scheinen ausschlaggebende Faktoren für ein positiv konnotiertes Konzerterlebnis zu sein, was noch einer breiter angelegten Untersuchung bedarf. Konzertverantwortlichen sei die Rolle der möglichen Newcomer sehr ans Herz gelegt, denn sie nehmen in Bezug auf die Einbeziehung einer Außenperspektive auf eine Community wie auch der Chance der Weiterentwicklung einen wichtigen Part ein (Floding & Swier, 2011, S. 203). Aus Sicht des Musikunterrichts können Jugendliche bei ihrem Lernprozess im Kontext von Konzertbesuchen auf unterschiedliche Weise unterstützt werden. Wenn das Ziel darin besteht, Jugendliche zu erfahrenen Konzertbesuchern, zu experts zu machen, könnte die wohl wichtigste Maßnahme ganz einfach ein regelmäßiger Besuch von Musikveranstaltungen unterschiedlicher Musikkulturen im nahen Umfeld sein, denn wie das Konzept einer Community of Practice vorsieht, findet Lernen vor allem durch die aktive Teilnahme an der Praxis statt. Dies könnte dann einhergehen mit einer systematischen Einbindung von Konzertbesuchen in die Unterrichtsplanung, welche durch das Besprechen der Abläufe und Rituale das Konzerterlebnis vorbereitet. Eine Nachbereitung mittels gemeinsamer Reflexion der Konzerteindrücke könnte für die Jugendlichen negativ konnotierte

Irritationen möglicherweise aufklären. Gerade die negativ konnotierten Erinnerungen könnten darüber hinaus als Anlass zur Reflexion über die Abläufe, Verhaltensweisen und Rituale eines Konzerts genutzt werden und so ein kritisches Hinterfragen und Nachdenken über ästhetische und soziokulturelle Aspekte des Konzerts anstoßen. Floding und Swier (2011, S. 201) empfehlen Newcomern in einer CoP den Kontakt mit der Expertengruppe, was beispielsweise durch eine Einladung der Musikerinnen und Musiker eines Konzerts in die Schule erfolgen könnte. Der schulische Musikunterricht könnte so auf vielfältige Weise die Jugendlichen auf ihrem Weg vom Outsider zum Newcomer unterstützen und dadurch nicht nur einen Brückenschlag zur Teilhabe an Musikkultur im nahen Umfeld ermöglichen, sondern einen Beitrag leisten, dass sich diese Musikkultur durch die Öffnung für Outsider und Newcomer wandelt.

Literatur

Ardila-Mantilla, N. (2016). *Musiklernwelten erkennen und gestalten. Eine qualitative Studie über Musikschularbeit in Österreich* (= Empirische Forschung zur Musikpädagogik, Bd. 5). Wien: LIT.

Blair, D. V. (2008). *Mentoring novice teachers: developing a community of practice*. Research Studies in Music Education, 30(2), 97–115.

Bernhofer, A. (2015). *„…wie wenn man ins Kino geht, nur für die Ohren…". Eine empirische Studie zu den Konzerterlebnissen von Jugendlichen*. Diss. Universität Mozarteum Salzburg.

Bernhofer, A. (2016). Die ‚edukativen' Erlebnisse eines Konzertbesuchs – oder: Was können Jugendliche durch Konzertbesuche lernen? *Musikpädagogik*, 69(1), 18–21.

Bromley, R., Göttlich, U. & Winter, C. (Hrsg.) (1999). *Cultural studies. Grundlagentexte zur Einführung.* Lüneburg: Dietrich zu Klampen Verlag.

Dolasse, R., Rüsenberg, M. & Stollenwerk, H. J. (Hrsg.) (1986). *Demoskopie im Konzertsaal.* Mainz, London, New York, Tokyo: Schott.

Floding, M. & Swier, G. (2011). *Legitimate Peripheral Participation: Entering A Community of Practice*. Verfügbar unter: http://journals.sfu.ca/rpfs/index.php/rpfs/article/viewFile/116/115 [28.12.2018]

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.

Godau, M. & Krebs, M. (2017). Weiterbildung als Community of Practice? Zur forschungsbasierten Entwicklung der Weiterbildung „Zertifikatskurs tAPP – Musik mit Apps in der Kulturellen Bildung". In A. J. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft. Music Education and Cultural Studies* (S. 73–86). Münster: Waxmann.

Hirsch, M. (Hrsg.) (2016). *Musik(unterricht) angesichts von Ereignissen*. Münster: Waxmann.

Kaiser, H. J. (1992). *Musikalische Erfahrung: Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen.* Essen: Blaue Eule.

Kenny, A. (2016). *Communities of Musical Practice*. Oxford: Routledge.

Konrad, K. & Traub, S. (2012). *Selbstgesteuertes Lernen. Grundwissen und Tipps*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Krause, M. (2008). Perturbation als musikpädagogischer Schlüsselbegriff?!. *Diskussion Musikpädagogik*, 40(8), 46–51.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation.* Cambridge: Cambridge University Press.

Lehrplan ME-AHS (2018). Verfügbar unter: http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568 [28.12.2018].

Maturana, H. R. & Varela, F. J. (1987). *Der Baum der Erkenntnis: Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens* (1. Aufl.). München: Goldmann.

McKnight, M., Sanders, S., Gibbs, B. & Brown, R. (2017). Communities of Place? New Evidence for the Role of Distance and Population Size in Community Attachment. *Rural Sociology,* 82(2). Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/306388473_Communities_of_Place_New_Evidence_for_the_Role_of_Distance_and_Population_Size_in_Community_Attachment [28.12.2018].

Neitzert, L. (1990). *Die Geburt der moderne, der Bürger und die Tonkunst: zur Physiognomie der veröffentlichten Musik.* Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Niermann, F. & Richter, C. (1999). *Erlebnis und Erfahrung im Prozess des Musiklernens: (Fest-)Schrift für Christoph Richter.* Forum Musikpädagogik: Bd. 37. Augsburg: Wissner.

Radbourne, J., Johanson, K. & Glow, H. (2014). The Value of 'Being There': How the Live Experience Measures Quality for the Audience. In K. Burland & S. Pitts (Hrsg.), *Coughing and Clapping: Investigating Audience Experience* (S. 55–67). Farnham: Ashgate Publishing Limited.

Rolle, C. (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Univ., FB Erziehungswiss., Diss. Hamburg, 1998. Kassel: Bosse.

Rosenthal, G. & Fischer-Rosenthal, W. (2004). Analyse narrativ-biographischer Interviews. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 456–468). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Rösing, K. & Barber-Kersovan, A. (1993). Konzertbezogene Verhaltensrituale. In H. Bruhn, R. Oerter & H. Rösing (Hrsg.), *Musikpsychologie. Ein Handbuch* (S. 136–147). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Schleuning, P. (1984). *Das 18. Jahrhundert: Der Bürger erhebt sich.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Schmid, S. (2014). *Dimensionen des Musikerlebens von Kindern: Theoretische und empirische Studie im Rahmen eines Opernvermittlungsprojektes.* Forum Musikpädagogik: Bd. 124. Augsburg: Wißner.

Siebert, H. (2005). *Pädagogischer Konstruktivismus: Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung* (3. Aufl). Beltz Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.

Tröndle, M. (Hrsg.) (2009). *Das Konzert. Neue Aufführungskonzepte für eine klassische Form*. Bielefeld: Transcript (Kultur- und Museumsmanagement).

Tröndle, M. (2018). *Das Konzert II. Beiträge zum Forschungsfeld der Concert Studies*. Bielefeld: Transcript.

Vogels, R. (2009). Zwischen Formalisierung und Überhöhung. Das westliche Konzertgeschehen aus musikethnologischer Perspektive. In M. Tröndle (Hrsg.), *Das Konzert.*

Neue Aufführungskonzepte für eine klassische Form. Bielefeld: Transcript (Kultur- und Museumsmanagement).

Waldron, J. (2009). Exploring a virtual music 'community of practice': informal music learning on the internet. *Journal of Music, Technology and Education*, 2(2/3), 97–112.

Wenger, E. (2006). *Communities of practice. a brief introduction*. Verfügbar unter: https://www.ohr.wisc.edu/cop/articles/communities_practice_intro_wenger.pdf [28.12.2018].

Wenger, E. (2009). A social theory of learning. In K. Illeris, *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists ... in their own words*. London, New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Wenger, E., McDermott, R. & Snyder W. S. (2002). *Cultivating Communities of Practice. A Guide to Managing Knowledge*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.

Zeillinger, P. (2016). Das Ereignis der Musik – oder: Wie vom Ereignis zeugen? Philosophische Ansätze des Nicht-Fassbaren. In M. Hirsch (Hrsg.), *Musik(unterricht) angesichts von Ereignissen*. Münster: Waxmann.

Ass.Prof. Andreas Bernhofer, PhD
Universität Mozarteum Salzburg
Mirabellplatz 1
5020 Salzburg
Österreich
andreas.bernhofer@moz.ac.at

Jan Jachmann

Was macht einen Walzer zum Walzer? Wissen über musikpraktische Konventionen als Grundlage instrumentalpädagogischer Interaktion

Playing a Waltz like a Waltz. Knowledge of Conventional Music Practice as the Basis for Interaction in Instrumental Music Lessons

Based on ethnographic research of instrumental music lessons, this article reconstructs what I would like to call knowledge of conventional music practice. Such knowledge played an important role in the teachers' and students' interactions observed as it enabled them to play music in accordance with expected conventions. The article argues that the knowledge of conventional music practice combines implicit and explicit knowledge. During their interaction, teachers and students brought sensory and explicit knowledge into their dialogue and thus built up a knowledge of conventional music practice. The interaction and the resulting dialogue allowed for a reflection on both the sensory and the explicit knowledge the teachers and students were referring to during the lessons. This reflection enabled them to understand the conventions they were referring to while they were playing – and sometimes even to alter these conventions.

1. Einleitung

Welche Kenntnisse müssen Instrumentalschüler*innen und -lehrer*innen mitbringen, um einen Walzer, den sie hören, als Walzer zu erkennen? Und welche Kenntnisse müssen sie haben, um diesen Walzer auch wie einen Walzer spielen zu können? Um einen Teil dieser Kenntnisse, den ich als *Wissen über musikpraktische Konventionen* bezeichnen möchte, geht es mir in diesem Aufsatz. Ich werde dieses Wissen auf den folgenden Seiten genauer herausarbeiten und skizzieren, inwieweit es eine Rolle im Instrumentalunterricht spielt. Wichtig ist dabei zu erwähnen, dass ich damit kein in der Realität unmittelbar zu beobachtendes Phänomen beschreibe. Ich konstruiere ein theoretisches Konzept, das dabei hilft, das Verhalten von Instrumentalschüler*innen und -lehrer*innen zu erklären – und dies im besten Falle besser als andere Konzepte (vgl. Hammersley, 1992, S. 11–56). Grundlage für meine Konstruktion bildet der Begriff des *im-*

pliziten bzw. des *schweigenden Wissens* (vgl. einführend Brümmer & Alkemeyer, 2017; Kraus, 2017), der sich innerhalb praxeologischer Theorien (vgl. einführend Wulf, 2005) entwickelt hat.[1] Er ermöglicht, Kenntnisse zu thematisieren, die nicht Wissen im klassisch-epistemologischen Sinne sind – also nicht rein gedankliches Wissen, das sich verbal eins zu eins explizieren ließe (vgl. u. a. Hirschauer, 2016, S. 26–27). Implizite Wissensbestände haben körperliche Anteile, sind häufig nur unter Einfluss sinnlicher Erfahrungen erlernbar (vgl. Baumgartner & Gruber-Muecke, 2017, S. 60) und daher auf verbale Weise, wenn überhaupt, nur schwer vollständig zu explizieren (vgl. Bohnsack, 2009, S. 15–16). Sie bleiben häufig unreflektiert und unbesprochen – quasi im Schatten –, sind aber doch als Konzept unabdingbar, um menschliche Praktiken – die Art, wie Menschen handeln, denken, sich äußern und ihre Umwelt wahrnehmen – zu erklären.

Innerhalb musikpädagogischer und musikwissenschaftlicher Diskurse rücken Konzepte impliziten Wissens seit jüngerer Zeit in den Fokus, um musikbezogene Praktiken zu erklären (vgl. Kim, 2017, S. 152).[2] So skizziert Lars Oberhaus in Anknüpfung an Wilfried Gruhn ein „Handlungswissen" (Oberhaus, 2017, S. 177), das explizitem Wissen gegenüberstehe und es Menschen ermögliche, Musik aufzuführen (Oberhaus, 2017, S. 177–178). Jin Hyun Kim umreißt aufbauend auf Maurice Merleau-Ponty ein „implizites musikalisches Wissen" (Kim, 2017, S. 151), zu dem sie zentrale Fähigkeiten des Instrumentalspiels zählt: u. a. die Wahrnehmung von Tonalität und Metrum sowie die Befähigung, Rhythmen zu realisieren. Wie Oberhaus stellt sie dies einem expliziten, begrifflichen Wissen über Musik gegenüber (Kim, 2017, S. 151–152).

Das Wissen über musikpraktische Konventionen, das ich im Folgenden rekonstruiere, lässt sich als ein Teilbereich solch implizit musikalischen Wissens beschreiben. Ich werde es in mehreren Schritten vorstellen:

- Ich erläutere Methodologie und Methodik meiner Forschung und skizziere, warum sich das Konzept eines Wissens über musikpraktische Konventionen als wesentlich für die Beschreibung von Instrumentalunterricht erwiesen hat.
- Ich stelle das Konzept anhand einer Szene aus dem erforschten Instrumentalunterricht vor und erläutere, inwieweit es aktuelle musikpädagogische Diskurse bereichern kann.
- Ich skizziere, wie Wissen über musikpraktische Konventionen zwischen den von mir beobachteten Lehrer*innen und Schüler*innen vermittelt wurde.

---

1 Innerhalb der Theorien zu impliziten Kenntnissen finden sich weitere Wissensbegriffe mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen (vgl. Budde, Hietzge, Kraus & Wulf, 2017). Ich verwende hier die Begriffe des impliziten bzw. schweigenden Wissens, da sie sich momentan als übergeordnet herauszukristallisieren scheinen (siehe u. a. Brümmer & Alkemeyer, 2017).

2 Dass körperliche Aspekte beim Umgang mit Musik eine zentrale Rolle spielen, ist bereits lange Bestandteil des musikpädagogischen Diskurses (siehe u. a. Doerne, 2010, S. 17–24). Solche Überlegungen sind allerdings bis vor kurzem nicht mit dem Wissensbegriff in Verbindung gebracht worden.

- Ich argumentiere, dass dieses Wissen, welches meist nicht reflektiert oder verbal expliziert wurde, durch die Interaktion zum Gegenstand von sprachlicher Verständigung und Reflexion werden konnte.

2. Ethnographie als methodischer Hintergrund meiner Konstruktion

Das Konzept zum Wissen über musikpraktische Konventionen hat sich im Zuge der Arbeit an meinem Dissertationsprojekt *Mimetische Interaktion im Instrumentalunterricht* ergeben. Dort untersuche ich auf Basis praxeologischer Theorien zu Performativität und Mimesis (vgl. u. a. Wulf, 2005), wie Instrumentallehrer*innen und -schüler*innen im Unterricht musikalische Praktiken konstituieren und transformieren. Meine Forschung verfolgt einen interpretativen, fokussiert-ethnografischen Ansatz (vgl. Hammersley & Atkinson, 2007; Knoblauch, 2001): Ich erforsche Instrumentalunterricht in möglichst alltäglichem Kontext mit dem Ziel, dortige Interaktionen nicht nur zu beschreiben, sondern auch zu *interpretieren*. Das heißt, ich ziehe theoretische Schlüsse aus beobachtetem Verhalten und konstruiere Konzepte, die es erklären. Hierdurch wird es möglich, Aussagen über implizite Kenntnisse hinter beobachtbaren Praktiken zu treffen, die weder in Interviews noch durch die reine Beschreibung von Beobachtetem zum Thema würden.

Für meine Forschung habe ich den Einzelunterricht einer Saxophonlehrerin und eines Akkordeonlehrers mit jeweils fünf bzw. vier ihrer Schüler*innen über vier Monate hinweg in videogestützter teilnehmender Beobachtung (Wulf, 2011, S. 23; Kellermann & Wulf, 2011, S. 28–29) begleitet. Bei der Personenauswahl ging es mir einerseits um vergleichbare Unterrichtskonstellationen mit ähnlichem Kontext: Beide Lehrer*innen unterrichten an einer Berliner Musikschule und sind als Instrumentalpädagog*innen für ‚klassische' Musik[3] ausgebildet. Andererseits habe ich Personen ausgewählt, die aufgrund heterogener Eigenschaften vermutlich unterschiedliches Verhalten zeigen würden, so dass sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausarbeiten und durch Vergleiche interpretativ auf bestimmte Einflussfaktoren zurückführen ließen: Der rund 15 Jahre ältere Akkordeonlehrer ist Anfang der Achtziger Jahre in Süddeutschland ausgebildet worden, die Saxophonistin hat ihr Studium in Berlin und Amsterdam in den Neunziger Jahren begonnen. Auch in der Sozialisation durch die Familie und dem gesellschaftlichen Umfeld unterscheiden sich die beiden. Die Schüler*innen teilen sich zu ungefähr gleichen Teilen in Mädchen und Jungen auf. Im Unterricht beider Lehrer*innen fand sich jeweils mindestens ein*e Unterrichtsanfänger*in, ein*e Schüler*in der Mittelstufe sowie eine*r der Oberstufe.

3 Im Falle des Akkordeonlehrers meint dies, dass er nicht für Volksmusik ausgebildet wurde. Die Lehrerin hat nicht Jazz-, sondern klassisches Saxophon studiert.

Während meiner teilnehmenden Unterrichtsbeobachtung habe ich wiederkehrende Handlungsmuster der Akteur*innen herausgearbeitet, erste Interpretationen dazu formuliert und Szenen für die Videoanalyse vorgemerkt. Um die Perspektiven der Akteur*innen einzufangen, habe ich nach den Unterrichtsstunden kurze Interviews (Hammersley & Atkinson, 2007, S. 97–120) mit ihnen geführt, in denen sie mir ihre eigenen Erklärungen für ihr Unterrichtshandeln genannt haben. Ich habe den Unterricht auf Video aufgezeichnet und 323 Szenen, die sich während der teilnehmenden Beobachtung und der Videobetrachtung als ergiebig für die Beantwortung meiner Fragen erwiesen hatten, analysiert. Durch komparative Analyse nach Bohnsack (Bohnsack, 2014, S. 143–145)[4] konnte ich Handlungsmuster herausarbeiten, die sich über sozialisations-, situations- und instrumentenbedingte Differenzen hinweg bei allen Akteur*innen zeigten. Diese Muster habe ich unter Einbezug der Interviews interpretiert.

In meiner anfänglichen Fragestellung spielten Konzepte impliziten Wissens keine Rolle. Sukzessive wurde allerdings deutlich, dass es nötig war, ein solches Konzept zu konstruieren, um zu erklären, warum die Akteur*innen auf beobachtete Weise musizierten und sich dazu äußerten. Das Wissenskonzept, das aus dieser Erkenntnis heraus entstand, stützt sich sowohl auf die Beobachtungen während meiner viermonatigen Anwesenheit im Unterricht als auch auf die spätere Datenanalyse. In allen untersuchten Szenen lässt sich über deren Unterschiede hinweg ein Wissen der Akteur*innen über musikpraktische Konventionen konstruieren, das auf direkte Nachfrage in Interviews teilweise auch explizit wurde.

Im Zentrum des vorliegenden Aufsatzes steht eine Videoszene aus dem Unterricht eines zehnjährigen Saxophonschülers, anhand derer sich das Wissen über musikpraktische Konventionen gut veranschaulichen lässt. Ausgangspunkte sind einzelne Sequenzen der Szene, die mit Blick auf das Zusammenwirken von Instrumentalspiel, verbaler und nonverbaler Kommunikation verbalisiert wurden. Im Text werden diese Verbalisierungen durch eingerückte Schrift kenntlich gemacht.

3. Einführung in ein Wissen über musikpraktische Konventionen

In der Szene, die meinen Ausgangspunkt bildet, arbeiten der Saxophonschüler und seine Lehrerin am bekannten Menuett in G-Dur aus dem Notenbüchlein für Anna Magdalena Bach. Sie starten mit einer gemeinsamen Aufführung des Stücks:

4 Entwickelt wurde die komparative Analyse vor dem theoretischen Hintergrund der dokumentarischen Methode. Inzwischen wird sie auch von Forscher*innen angewandt, die sie in den Bereich von Ethnographie und performativer Theorie überführen (u. a. Kellermann & Wulf, 2011). Ich orientiere mich an diesen Arbeiten.

Schüler und Lehrerin stehen nebeneinander vor dem Notenständer und spielen das Menuett unisono durch. Der Schüler macht insgesamt wenig klangliche Unterschiede, spielt allerdings die Töne auf den ersten Zählzeiten mit leichten Akzenten. Dabei steht er relativ unbewegt vor seinen Noten, die er ununterbrochen im Blick behält. Anders die Lehrerin: Sie forciert nicht nur die Töne auf den ersten Zählzeiten deutlich, sondern führt die Melodielinie auch in einem Crescendo zu den Betonungen hin. Die Betonungen begleitet sie mit druckvollen Bewegungen ihres Oberkörpers und Kopfes nach vorne-unten, um danach dann wieder nach oben zu schwingen. So wirkt ihre Art der Aufführung insgesamt nachdrücklicher und federnder als die des Schülers.

Kurz darauf stellt die Lehrerin eine Frage:

Die Saxophonistin hat sich nun ihrem Schüler gegenüber auf einen Schultisch gesetzt. Sie fragt: „Was is'n das ähm – ist, ist dir was – ah ja – aufgefallen, was das für'n Stück ist?"

Der Schüler atmet tief ein und hält die Luft an. Er zieht seine Mundwinkel nach unten und blickt schweigend in die Noten.

Nach einiger Wartezeit hakt seine Lehrerin nach: „Kann man dazu tanzen?"

Der Schüler blickt von den Noten auf und äußert eine Vermutung: „Walzer? Nee."

Die Lehrerin hakt nach: „Ja, warum ein Walzer? Wie kommst'e darauf?"

Die Frage der Lehrerin stellt sich auch aus wissenschaftlicher Sicht: Warum findet der Schüler zur Idee, bei dem Stück könnte es sich um einen Walzer handeln? Die Antwort hierauf gibt er kurz darauf selber: Sie liegt in der Art, in der die beiden das Stück zuvor gespielt haben:

Der Schüler sagt nach längerem Überlegen: „Weiß ich jetzt gar nicht. War jetzt eher geraten."

Die Lehrerin lässt nicht locker: „Ach so – warum? Aber du hast das ja irgendwie – hast ja irgendwas im Kopf!"

Der Schüler erklärt: „Ja, weil immer irgendwie – ich hab immer das Gefühl, dass so die erste [Zählzeit] angeschlagen ist." Als er „erste" sagt, drückt er leicht seinen Kopf nach unten und schiebt seine linke Hand in Höhe des Zwerchfells druckvoll nach vorne.

Die Lehrerin nickt und stimmt mit Nachdruck zu: „Ja!"

Der Schüler schränkt ein: „Aber es muss ja nicht gleich dann ein Walzer sein."

Der Schüler ist hier zu Recht unsicher, da es sich bei dem Stück ja tatsächlich nicht um einen Walzer handelt. Dennoch hat ihn offenbar die regelmäßig-schwungvoll betonte Art, in der die beiden das Stück zuvor gespielt haben, an Walzer erinnert. Dies wird deutlich, wenn man all seine verbalen und nonverbalen Äußerungen gemeinsam betrachtet: Explizit nennt er als Grund die

regelmäßig „angeschlagen[en]“, also betonten Noten auf den ersten Zählzeiten des Stücks. Dies stützt er zusätzlich durch seine druckvolle Geste mit der Hand vom Zwerchfell aus nach vorne. Diese Geste zeigen seine Lehrerin und alle ihre Schüler*innen immer dann, wenn sie sich auf ihr Saxophonspiel beziehen und speziell das Betonen von Tönen thematisieren. Wie die Lehrerin im Interview selbst sagt, symbolisiert die Geste den kraftvoll ausgestoßenen Luftstrom vom Zwerchfell aus, der nötig sei, um Töne zu akzentuieren. Der Schüler präsentiert in seiner Antwort, warum er an Walzer denke, nun ebenfalls diese Geste und stützt so seine verbale Aussage, dass es die regelmäßigen Betonungen beim Spielen waren, die ihn an Walzer erinnert haben. Mit seiner schwingenden Kopfbewegung nach vorne-unten komplettiert er seine Antwort: Ähnliche Bewegungen hat seine Lehrerin beim gemeinsamen Spiel des Stücks immer dann gezeigt, wenn sie die Noten auf den ersten Zählzeiten betont hat. Dies hat ihr einerseits geholfen, die Luft mit Nachdruck auszustoßen, um Töne zu akzentuieren. Andererseits hat sie dadurch den spezifischen Schwung des Drei-Viertel-Taktes körperlich zur Aufführung gebracht. Der Schüler ahmt nun diese Bewegung nach, bezieht sich so auf das beschwingte Spiel seiner Lehrerin und macht damit deutlich, dass auch dieses ihn zur Walzer-Idee gebracht hat.

Kurz: Der Schüler bringt hier verbal und körperlich zum Ausdruck, dass ihn an der anfänglichen gemeinsamen Aufführung das Zusammenspiel aus einer spezifischen körperlichen Schwungbewegung, druckvoller Ausatmung und daraus resultierenden betonten Noten an Walzer erinnert hat. Und dies durchaus zurecht: Zwar handelt es sich nicht wirklich um einen Walzer. Der spezifische Betonungsschwung im Drei-Viertel-Takt, den die beiden hier vollführt haben, ist jenem in Walzern aber durchaus ähnlich.

Damit offenbart der Schüler hier ein – noch unsicheres – Wissen darüber, welche sinnlich erfahrbaren Merkmale Walzermusik üblicherweise hat: Er weiß, wie der typische Betonungsschwung von Walzern klingt, hat vermutlich Kenntnisse darüber, wie Walzertänze aussehen, und weiß vielleicht auch bereits, wie sich Walzerspiel auf dem Saxophon anfühlt. Hier wird exemplarisch ein Wissen offenbar, das in allen beobachteten Unterrichtsstunden eine zentrale Rolle spielte und das ich als *Wissen über musikpraktische Konventionen* bezeichnen möchte. Es betraf die Frage, auf welche Weise bestimmte Musik üblicherweise praktisch realisiert wird und durch welche sinnlich wahrnehmbaren Merkmale sich Aufführungen dieser Musik auszeichnen. Beispielsweise ging es im Unterricht einer anderen Saxophonschülerin darum, welche Merkmale Marschmusik hat und wie man sie auf dem Saxophon realisieren kann. Im Unterricht eines Akkordeonschülers wurde zum Thema, was genau eine Hemiole auszeichnet und wie sie realisiert werden sollte, damit sie möglichst ‚hemiolisch‘ klingt.

Wissen über musikpraktische Konventionen erwies sich auch dann als wesentlich für das Spiel auf dem Instrument, wenn es nicht wie in der obigen Szene explizit zum Thema wurde. Es stellte nämlich eine Grundlage dafür dar, dass Schüler*innen und Lehrer*innen überhaupt Musik in einer Weise machen

konnten, die mehr war als ein beliebiges Aneinanderreihen von Noten. Sie konnten bestimmte Musik wie Walzer, Märsche oder Menuette so realisieren, dass sie von anderen Menschen auch als solche erkannt und dass ihre Spielweise im besten Falle auch als angemessen für die entsprechende Musik wahrgenommen wurde. In der anfänglich beschriebenen, gemeinsamen Aufführung des Menuetts wird dies deutlich: Die Lehrerin weiß im Gegensatz zu ihrem Schüler, dass das zu spielende Stück ein Menuett ist und dass Menuette üblicherweise mit einem ganz bestimmten Betonungsschwung aufgeführt werden. Und so präsentiert sie das Stück anders als ihr Schüler mit ebendiesem Schwung. Etwas salopp gesagt: Die Lehrerin spielt das Menuett nur deshalb wie ein Menuett, weil sie weiß, wie man Menuette spielt.

Betrachtet man das Wissen über musikpraktische Konventionen der Akteur*innen im beobachteten Unterricht genauer, lässt sich der aktuelle musikpädagogische Diskurs über implizites musikalisches Wissen um mehrere Erkenntnisse erweitern:

Erstens zeigte sich, dass das Wissen über Konventionen weitaus mehr betraf als nur den körperlich-sinnlichen Umgang mit einem Instrument, wie Lars Oberhaus und Jin Hyun Kim dies für implizites Wissen darstellen. Eng verwoben mit Kenntnissen über übliche Aufführungsmerkmale bestimmter Musik waren nämlich auch Kenntnisse über andere Praktiken, die in einem sozialen Zusammenhang zu den Instrumentalaufführungen der jeweiligen Musik standen. Im Kontext von Marschmusik ging es beispielsweise darum, wie Soldaten marschieren und was dies mit den Merkmalen von Marschmusik zu tun hat. Auch im weiteren Verlauf der obigen Menuett-Szene wird eine Praxis zum Thema werden, die eng mit instrumental aufgeführter Walzermusik verbunden ist: Es wird darum gehen, wie Walzer getanzt werden. Kenntnisse über die Merkmale instrumentalmusikalischer Aufführungen waren also häufig verbunden mit Kenntnissen zu Praktiken, die damit zusammenhingen und die Merkmale der Musik – zumindest teilweise – erklärten. Dadurch wies Wissen über musikpraktische Konventionen potentiell weit hinaus über die Praxis des Instrumentalspiels und trug dazu bei, sie in andere, nicht musikalische Zusammenhänge einzubetten.

Zweitens offenbarte sich, dass Wissen über musikpraktische Konventionen, auch wenn es meist implizit blieb, kein rein körperlich-sinnliches Wissen darstellte, das einem explizit-gedanklichen klar gegenüberstünde. Vielmehr waren darin Anteile, die tatsächlich nur körperlich-sinnlich erfahrbar waren, untrennbar verwoben mit solchen, die ausschließlich verbal erlernbar waren. Beides erhielt häufig erst durch den Bezug aufeinander einen Sinn. So auch im Walzerwissen des Saxophonschülers: Um wirklich zu wissen, was ein Walzer ist – also was der Begriff bezeichnet – muss der Schüler diesen Begriff verbinden mit einem Wissen um die sinnlich wahrnehmbaren Merkmale dieser Musik. Im Gegenzug ermöglicht ihm erst sein Wissen um den Begriff Walzer, die wahrgenommenen Merkmale der Aufführung zu kategorisieren: also den spezifischen Schwung der

Musik als typisches Merkmal einer bestimmten Tanzart einzuordnen, die den Namen Walzer trägt. Nur durch die Verzahnung von begrifflichen und körperlich-sinnlichen Wissensanteilen kann er zur Idee kommen, bei dem sinnlich erlebten Stück handle es sich um einen Walzer.

Noch eine weitere Art verbal vermittelter Wissensanteile spielt in die Walzerkenntnis des Schülers hinein, nämlich musiktheoretisches Wissen: Der Saxophonist spricht, als er sich auf den spezifischen Schwung der Musik bezieht, davon, dass „immer" die „erste" Zählzeit „angeschlagen" sei. So offenbart er, dass er den sinnlichen Eindruck des körperlich-klanglichen Schwingens bereits mit einem theoretischen Wissen über Takt- und Betonungsstrukturen verwebt. In anderen Szenen wurde noch deutlicher, dass musiktheoretische Kenntnisse einen konstitutiven Bestandteil des Wissens über musikpraktische Konventionen darstellten. Sie ermöglichten den Akteurinnen und Akteuren nämlich, sich sinnliche Eindrücke zu erklären und gedanklich abzusichern. Beispielsweise in jenen bereits genannten Szenen, in denen es um Hemiolen ging: Als der Lehrer dort anfänglich eine Hemiole vorspielt und als solche benennt, reagiert der Schüler unsicher und mit irritiertem Blick. Der Pädagoge erläutert daraufhin die Hemiolen-Verschiebung von Dreier- zu Zweiermetrum, spielt die Hemiole erneut vor und singt die verschobenen Zählzeiten mit. Der Schüler beginnt, im Hemiolenmetrum mitzuschwingen, dabei immer deutlicher zu nicken und zu lächeln. Schließlich blickt er seinen Lehrer an und nickt mit Nachdruck. Im weiteren Unterrichtsverlauf wird er die Hemiole im eigenen Spiel deutlich erklingen lassen. Die musiktheoretische Kenntnis hilft ihm offenbar, die neuen Informationen über Hemiolen in vorhandenes Wissen über Taktarten einzuordnen und dadurch abzusichern. Die Beispiele zeigen: Im Wissen über musikpraktische Konventionen waren Kenntnisse, die nur sinnlich erfahrbar waren, untrennbar verwoben mit begrifflichen und musiktheoretischen Kenntnissen, die nur über Sprache erlernbar waren. Körperliches und theoretisches Wissen war – anders, als dies in der Literatur beschrieben wird (siehe Oberhaus, 2017, S. 177–178; Kim, 2017, S. 151–152) – nicht sinnvoll voneinander zu trennen.

4. Zur Tradierung

Wie wurde Wissen über musikpraktische Konventionen im beobachteten Unterricht weitergegeben und tradiert? Einen Ausgangspunkt, dies zu beschreiben, liefert der weitere Verlauf der obigen Szene: Wie beschrieben erklärt der Schüler seine Walzer-Assoziation – zumindest auf verbaler Ebene – mit den regelmäßig betonten ersten Zählzeiten der Musik, um dann einzuschränken, es müsse damit ja noch kein Walzer sein. Er stellt also zu Recht fest, dass das theoretische Wissen, das er verbal äußert, nicht ausreicht, um seine Walzer-Vermutung zu begründen. Denn um den spezifischen Walzerschwung, den er meint erkannt zu haben, musiktheoretisch zu beschreiben, wäre mehr als ein Verweis auf regel-

mäßig betonte erste Zählzeiten nötig, die sich ebenso in vielen anderen Musikarten finden. Und hier – man könnte sagen: an dieser Wissens-Leerstelle – knüpft seine Lehrerin an:

Lehrerin: „Aber das ist ein Drei-Viertel-Takt auch, ne?“

Schüler: „Ja?“

Lehrerin: „Deshalb kommst du da auch drauf. Genau.“

Schüler: „Ach so! Drei-Viertel-Takt ist Walzer?“

Lehrerin: „Oft.“

Schüler: „Ach so!“

Die Lehrerin knüpft an dem Punkt an, an dem sich das theoretische Wissen ihres Schülers als nicht hinreichend erwiesen hat, um ihm seinen sinnlichen Eindruck zu erklären, und ergänzt es um die wesentliche Information, dass es sich um ein Stück im Drei-Viertel-Takt handle. Der Schüler kann diese Neuigkeit in sein bisheriges Wissen einweben: Er weiß jetzt, dass der spezifische Walzerschwung, den er meint erkannt zu haben, sich nicht allein mit regelmäßig betonten ersten Zählzeiten erklären lässt, sondern auch einen Dreivierteltakt benötigt.

Damit steht die Sequenz exemplarisch für den von mir beobachteten Unterricht: Beide Pädagog*innen vermittelten Wissen über musikpraktische Konventionen, indem sie an bereits vorhandenes Wissen ihrer Schüler*innen anknüpften und dieses um neue Informationen ergänzten. Diese konnten entweder wie in der geschilderten Szene verbal oder auch sinnlich vermittelbar sein, je nachdem, was gerade nötig war. So knüpften sich sinnlich und verbal vermittelte Informationen in einem Wechsel- und Zusammenspiel fortwährend ineinander und konstituierten sukzessive ein umfassenderes Wissen. So auch im weiteren Verlauf der gezeigten Szene. Dort kommt die Lehrerin nun nämlich auf den zentralen Punkt zu sprechen, dass es sich bei dem Stück gar nicht um einen Walzer, sondern um ein Menuett handelt:

Schüler: „Ach so! Drei-Viertel-Takt ist Walzer?“

Lehrerin: „Oft.“

Schüler: „Ach so!“

Lehrerin: „Genau.“

Der Schüler zeigt in die Noten: „Dann ist das ein Walzer? Ha.“ Er lacht leise und nickt.

Die Lehrerin lacht und entgegnet: „Ein Menuett.“

Der Schüler zieht seine Mundwinkel nach unten, schiebt die Unterlippe nach vorne und lässt seinen Kopf hängen.

Die Lehrerin fährt fort: „Kein Walzer. Das ist äh – der ist ein bisschen ’n anderer Tanz. Aber es ist so – es ist so’n, so’n – äh – in der Zeit von Bach-“

Schüler: „Hm-hm?“

Lehrerin: „Haste schon mal was über Bach gehört?“

Schüler: „Ja, in Musik-KPE[5] ist da so’n Buch, wo über jeden so – die berühmten Musiker was-“

Lehrerin: „Aha?“

Schüler: „Und da hat sie uns so mal nach – am Ende so’n bisschen vorgelesen draus.“

Lehrerin: „Ja.“

Schüler: „Und da sind wir grad bei Bach.“

Lehrerin: „OK. Der hat ja in so’ner Zeit gelebt, wo ähm – wo man halt diese Menuette getanzt hat. Das ist so’n Schreittanz, ne? Eigentlich – also das ist jetzt nicht so’n – ein Walzer ist ja so’n ausladender Tanz, wo man durch die Gegend .. peest und t- und sich dreht und so.“ Als die Lehrerin vom Walzertanzen spricht, vollführt sie mit ihrer rechten Hand auf Höhe des Oberkörpers eine schwingende, horizontale Kreisbewegung, die immer größer wird. Sie fährt fort „Und Menuett ist eigentlich ganz schön ähm – naja nicht besonders ausgelassen.“ Sie steht auf.

Der Schüler nickt und sagt: „Hm-hm.“

Die Lehrerin hat sich nun neben ihren Schüler gestellt und sagt: „Und dann stehen die da alle mit ihren Perücken und ihren gepuderten Gesichtern, ne?“ Als sie von den „Perücken“ und den „gepuderten Gesichtern“ spricht, fährt sie zuerst mit der rechten Hand ihre Haare entlang und hält die Hand dann noch kurz vor ihr Gesicht, so dass sie dieses zu Teilen verdeckt.

Der Schüler grinst kurz, lässt den Blick schweifen und sagt: „Ja?“

Die Lehrerin fährt fort: „In der Barockzeit-“

Der Schüler blickt immer noch grinsend wieder zu seiner Lehrerin: „Ja?“

Die Lehrerin führt ihren Satz zu Ende: „da hatten die ja alle so diese – diese Perücken auf.“ Bevor sie „diese Perücken“ sagt, streicht sie erneut an ihren Haaren entlang.

Der Schüler ergänzt: „Die da so Löckchen dranhaben.“ Hierzu macht er kräuselnde Bewegungen an seinen Haaren entlang.

Die Lehrerin bestätigt: „Genau.“

Die beiden tauschen sich kurz über die Kleidung auf höfischen barocken Veranstaltungen aus. Danach fährt die Lehrerin fort:

„Und dann haben die so getanzt. So:“ Sie beginnt, das Menuett anzusingen und macht dazu schreitende Tanzbewegungen: Mit jeder betonten Zählzeit macht sie einen Schritt nach vorne und geht dabei leicht in die Knie. Ihre rechte Hand hält sie währenddessen in Höhe ihres Halses, angewinkelt zum aufrechten Unterarm. Nach mehreren Schritten beendet sie ihre Darstellung und sagt: „Sowas. Ja?“

Der Schüler nickt: „Hm.“

---

5 KPE ist die Abkürzung für „künstlerisch-praktische Epoche“. Dabei handelt es sich um eine Unterrichtsart an der Schule des Schülers, in der es um praktische Auseinandersetzung mit Kunst geht.

Kurz darauf schließt die Lehrerin:

> „Und deshalb, was du sagst:“ Sie neigt ihren Kopf leicht nach vorne, bewegt ihre rechte Hand von der Brust aus am gestreckten Unterarm nach vorne-unten, bis sie auf Höhe des Zwerchfells zur Ruhe kommt. Sie fährt fort: „Diese Betonung auf der Eins, die ist absolut richtig.“

Man kann hier gut verfolgen, wie Lehrerin und Schüler an dessen vorhandenes Wissen über Walzer anknüpfen und von dort aus Informationen, die allein sprachlich kommunizierbar sind, mit solchen, die allein körperlich-sinnlich vermittelbar sind, verweben. Auf Basis dieser Betrachtungen erscheint es bedenkenswert, die bisherige theoretische Perspektive auf instrumentalpädagogisches Lehren und Lernen weiterzudenken: Beschreibungen zum Instrumentalunterricht trennen Unterrichtsinhalte bisher in einzelne Lernfelder, die entweder, wie Musiktheorie, explizit-gedanklicher oder, wie Körperschulung, sinnlich-körperlicher Art sind (u.a. Busch & Metzger, 2016). Zwar nehmen die Autor*innen an, dass diese Felder in der Unterrichtspraxis durchaus miteinander verzahnt seien (Busch & Metzger, 2016, S. 234), thematisieren sie aber in theoretischen Beschreibungen weiterhin getrennt voneinander. Es wäre zu überlegen, ob zukünftige Beschreibungen von Lehr-Lern-Prozessen nicht stattdessen ausführlicher das Zusammenspiel zwischen körperlich-sinnlichen und verbal-gedanklichen Informationen in den Blick nehmen sollten. Damit stellt sich auch die Frage, ob es sinnvoll ist, auf theoretischer Ebene die Trennung zwischen körperlich-sinnlichen und verbal-gedanklichen Lerninhalten aufrechtzuerhalten. Eine andere Einteilung der Lernfelder, die Sinnliches und Gedankliches zusammen denkt, könnte der Unterrichtspraxis vielleicht gerechter werden.

5. Wie Interaktion Wissen offenbart

Im beobachteten Unterricht zeigte sich, dass Wissen über musikpraktische Konventionen dort nicht nur vermittelt wurde, sondern durch die Interaktion auch zum Gegenstand von Austausch, Reflexion und kritischer Betrachtung werden konnte. Wie beschrieben wurde das Wissen, auch wenn es sprachliche Anteile besaß, meist nicht verbal explizit. Es stellte nur die Grundlage dafür da, dass die Akteur*innen Musik auf bestimmte Weise gestalteten. Da aber Lehrer*innen und Schüler*innen unterschiedliches Wissen über Konventionen mitbrachten, kam es teilweise zu Irritationen und Konflikten. Im Zuge dieser waren insbesondere die Lehrer*innen gezwungen, ihr Wissen verbal zu thematisieren und hierfür zu reflektieren. Man könnte sagen: Das Aufeinandertreffen von Menschen mit unterschiedlichen Vorkenntnissen führte dazu, dass unterschwelliges Wissen an die Oberfläche kam.

Exemplarisch zeigt sich dies im obigen Austausch über Walzer und Menuett. Der Schüler hat noch kein gesichertes Wissen darüber, was Menuettmusik auszeichnet, und verwechselt sie daher mit Walzermusik. Die Lehrerin kennt dagegen die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen beidem. Ob sie sich darüber bisher jemals Gedanken gemacht hat, lässt sich nicht sagen. Durch die Verwechslung des Schülers ist sie nun aber in jedem Falle gezwungen, die Beziehung zwischen Walzern und Menuetten zu reflektieren, um sie erklären zu können. So wird Wissen, das bisher die unterschwellige Grundlage für Wahrnehmungen und musikalische Handlungen darstellte, zum Gegenstand von Reflexion und explizitem Austausch.

Indem Wissen über Konventionen an die Oberfläche kam, konnte es im nächsten Schritt zum Gegenstand kritischer Betrachtung werden. So im weiteren Verlauf der geschilderten Szene. Der Schüler hinterfragt, woher seine Lehrerin ihr Wissen über Menuett-Konventionen nimmt:

> Schüler: „Aber die hatten damals ja noch keine Kameras."
>
> Lehrerin (lachend): „Nee. Warum? Warum die Kam-"
>
> Schüler: „Einfach so, weil das klang jetzt so, als ob Du das irgendwie schon mal gesehen hast bei YouTube oder.."
>
> Lehrerin: „Nein."
>
> Schüler: „Oder hast Du dir das jetzt so vorgestellt?"
>
> Lehrerin: „Naja. Also ich hab schon-"
>
> Schüler: „Nachgestellt den Tanz?"
>
> Lehrerin: „Ja ich hab schon viele Bilder gesehen. Natürlich hat man auch mal so Filme gesehen a- ne?"
>
> Schüler: „Hm-hm."
>
> Lehrerin: „die in der Zeit spielen."

Der Schüler hat vollkommen Recht: Die Lehrerin kann nicht wirklich sicher sein, dass sie weiß, wie Menschen im 17. Jahrhundert Menuett getanzt haben. Sie hat es nicht erlebt und muss sich an Beschreibungen oder nachgestellten Szenen orientieren. Damit macht der Schüler darauf aufmerksam, dass ein Wissen, welches seine Lehrerin als gesichert präsentiert hat, nicht mit letzter Sicherheit korrekt sein muss. Hier wird exemplarisch deutlich: Die Interaktionen im Instrumentalunterricht konnten potentiell dazu führen, dass Wissen über praktische Konventionen kritisch hinterfragt wurde.

6. Zusammenfassung

Mit dem *Wissen über musikpraktische Konventionen* habe ich ein teilweise sinnlich-körperliches und teilweise sprachliches Wissen rekonstruiert, das im erforschten Unterricht eine zentrale Rolle spielte:

Ich habe dieses Wissen als unabdingbare Grundlage dafür beschrieben, dass die Akteur*innen auf Instrumenten in einer Weise Musik machen konnten, die über das reine Aneinanderreihen von Tönen hinausging. Ich habe argumentiert, dass es über rein musizierpraktische Kenntnisse hinausreichte und dass darin sinnlich erfahrbare und sprachlich erlernbare Anteile untrennbar ineinandergriffen.

Ich habe skizziert, dass die Akteur*innen im Unterricht bei der Vermittlung solchen Wissens an bereits vorhandene Kenntnisse anknüpften und von dort aus sprachlich und sinnlich vermittelte Informationen weiter miteinander verwoben.

Und ich habe argumentiert, dass die Unterrichtsinteraktion Konventionswissen, welches erst einmal nur eine unterschwellige Grundlage für den Umgang mit Musik darstellte, zum Gegenstand von Reflexion und kritischer Betrachtung machen konnte.

Inwieweit lässt sich meine Rekonstruktion auf andere instrumentalpädagogische Fälle übertragen? Empirisch gesicherte Aussagen kann ich nur über das erforschte Feld treffen. Dennoch lässt sich mit guter Begründung annehmen, dass Wissen über musikpraktische Konventionen auch in anderem Instrumentalunterricht eine zentrale Rolle spielt. Denn bei näherer Überlegung stellt es für pädagogische Prozesse, in denen Menschen lernen zu musizieren, einen konstitutiven Bestandteil dar: Wenn es um die praktische Realisation von Musik geht, dann spielen zwangsläufig deren sozial übliche Merkmale und ihre Realisation auf dem Instrument eine Rolle.

Das heißt nicht, dass alle Aspekte, wie ich sie hier beschrieben habe, sich eins zu eins auf andere Fälle übertragen ließen. Hierzu nur zwei Beispiele: Wie solches Wissen genau tradiert wird, erscheint mir auch vom jeweiligen Instrument abhängig. So lässt sich denken, dass schauspielerische Bewegungen mit dem gesamten Körper, wie ich sie beschrieben habe, im Klavierunterricht mit seinem Zwang zu sitzender Spielhaltung weniger zentral sind. Und inwieweit Interaktion im Unterricht tatsächlich dazu führen kann, Konventionswissen kritisch zu hinterfragen, hing bereits im beobachteten Unterricht stark davon ab, ob die Pädagog*innen dies überhaupt zuließen. Will man solches Wissen umfassender herausarbeiten, müsste man also weiter darüber forschen. Dabei wären meines Erachtens insbesondere zwei Fragenkomplexe spannend:

Wie genau verläuft das Zusammenspiel aus sprachlicher und körperlich-sinnlicher Interaktion, wenn solches Wissen vermittelt wird? Beispielsweise deutet sich an, dass die körperlich-szenische Aufführung von Praktiken wie in der Tanzszene dazu beitragen kann, sprachliche Wissensbestände erst wachzurufen, also quasi lebendig zu machen. Auch steht die Frage im Raum, inwieweit ein aktiver,

körperlicher Nachvollzug notwendig ist, um solches Wissen tatsächlich zu konstituieren.

Inwiefern können die angedeuteten Momente zu kritischer Betrachtung von Lernprozessen bei Lehrer*innen beitragen? Und kann diese Reflexion über die Unterrichtspraxis zu einer Veränderung der Praxis beitragen?

Unabhängig von den offenen Fragen zeichnet sich ab, dass sich ausgehend vom Konzept „Wissen über musikpraktische Konventionen" spannende Überlegungen für die Instrumentalpädagogik formulieren lassen. Ich nenne abschließend zwei, die mir als besonders bedenkenswert erscheinen:

Im instrumentalpädagogischen Alltagsdiskurs wird meiner Erfahrung nach stark zwischen praktischem Musizieren und diskursiv geprägtem Sprechen über Musik unterschieden. In wissenschaftlichen Beschreibungen zum Instrumentalunterricht wird zwar verstärkt versucht, die Ebenen des sinnlich-körperlichen Musizierens und des Sprechens über Musik in ein theoretisches Gesamtbild zu integrieren. Allerdings werden sie trotzdem weiterhin eher getrennt voneinander beschrieben (siehe u. a. Doerne, 2010). Es wäre zu hinterfragen, ob Theorien, die verbale Aussagen und körperliche Handlungen von vornherein zusammen und miteinander verwoben denken, der Unterrichtsrealität nicht besser gerecht werden.

Auch erscheint es bedenkenswert, Wissen über musikpraktische Konventionen stärker als bisher zum Gegenstand von Reflexion über Unterrichtsdidaktik zu machen. Ansonsten bleibt es trotz seiner zentralen Rolle weiterhin im Schatten und nimmt unterschwelligen Einfluss, der weder Lehrer*innen noch Schüler*innen ansatzweise klar wird.[6] Dies gilt übrigens insbesondere dann, wenn man es als zentrales Ziel von Instrumentalunterricht begreift, Schüler*innen zu ihrem persönlichen Umgang mit Musik finden zu lassen (siehe exemplarisch Doerne, 2010, S. 117–119). Denn worin sollte dieser liegen, wenn nicht auch in der Fähigkeit, kritisch und eigenständig mit Konventionen umzugehen? Hierfür wäre es nötig, diese zu thematisieren und zu reflektieren. Instrumentalunterricht hätte dann im besten Falle tatsächlich nicht nur eine tradierende Funktion, sondern auch jenes kritisch-bildende Potential, das sich viele Pädagog*innen von ihm erhoffen.

Literatur

Baumgartner, P. & Gruber-Muecke, T. (2017). Externalisierung und Kommunikation von Tacit Knowledge. Mustersprachen im bildungstechnologischen Design. In A. Kraus,

6 Zu diskutieren wäre dabei, ob die Reflexion über Konventionen nicht auch negative Effekte auf Unterrichtsinteraktionen haben kann, da sie die facettenreichen impliziten Verständigungsprozesse zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen ‚verkopft' und reguliert.

J. Budde, M. Hietzge & C. Wulf (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (S. 57–68). Weinheim [u. a.]: Beltz.

Bohnsack, R. (2009). *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Einführung in die dokumentarische Methode*. Opladen [u. a.]: Budrich.

Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9., überarbeitete und erweiterte Auflage). Opladen [u. a.]: Budrich.

Brümmer, K. & Alkemeyer, T. (2017). Bausteine einer Geschichte schweigenden Wissens. In A. Kraus, J. Budde, M. Hietzge & C. Wulf (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (S. 29–44) Weinheim [u. a.]: Beltz.

Budde, J., Hietzge, M., Kraus, A. & Wulf, C. (2017). ‚Schweigendes' Wissen in Lernen, Erziehung, Bildung und Sozialisation. In A. Kraus, J. Budde, M. Hietzge & C. Wulf (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (S. 11–15). Weinheim [u. a.]: Beltz.

Busch, B. & Metzger, B. (2016). Inhalte des Instrumentalunterrichts. In B. Busch & B. Metzger (Hrsg.), *Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

Doerne, A. (2010). *Umfassend Musizieren. Grundlagen einer integralen Musikpädagogik*. Wiesbaden [u. a.]: Breitkopf & Härtel.

Hammersley, M. (1992). *What's wrong with Ethnography? Methodological Explorations.* London [u. a.]: Routledge.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in Practice* (3. Auflage). London [u. a.]: Routledge.

Hirschauer, S. (2016). Diskurse, Kompetenzen, Darstellungen. Für eine Somatisierung des Wissensbegriffs. *Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie*, 25(1), 23–32.

Kellermann, I. & Wulf, C. (2011). Gesten in der Schule. Zur Dynamik körperlicher Ausdrucksformen. In C. Wulf, B. Althans, K. Audehm. G. Blaschke, N. Ferrin, I. Kellermann, R. Mattig & S. Schinkel, *Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation. Ethnographische Feldstudien* (S. 27–82). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Kim, J. H. (2017). Musik als nicht-repräsentionales Embodiment. Philosophische und kognitionswissenschaftliche Perspektiven einer Neukonzeptionalisierung von Musik. In L. Oberhaus & C. Stange (Hrsg.), *Musik und Körper. Interdisziplinäre Dialoge zum körperlichen Erleben und Verstehen von Musik* (S. 145–164). Bielefeld: Transcript.

Knoblauch, H. (2001). Fokussierte Ethnographie. *Sozialer Sinn*, 2, 123–141.

Kraus, A. (2017). Einführung ‚Schweigendes' Wissen. In A. Kraus, J. Budde, M. Hietzge & C. Wulf (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (S. 18–28) Weinheim [u. a.]: Beltz.

Oberhaus, L. (2017). Quälende Qualia. Argumente gegen die Reduktion sinnlicher Erfahrungen auf körperliche Zustände. In L. Oberhaus & C. Stange (Hrsg.), *Musik und Körper. Interdisziplinäre Dialoge zum körperlichen Erleben und Verstehen von Musik* (S. 165–186). Bielefeld: Transcript.

Wulf, C. (2005). *Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual*. Bielefeld: Transcript.

Wulf, C. (2011). Einleitung. In C. Wulf, B. Althans, K. Audehm. G. Blaschke, N. Ferrin, I. Kellermann, R. Mattig & S. Schinkel, *Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation. Ethnographische Feldstudien* (S. 7–26). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Jan Jachmann
Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover
Neues Haus 1
30175 Hannover
0171 1791295
jan.jachmann@hmtm-hannover.de

Bianca Hellberg

Interpersonale Koordination

Perspektiven auf mikroprozessuales Handeln beim gemeinsamen Musizieren im Unterricht

Interpersonal Coordination. Micro-Procedural Action During Joint Music Making in the Classroom

This article presents an empirical study on interpersonal coordination processes during joint music making in instrumental group lessons at school. The focus of the study was on micro-procedural action in the classroom situation that was examined videographically. Results indicate that in these learning situations, creating a suitable environment for joint music making was more important than special strategies of engendering coordination. A proposal is therefore made for a specifically designed interactive space. Finally, the practical use of the results is discussed.

1. Einleitung

Gemeinsames Musizieren im Ensemble erfordert von den Musizierenden eine sehr präzise Koordination der individuellen Handlungen (vgl. Keller, 2008, S. 205). Erst das exakte Ineinandergreifen der Einzelhandlungen führt zum Verschmelzen der individuellen Klänge zu einem Gruppenklang, zum Eindruck eines ‚Klangkörpers' oder einer gemeinsamen Interpretation im Ensemble[1] (ebd.; Keller, Novembre & Hove, 2014; Rüdiger, 1997, 2015). Das Phänomen der interpersonalen Koordination ist daher Voraussetzung für das Musizieren im Ensemble, es stellt aber gleichzeitig auch ein ästhetisches Ideal dar: Momente, in denen ein Ensemble in Koordination musiziert, werden häufig als besonders erfüllende, besonders eindrückliche und besonders erstrebenswerte Situationen beschrieben (vgl. Spychiger, 2008, 2010; Rüdiger, 1997, 2015; Hellberg, 2010, i. E.).

Obwohl interpersonale Koordination demzufolge als zentrales Phänomen beim gemeinsamen Musizieren betrachtet werden muss, ist es bislang unter musikpädagogischen Gesichtspunkten erst selten untersucht worden. Dies gilt

1 Vgl. zum Begriff des Ensembles die Überlegungen bei Rüdiger (1997, S. 222).

insbesondere für empirische Arbeiten und für die Frage nach der Gestaltung unterrichtlicher Musiziersituationen.

Vor diesem Hintergrund untersucht eine qualitativ-empirische Studie interpersonale Koordinationsprozesse auf der Mikroebene der Interaktion im instrumentalen Gruppenunterricht in Kooperationsprojekten zwischen Schule und Musikschule, wie er im Rahmen von *Jedem Kind ein Instrument* (JeKi), Streicher- oder Bläserklassen praktiziert wird (vgl. Lehmann-Wermser, Busch, Schwippert & Nonte, 2014; Bradler, 2014; Heß, 2017).[2] Im Mittelpunkt stehen reale Zusammenspielsituationen im Unterricht, wobei Herstellung, Nutzen, Deutung und Wahrnehmung des Phänomens untersucht werden. Ziel der Studie ist es, eine mehrdimensionale Perspektive auf interpersonale Koordination zu gewinnen und lernrelevante Aspekte für die Gestaltung von Zusammenspielsequenzen im instrumentalen Gruppenunterricht ableiten zu können.

Der folgende Beitrag skizziert den der Studie zugrunde liegenden Forschungsstand zum Phänomen der interpersonalen Koordination, erläutert den methodologischen Zugang zu diesem Phänomen und gewährt Einblicke in mikroanalytisch herausgearbeitete Analyseergebnisse. Diese werden schließlich in den Kontext der gesamten Studie gestellt und aus unterrichtspraktischer Perspektive diskutiert.

2. Theoretische Rahmung

2.1 Interpersonale Koordination

Koordination ist ein Phänomen, das menschliche Interaktionen prägt. Als solches gerät dieser Forschungsgegenstand in unterschiedlichen Fachdisziplinen in den Fokus, wenn Interaktionen als „ein auf unterschiedlichen Ausdrucksebenen hervorgebrachtes, von allen Beteiligten zu jedem Zeitpunkt gemeinsam konstituiertes und praxeologisch gerahmtes Ereignis“ (Deppermann & Schmitt, 2007, S. 22) betrachtet werden. Analytisch ergänzen in einer solchen multimodalen Perspektive nichtverbale Ausdrucksmittel – z. B. Prosodie, Körperhaltung, Positionen im Raum, Mimik, Gestik, etc. – die verbalen Äußerungen (vgl. ebd.). Dabei wird deutlich, dass die Interaktionsbeteiligten interaktive Ordnungen über koordinative Aktivitäten auf nichtverbalen Ebenen erst etablieren bzw. entstehen lassen (ebd.).

2 Die diesem Beitrag zugrunde liegende Studie wurde im Rahmen des Dissertationsprojekts der Autorin angefertigt (Hellberg, i. E.).

Koordinative Prozesse lassen sich in mehrere Grundformen unterscheiden.[3] Während intrapersonale Koordination *innerhalb der Person* stattfindet (im Sinne einer „Selbstorganisation", vgl. Deppermann & Schmitt, 2007, S. 32), vollziehen sich interpersonale Koordinationsprozesse *zwischen* Individuen.[4] Die beiden Ebenen sind stark miteinander verschränkt: Es ist davon auszugehen, dass intrapersonale Koordination die Grundlage für interpersonale Koordinationsprozesse darstellt (vgl. u. a. Deppermann & Schmitt, 2007; Spychiger, 2010). Intrapersonale Koordinationsprozesse gelten dabei als stärker planbar, während sich interpersonale Koordinationsprozesse durch die notwendige Reaktivität auf das Verhalten anderer in mehreren Modalitäten auszeichnen und dadurch einen hohen Anteil an Kontingenz mit sich bringen (Deppermann & Schmitt, 2007, S. 33–34).

Im Bereich musikalischer Interaktion ist interpersonale Koordination als „[…] Angleichung von Individuen [beobachtbar], die beim Musizieren etwa in der Simultanität von Bewegungen sichtbar und in einem runden Klang des Ensembles hörbar wird" (Spychiger, 2008, S. 7). Musikalische Koordinationsaktivitäten finden sich dabei in unterschiedlichen musikalischen Gruppen, verschiedenen musikalischen Stilen und in diversen Kulturen (Keller, 2008, S. 205). So tritt das Phänomen in der Jazzband ebenso auf wie in einem Sinfonieorchester oder der brasilianischen Congado (vgl. Lucas, Clayton & Leante, 2011).

Musikpsychologische Studien weisen darauf hin, dass die menschliche Fähigkeit der interpersonalen Koordination auf Prozessen des *rhythmischen Entrainments*, des Einschwingens voneinander unabhängiger Taktgeber auf einen gemeinsamen Puls, beruht (Clayton, Sager & Will, 2005; Fischinger & Kopiez, 2008; Phillips-Silver, 2014). Während die Grundfähigkeit des rhythmischen und emotionalen Entrainments bereits im Säuglingsalter einfache Koordinationen mit anderen Individuen ermöglicht (vgl. Phillips-Silver, 2014; Kleinspehn, 2008) – Neugeborene koordinieren sich mit ihren Bezugspersonen und stellen so emotionale Verbindungen und Kommunikationen her (Kleinspehn, 2008; Phillips-Silver & Keller, 2012) –, bedürfen komplexe und differenzierte rhythmische Angleichungsprozesse, wie sie beim Musizieren stattfinden, der Entwicklung (Repp & Su, 2013; Phillips-Silver & Keller, 2012). So zeigen zahlreiche Studien zur rhythmischen Synchronisation, dass sich die differenzierte Koordinationsfähigkeit abhängig vom Alter, der Übung und der rhythmischen Expertise entwickelt (Gembris, 2009, S. 278; Repp & Su, 2013). Peter E. Keller arbeitet in diesem Zusammenhang heraus, dass die Fähigkeit zur rhythmischen Koordination im Ensemble auf einem komplexen Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren beruht (Keller, 2008;

3 Eine solche Kategorisierung wird in unterschiedlichen Fachgebieten ähnlich, oft lediglich in leicht abgewandelter Terminologie, vorgenommen (vgl. u. a. Clayton, Sager & Will, 2005; Deppermann & Schmitt, 2007; Keller, 2008; Spychiger, 2010).

4 In der Musikethnologie wird zusätzlich die Form der intergruppalen Koordination unterschieden (vgl. Clayton, 2012; Lucas, Clayton & Leante, 2011). Hierbei werden Koordinationsprozesse zwischen mehreren Gruppen betrachtet.

Keller, Novembre & Hove, 2014). Neben sozialen Faktoren wie dem Gruppenklima und der Sympathie der Musizierenden untereinander spielt eine kollektive Vorstellung der zu musizierenden Musik im Sinne eines gemeinsamen Gruppenziels ebenso eine Rolle wie das Vorhandensein konkreter Handlungsstrategien für die jeweiligen Musiziersituationen sowie das rahmende Wissen bezüglich geltender Konventionen. Dies stellt den Musizierenden Handlungsschemata bereit. Im Zentrum von Kellers Studien stehen allerdings die kognitiv-motorischen Fähigkeiten, als *ensemble skills* bezeichnet (Keller, 2008, S. 214), die zu den bisher genannten Faktoren hinzutreten und erst das unmittelbare Reagieren aufeinander ermöglichen. Demnach gelingt die Handlungsangleichung (a) auf der Basis einer differenzierten Antizipation von rhythmischen und klanglichen Ereignissen, (b) auf der Basis einer schnellen Bewegungsanpassung an rhythmische Signale und (c) auf der Basis einer spezifischen Form der Aufmerksamkeit, die das eigene Handeln fokussiert und parallel dazu das simultan ablaufende umgebende Geschehen überwacht (ebd.). Keller weist nach, dass diese drei Fähigkeiten ebenfalls auf Entrainmentprozessen auf der kognitiven Ebene beruhen (ebd.).

2.2 Zusammenspiel im instrumentalen Gruppenunterricht

Für musikpädagogische Fragestellungen ist das Phänomen der interpersonalen Koordination ebenfalls relevant. In diesem Modus des Handelns finden intersubjektive Aushandlungsprozesse in höchster Aufmerksamkeit aufeinander und im Medium des Musikalischen statt. Beim Musizieren in interpersonaler Koordination sind demzufolge soziale Dimensionen des Musiklernens zu verorten (vgl. auch Spychiger, 2008). Es ist jedoch bislang weitestgehend unbekannt, in welcher Form Koordination in Unterrichtssituationen auftritt oder unter welchen Bedingungen und wie sich im Unterricht Interaktionssequenzen entfalten, in denen es zu Koordination kommt.

Gerade aus instrumentalpädagogischer Perspektive besteht ein Forschungsinteresse hinsichtlich dieser Fragen, spielt interpersonale Koordination doch innerhalb des Lernfeldes Zusammenspiel (vgl. Ernst, 2007) eine gewichtige Rolle. Als Phänomen wird Koordination dort jedoch bislang nicht explizit betrachtet oder reflektiert. Dies betrifft insbesondere den aktuellen instrumentaldidaktischen Diskurs um die Funktion des gemeinsamen Musizierens als Zentrum des Musiklernens im instrumentalen Gruppenunterricht (vgl. z. B. Ardila-Mantilla, Röbke, Stöger & Wüstehube, 2016). Das Desiderat, Instrumentallernen im instrumentalen Gruppenunterricht mehr und mehr im Prozess des gemeinsamen Musizierens zu verorten, das Musizieren also noch mehr als „Herzstück“ (ebd., S. 7) des instrumentalen Gruppenunterrichts zu verstehen (ebd.), erfordert unter anderem ein differenzierteres Wissen über die musikimmanenten Prozesse während des musikalischen Handelns, wie es im realen Unterricht praktiziert wird.

Vor diesem Hintergrund wird die empirische Studie im Forschungsfeld des instrumentalen Gruppenunterrichts durchgeführt, wobei Anfängergruppen aus Kooperationsprojekten zwischen Musikschule und Schule fokussiert werden. In diesen Gruppen gerät zum einen die spezifische Situation des Musizierens mit Anfängergruppen in den Blick. Zum zweiten begegnet die Studie damit einem spezifischen Forschungsbedarf: So arbeiten Kranefeld, Busch und Dücker (2015) im Rahmen der JeKi-Begleitforschung heraus, dass der schulische Kontext zu einem eigenen Profil von Instrumentalem Gruppenunterricht führt. Dieses Profil wurde bislang nicht weitergehend, insbesondere nicht im Bezug auf die konkreten Unterrichtsinteraktionen, untersucht.

3. Erkenntnisinteresse und methodologischer Zugang der empirischen Studie

Die empirische Studie stellt die zentrale Forschungsfrage, welche Rolle interpersonale Koordinationsprozesse für die spezifische Unterrichtsinteraktion spielen. In welchen Formen sind diese im Unterricht präsent, wie werden sie hergestellt, gedeutet, genutzt und wahrgenommen? Die übergeordnete Forschungsfrage wird in folgende Teilfragen ausdifferenziert:

- Wie lässt sich Koordination innerhalb der Schüler*innengruppe, zwischen Lehrperson und Schüler*innengruppe oder zwischen Lehrperson und einzelnem Lernenden beim gemeinsamen Musizieren im instrumentalen Gruppenunterricht merkmalsbasiert beschreiben? Welche Dimensionen des Phänomens sind in der Unterrichtspraxis festzustellen?
- In welcher Form stellen Lehrpersonen und Schüler*innen diese Koordination zwischen sich her? Wie nutzen sie das Phänomen im Unterricht?
- Wie erleben Lehrpersonen und Schüler*innen koordiniertes Musizieren?
- Wie beeinflusst der situative Kontext des Unterrichts Koordination beim Musizieren?
- Welche Hinweise liefern die empirischen Daten im Hinblick auf Musiklernprozesse im Zusammenhang mit interpersonaler Koordination?

Die Studie stellt sich der Herausforderung, parallel zum Prozess der Datenanalyse geeignete Datenaufbereitungs- und Auswertungsmethoden zu entwickeln, denn die spezifischen Phänomenausprägungen und das fachspezifische Forschungsinteresse erfordern einen eigenen Zugang zum empirischen Material. Inwiefern interpersonale Koordinationsprozesse im instrumentalen Gruppenunterricht, insbesondere im Anfängerbereich, überhaupt empirisch zugänglich sind und wie die fachspezifischen Aspekte erfasst werden können, zeigt erst das konkrete Datenmaterial.

Das Forschungsvorgehen orientiert sich am Forschungsstil der Grounded-Theory-Methodologie (GTM) (Glaser & Strauss, 2010; Mey & Mruck, 2011; Breuer, 2010). In diesem Sinne zeichnet sich der Forschungsprozess durch Offenheit gegenüber dem Datenmaterial unter Rückgriff auf sensibilisierende Konzepte (ebd.; Strauss & Corbin, 1996), das ständige Vergleichen (ebd.) und eine theoretische Samplingstrategie (ebd.) aus. Die konkrete Forschungspraxis richtet sich demgegenüber nach dem Untersuchungsgegenstand und dem jeweiligen Stand im Forschungsprozess (vgl. Strauss, 1991; Mey & Mruck, 2011).

Forschungsmethodisch wird ein videographischer (a) mit einem retrospektiven und verbalbasierten Zugang (b) kombiniert:

a) Die im Fokus der Untersuchung stehenden konkreten musikalischen Zusammenspielsequenzen im Unterricht werden mittels eines videographischen Zugangs erschlossen, wobei insbesondere nichtverbale und multimodale mikroprozessuale Strukturen im Handeln der beteiligten Akteure beobachtet werden. Hierfür wurden in neun verschiedenen Unterrichtsgruppen aus dem Anfängerbereich instrumentalen Gruppenunterrichts[5] insgesamt 15 komplette Unterrichtsvideos hergestellt, aus denen im Laufe des Forschungsprozesses ein Datenkorpus aus 55 Videovignetten entwickelt wurde.

Das Datenmaterial wird in Anlehnung an Strauss & Corbin (1996) und Breuer (2010) kodiert, wobei das Videomaterial vorbereitend nach dem Vorbild der videobasierten Unterrichtsforschung (Dinkelaker & Herrle, 2009) und der Videointeraktionsanalyse (Tuma, Schnettler & Knoblauch, 2013; Knoblauch, 2004; Knoblauch, Tuma & Schettler, 2010) aufgeschlossen und interpretiert wird. Diese am Einzelfall orientierten, transkriptionsbasierten und mikroprozessual analysierenden Verfahren ermöglichen die Analyse sowohl verbaler als auch nonverbaler Interaktionen (Dinkelaker & Herrle, 2009; Gebauer, 2011; Heberle & Kranefeld, 2014), die Analyse sequentieller und simultaner Ereignisse (Dinkelaker & Herrle, 2009) und eignen sich trotz des vorwiegend sequenzanalytischen Vorgehens für die Kombination mit einer Auswertungsstrategie nach der reflexiven Grounded Theory (Breuer, 2010).[6] Ein solches Vorgehen ermöglicht es, den Forschungsgegenstand in seiner Tiefenstruktur zu entschlüsseln sowie explizite und implizite Handlungsmuster, Handlungsstrategien und orientierende Handlungsrahmungen rekonstruieren zu können. Die Kodierverfahren nach der Grounded Theory (nach Strauss & Corbin, 1996) dienen demgegenüber einer nachvollziehbaren,

5 Der Datenkorpus enthält Daten aus vier Lerngruppen aus einem JeKi-Projekt (Grundschule, Klasse 2, Alter: 7–8 Jahre, erstes Lernjahr), drei Lerngruppen aus einem Streicherklassenprojekt (Grundschule, Klasse 4, Alter: 9–10 Jahre, zweites Lernjahr) und drei Lerngruppen aus einem Bläserklassenprojekt (Integrierte Gesamtschule; Klasse 6; Alter: 11–12 Jahre; zweites Lernjahr).

6 Vgl. für eine detaillierte Beschreibung der qualitativen Videoanalyse und der Kodierverfahren: Hellberg (i. E.); im Hinblick auf den Nutzen reflexiver Verfahren für die musikbezogene Videoanalyse: Hellberg (2018).

datensortenübergreifenden und strukturierenden Zusammenführung der einzelfallspezifischen Beobachtungen.

b) Zusätzlich erschließen qualitative Befragungen der Forschungsteilnehmer*innen – sowohl der Lehrenden als auch der Schülergruppen – die Perspektive der Akteure. Obwohl die einzelnen Datensorten jeweils eigene Perspektiven auf den Forschungsgegenstand liefern (Kelle, 2001, S. 192), erweist sich die Methodentriangulation durch das Hervorbringen wichtiger Vergleichsdimensionen im Sinne der GTM als sehr gewinnbringend. Das Videomaterial kann an vielen Stellen erst durch die Triangulation mit den Akteursperspektiven sinnvoll erschlossen werden. Darüber hinaus werden Kode- und Kategorienbezeichnungen durch den Sprachgebrauch der Akteure in Form von *In-Vivo-Kodes* (Strauss & Corbin, 1996, S. 50) beeinflusst. Letzteres erscheint sowohl hinsichtlich der Nähe der Ergebnisse zum Datenmaterial, als auch im Bezug auf das Hervortreten der Perspektive der Forschungspartner*innen in der theoretischen Abstraktion gewinnbringend.

Ziel dieses Beitrags ist es, Einblicke in die Analyseergebnisse auf der Ebene der mikroprozessualen Handlungen zu gewähren. Im Folgenden werden darum videographische Einzelfallbetrachtungen fokussiert und Befragungsdimensionen zurückgestellt. In einem ersten Abschnitt wird erläutert, mittels welcher empirisch erschlossener Kategorien der Zugriff auf den Forschungsgegenstand erfolgt ist. In einem zweiten Abschnitt stehen Handlungsstrategien im Mittelpunkt, die das Musizieren in Koordination ermöglichen und aufrecht erhalten. In einem weiteren Abschnitt wird der Blick auf den Moment des Eintretens in Koordination gerichtet, um schließlich den koordinativen Raum als situationsübergreifende Gelingenskategorie von Koordination im Instrumentalunterricht vorzustellen und hinsichtlich der Unterrichtspraxis zu diskutieren.

4. Einblicke in die Analyseergebnisse

4.1 Interpersonale Koordination beobachten – Zugänge zum Datenmaterial

Im Datenmaterial dieser Studie sind Momente interpersonaler Koordination auf der Oberflächenstruktur des Videos unzugänglich. Vielmehr lässt sich Koordination erst nach einer getrennten Analyse von visueller und akustischer Ebene durch eine Kombination zweier Kategorien auf der Mikroebene feststellen.[7] Insbesondere auf der visuellen Spur eines Videos (02-1113-SK) ist beobachtbar, dass sich die Bewegungsqualitäten (vgl. Bender, 2014) der Akteure aneinander

7 Weitere methodische Eingriffe erfolgten durch Verlangsamen und Beschleunigung des Videos, durch Analyse von aufeinanderfolgenden Standbildern (vgl. Dinkelaker & Herrle, 2009).

angleichen und sich aufeinander einschwingen. Als Folge lässt sich eine synchronisierte Spielbewegung erfassen. Im Falle von Streichinstrumenten zeigt sich eine solche z. B. anhand einer rhythmischen Streichbewegung, körperlicher Ausgleichsbewegungen oder strukturierender Körperbewegungen (z. B. anhand eines Körperschaukelns). Parallel zur Bewegungssynchronisation lässt sich auf der Tonspur des Videos eine Veränderung des Klanges feststellen: Während sich außerhalb der Koordination verschobene Tonanfänge in einem rauschenden Beginn des aufgezeichneten Klanges manifestieren, ist ein koordinierter Gruppenklang als ein Ton mit klar definiertem Tonbeginn und einem ebenso konturierten Ende des Tonereignisses hörbar (Hellberg, 2018). Die in diesem Einzelfall auffallende Parallelität von Einschwingprozessen auf der Bewegungsebene und einer Veränderung des Klangs auf der Tonspur hin zu einem Gruppenklang lässt sich ebenso an weiteren Stellen im Material herausarbeiten und ist damit eine fallübergreifende Merkmalskombination, mit deren Hilfe sich Koordination bestimmen lässt.

Der eigentliche Koordinationsmoment zeichnet sich auf der Mikroebene der Handlungen demnach durch die Angleichung von Bewegungsintensitäten, -charakteristika und -ausführungen aus. Daneben ragen solche Momente aber vor allem deswegen aus der Fülle der Zusammenspielsequenzen heraus, weil die beteiligten Musizierenden in diesen Momenten eine starke Konzentration auf das eigene Handeln oder auf die Mitspieler*innen ausstrahlen.

4.2 Handlungsstrategien zur Aufrechterhaltung von Koordination – Mikroprozesse des Handelns

Im Hinblick auf das mikroprozessuale Handeln innerhalb der Koordinationssituation lassen sich insbesondere nonverbale und über den Körper vermittelte Strategien von Impulsgebung und -beantwortung herausarbeiten. Über die Körperlichkeit wird der Handlungsprozess strukturiert, orientierende zeitliche Bezugspunkte werden markiert. Dies manifestiert sich zum Beispiel in einem Mitwippen des Oberkörpers im musikalischen Puls, in einer schaukelnden Körperbewegung oder einem impulsgebenden Nicken. Solche strukturierenden Handlungen fallen insbesondere dann ins Auge, wenn die Lehrenden mitspielen. Sie steuern mittels dieser Techniken das Gruppenhandeln. Dabei sind impulsartige Handlungen, die einen bestimmten Zeitpunkt markieren, von solchen Handlungen zu unterscheiden, die überdauernd während der gesamten Musizierphase eingesetzt werden, um den musikalischen Puls, das Tempo oder den musikalischen Charakter zu übermitteln. Es ist weiterhin feststellbar, dass strukturierende Handlungen ausladender werden, je unsicherer die Gruppe zu sein scheint. Umgekehrt verschwinden diese Strukturierungsgesten bei einer Gruppe, die im Spiel sehr sicher ist.

Unabhängig von den strukturierenden Strategien muss jedoch angenommen werden, dass Koordination als Phänomen nicht uneingeschränkt willentlich hervorgerufen werden kann, sondern sich vielmehr in einer spezifischen Interaktionsumgebung ereignet: Es bedarf zur Verzahnung von Einzelhandlungen der Beteiligung mehrerer Individuen, die in Antizipation kommender Ereignisse am Handlungsprozess partizipieren. So sind nicht allein die Führungstechniken für das Hervortreten von Koordination verantwortlich, sondern es braucht eine gewisse Situationscharakteristik, aufgrund derer Führungsimpulse wahrgenommen, beantwortet und im passenden zeitlichen Ablauf in entsprechende Spielaktionen umgesetzt werden.

Wodurch kennzeichnet sich aber eine solche koordinationsfördernde Situation? Und wie gestalten Lehrende diese Situationen? Diese Fragen sind vor allem aus pädagogischer und didaktischer Perspektive relevant, denn sie liefern Hinweise darauf, wie Lehrende Musiziersituationen koordinationsfördernd gestalten können.

4.3 Eintreten in die Koordination – ein Datenbeispiel

Die koordinationsfördernden Situationsbedingungen lassen sich am besten anhand eines Szenenübergangs verdeutlichen. An dieser Stelle zeigt sich, wie die Lehrerin von einer Übesituation in eine Musiziersituation überleitet, in der sich koordiniertes Musizieren entfalten kann.

An der entsprechenden Stelle des Unterrichtsvideos (02-1113-SK/01:50) übt die Lehrerin zunächst mit einer einzelnen Schülerin ein technisches Detail. Sie ist ihr zugewendet, beide fokussieren sich auf das Instrument der Schülerin. Der zweite Schüler sitzt am Rande der Spielfläche auf einer Tischkante und scheint abwesend. Er wartet. Ein Impuls der Lehrerin leitet nun einen neuen Unterrichtsabschnitt ein: Sie wendet sich in Richtung des wartenden Schülers und fordert ihn zum Zusammenspiel auf. Die Aufforderung erfolgt dabei sowohl verbal als auch leiblich mittels einer auffordernden Geste, einer Körperzuwendung, einer leiblichen Annäherung und mittels Blickkontakts. Dabei lässt sie den Kontakt zur zweiten Schülerin nicht abreißen. Die Lehrerin bewegt sich nun an eine Position, von der aus sie zu beiden Lernenden den gleichen Abstand hat. Diese Umpositionierung im Raum ruft eine neue Gruppenkonstellation hervor: Waren vorher zwei Einzelpositionen im Raum vorhanden, die keinen Bezug zueinander aufweisen, bildet sich nun eine Gruppe. Dabei fällt auf, dass alle drei Akteure aufeinander reagieren und Resonanz auf Handlungen der anderen zeigen. Beispielsweise reagiert die Schülerin, die zuvor die volle Aufmerksamkeit der Lehrerin innehatte, mit einer Schwerpunktverlagerung ihres Körpers auf die Bewegung der Lehrerin. Hierdurch nimmt auch sie Kontakt zum Mitschüler auf. Sie wendet sich ihm körperlich zu und stellt Blickkontakt her. Es bildet sich zwischen den drei Akteuren eine Kreisfiguration (vgl. Abb. 1).

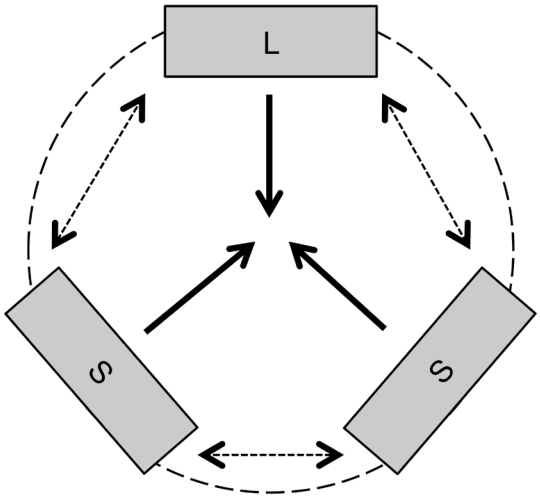


Abbildung 1: Der koordinative Raum als Kreis. Die Musizierenden positionieren sich auf einer imaginären Kreislinie. Sie richten sich körperlich dergestalt aus, dass potentiell gleichstarke Kommunikationsverbindungen entstehen. Der gemeinsame Aufmerksamkeitsfokus liegt in der Mitte der geometrischen Figuration.

Die Lehrerin initiiert nun die Spielvorbereitung: Alle drei nehmen die Instrumente in die Spielposition und zeigen deutlich gespanntere Körperhaltungen. Die Körperspannung weist auf eine innerliche Vorbereitung und eine Konzentrationsfokussierung hin. Aufgrund der Positionierung im Kreis scheinen sich die Akteure auf das Kreisinnere, also auf das Gemeinsame, zu fokussieren (vgl. Abb. 1).

Es folgt eine Spielanweisung durch die Lehrerin, in der die Führungs- und Kommunikationsstruktur für das bevorstehende Spiel geklärt wird: Die Schülerin soll sich an ihrem Mitschüler orientieren, der das Tempo vorgeben darf. Es wird vorgezählt und durch eine körperliche Geste sowie das gemeinsame Einatmen der Einsatz gezeigt. An dieser Stelle zeigt sich eine szenenspezifische Irritation: Die Lehrerin löst die vorgegebene Führungsstruktur nicht ein, sondern entreißt dem Schüler die Hoheit über Tempo und Einsatzmoment, indem sie selbst vorzählt und den Einsatzimpuls gibt. Der Schüler reagiert hierauf durch einen hektischen und verfrühten eigenen Einsatzimpuls. Es ist zu vermuten, dass diese Irritation sowie die folgende rhythmisch-metrisch unpassende Resonanzhandlung einen koordinierten Beginn des Spiels verhindert. Das Timing des musikalischen Beginns ist an dieser Stelle überstürzt und hektisch. Dennoch ergibt sich nach wenigen Tönen ein Einschwingen in eine gemeinsame Spielbewegung, die zu einer Koordination der Klangebene führt.

In der hier beschriebenen Szene manifestieren sich Kategorien, die szenenübergreifend typisch für Koordinationsszenen zu sein scheinen. Es sind die folgenden: (a) Herstellung von Kontakt (durch Blick und Körperzuwendung), (b) Kommunikationsfreundliche Positionierung (hier im Kreis), (c) Reagieren der anderen auf Impulse einer Person, (d) Körperspannung in der Spielvorbereitung, (e) Klären der Führungsstruktur, (f) Etablieren des Tempos, (g) Einatmen und Einschwingen, (h) Reagierendes Spiel, (i) Einschwingen in die Koordination. Fallübergreifend betrachtet zeigt sich, dass sich interpersonale Koordination beim unterrichtlichen Musizieren dort ereignet, wo ein spezifischer Interaktionskontext hergestellt werden kann, in dem sich die oben genannten Kategorien entfalten können: Die Rede ist vom *koordinativen Raum*.

4.4 Der koordinative Raum – die übergeordnete Kategorie

Musizieren in interpersonaler Koordination scheint im instrumentalen Gruppenunterricht abhängig von einem Interaktionskontext zu sein, der sich als immaterieller und nach außen geschlossener Interaktionsraum beschreiben lässt. Er wird im Verlauf einer Szeneneröffnung realisiert und überdauert die Musizierinteraktionen. Da sich in einem solchen Handlungsraum interpersonale Koordination ereignen kann, nenne ich diesen einen *koordinativen Raum.* Er spannt sich zwischen den Musizierenden auf und zeichnet sich neben der Geschlossenheit nach außen durch gegenseitigen Kontakt, Bezugnahme der Akteure aufeinander, eine Aufmerksamkeitsfokussierung in das Innere des Raums sowie auf das gemeinsame Handeln aus.

In einem solchen Raum sind das Aufeinander-Achten und die Abstimmung der musikalischen und musikbezogenen Handlungen innerhalb der Gruppe realisierbar. Die Schüler*innen befinden sich hier also in einer Situation, in der sie einander wahrnehmen, aufeinander Bezug nehmen, Impulse der Anderen aufnehmen und beantworten können. Impulsgebung und Resonanzhandlung erfolgen vor allem nonverbal über körperlich-leibliche oder akustische bzw. musikalische Signale.

In der oben beschriebenen Beispielsszene konstituiert sich der koordinative Raum in dem Moment, in dem sich der zuvor abseits stehende Schüler der Lehrerin und der Mitschülerin zuwendet und sich auf sie zubewegt. Die Lehrerin steuert auf der Basis ihrer Körperlichkeit die Positionierung der Kinder. Sie bewegt sich auf eine Position zwischen die beiden Schüler*innen und öffnet den Raum in die Form eines Kreises (vgl. Abb. 1). Entscheidend ist hierbei, dass beide Schüler darauf reagieren und den Impuls der Lehrerin weiterführen: die Schülerin verändert ihre bisherige Position auf die Art und Weise, dass sie den Kontakt zur Lehrerin nicht verliert und gleichzeitig einen Kontakt zum Mitschüler aufbaut. Letzterer nimmt die Kontaktangebote an und positioniert sich entsprechend. Es bildet sich ein imaginärer Kreis, in dem alle Interaktionsbeteiligten

– Lehrerin, Schüler und Schülerin – potentiell gleichberechtigt an der Musizierinteraktion partizipieren können.

Innerhalb des Datenmaterials findet sich neben der räumlichen Form des Kreises auch eine Form des Dreiecks, in der die Lehrperson eine höhere Aufmerksamkeit erhält (vgl. Abb. 2). Sie steht quasi an der Spitze des Dreiecks und erhält sichtbar mehr Steuerungsgewalt. Dementsprechend richtet sich die Schülergruppe aus. Im Vergleich zur Kreisformation wird dabei deutlich, dass in der Dreiecksformation die Verbindungen innerhalb der Schülergruppe zwar gegeben, aber weniger stark sind. Der Aufmerksamkeitsfokus der Schüler*innen in der Dreiecksformation liegt beim Lehrenden an der Spitze des Dreiecks, während sich der Aufmerksamkeitsfokus in der Kreisposition im Kreis und damit *zwischen* den Interaktionsbeteiligten anordnen lässt. Die Ausrichtung der Musizierenden im Kreis auf einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus in der Mitte führt dabei zu einer größeren Egalität im Hinblick auf die Verbindungen, die zwischen den einzelnen Interaktionsbeteiligten bestehen. Im Dreieck hingegen liegt der Aufmerksamkeitsfokus auf der Führungsperson, wodurch sich stärkere und schwächere Verbindungen zwischen den einzelnen Musizierenden ausbilden (vgl. Abb. 1 und 2).

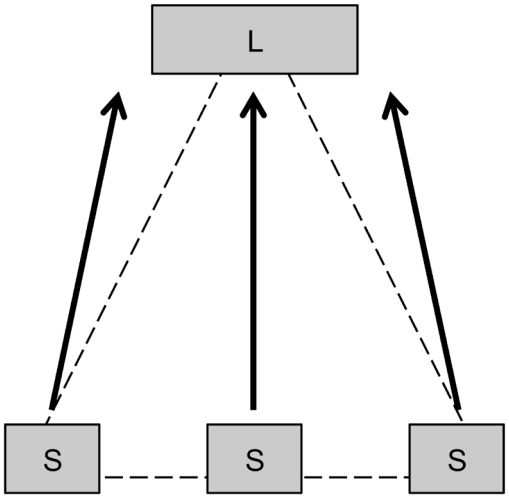


Abbildung 2: Der koordinative Raum als Dreieck. Die Musizierenden positionieren sich auf den imaginären Linien eines Dreiecks. Die körperliche Ausrichtung verstärkt die Kommunikationsverbindungen zwischen Führungsfigur (hier: L) und den einzelnen Mitspielenden, während die Verbindungen unter den Mitspielenden (hier: S) weniger stark ausgeprägt sind. Der gemeinsame Aufmerksamkeitsfokus liegt auf der Führungsperson.

Was sich schon innerhalb der geometrischen Formen andeutet, bestätigt sich anschließend auch in der Mikrostruktur der Interaktionsketten: Im Dreieck gehen die Interaktionen der Schüler*innen untereinander tendenziell zugunsten einer stärkeren Steuerung seitens der Lehrperson zurück.

Die Grundformen des Kreises und des Dreiecks treten in Abhängigkeit von den konkreten Situationsparametern in unterschiedlichen Ausprägungen auf. So wirken etwa Gruppenfaktoren (z. B. Gruppenrollen oder Gruppenkultur), die Nutzung des Unterrichtsraums (z. B. die Positionierung innerhalb des Raums oder die Einbindung von Objekten) und der Grad der Fokussierung auf das gemeinsame Handeln (ausgelöst durch Aufgabenstellungen, die Aufgabenpassung, einer klaren Kommunikationsstruktur innerhalb der Gruppe und entsprechende Führung) auf die Ausgestaltung der koordinativen Räume. Auf der Basis der Aufmerksamkeitsstrukturen betrachtet verformen sich die Räume. Werden solche Deformationen zu stark, ist ein Auseinanderbrechen des koordinativen Raums zu beobachten. In der Folge entstehen Teil- oder gar Einzelräume, so dass gruppenübergreifende Koordination unmöglich wird.[8]

5. Der koordinative Raum als Unterrichtsparameter – ein Ausblick

Die Ergebnisse im Rahmen der empirischen Studie bringen den koordinativen Raum als übergreifende Analysekategorie für das Musizieren in Koordination hervor. Es lassen sich zwei Grundformen des koordinativen Raums als Kreis oder Dreieck herausarbeiten, wobei in den realen Unterrichtssituationen keine Reinformen, sondern ausschließlich Varianten dieser Grundformen auftreten.

Im Bezug auf das Unterrichtshandeln ist diese Kategorie in mehrfacher Weise interessant und relevant. Sie wendet den Blick zum einen auf geeignete bzw. weniger geeignete Situationsgestaltungen sowie zum anderen auf förderliche bzw. hinderliche Handlungen. So wird deutlich, dass koordiniertes Musizieren vor allem vom Grad der Achtsamkeit auf das kollektive Handeln abhängt. Ein sensibles Wahrnehmen der Anderen in Bezug zum Eigenen, was ein idealer koordinativer Raum ermöglicht, wird in den realen Unterrichtssituationen jedoch häufig durch sekundäre Faktoren überdeckt. So ragt eine spieltechnische Aufgabe in den Musizierprozess hinein und führt zu einer völligen Fokussierung auf das Eigene, an anderer Stelle binden die Notenhefte jegliche Aufmerksamkeit, da sie als Symbol für die nicht sichtbare Musik fungieren. In einer Szene verhindert eine Positionierung der Gruppe in einer Reihe und mit einem großen Abstand zwischen zwei Schüler*innen den Kontakt der Schüler*innen untereinander, eine andere Szene zeigt eine zu starke Fokussierung auf den Lehrer als Führungsperson, infolgedessen Impulssetzungen seitens der Schülergruppe gänzlich

8 Für ausführliche Analysebeispiele hinsichtlich dieser Beobachtungen vgl. Hellberg (i. E.).

verschwinden. Die Kategorie des koordinativen Raums scheint sehr geeignet, die unterschiedlichen Handlungssituationen hinsichtlich ihrer koordinativen Bedingungen zu analysieren und zu kategorisieren. Sie unterstützt damit auch Lehrende in der Eigenwahrnehmung ihres Unterrichtshandelns. Die Befragungen zeigen nämlich auf, dass interpersonale Koordination als Handlungswissen zwar präsent ist, hinsichtlich der Funktion für das Unterrichtshandeln jedoch implizit bleibt. Die Lehrenden gestalten die Musiziersituationen im Unterricht in erster Linie aus ihren eigenen Musiziererfahrungen heraus, während die situativen Bedingungen des Unterrichts selbst zunächst unreflektiert bleiben. Die Betrachtung der unterrichtlichen Musiziersituation hinsichtlich des koordinativen Raums eröffnet demgegenüber Zugänge zu den Tiefenstrukturen: Handlungsrahmungen, koordinationsförderliche und -hinderliche Bedingungen werden mittels dieser Kategorie augenscheinlich.

Welche Schlussfolgerungen lassen sich angesichts dieser Beobachtungen für die Handlungspraxis ziehen? Der koordinative Raum kann als Parameter des Unterrichtens gelten, der die Reflexion über das unterrichtliche Zusammenspiel ermöglicht, indem sich Musiziersituationen hinsichtlich der koordinationsförderlichen Aspekte hinterfragen oder gestalten lassen. Lehrende sollten Zusammenspielsequenzen so gestalten, dass sich die Schüler*innen auf das gemeinsame Handeln fokussieren und sich ein hoher Grad an Achtsamkeit auf die Mitspieler*innen entwickelt. Dies geschieht, indem das gemeinsame Musizieren in Koordination als eigene Unterrichtsphase bzw. gar als eigenständiger Unterrichtsgegenstand betrachtet wird, solche Phasen explizit Teil der Unterrichtsplanung werden, Aufgabenstellungen dementsprechend formuliert und die Situation auf dieses Ziel hin gerahmt wird. Die zu spielenden Stücke sollten passend gewählt werden: Die Schüler*innen brauchen ihre Aufmerksamkeit vor allem für die interaktive Ebene. Dementsprechend erweisen sich bekannte Stücke, einfache Abschnitte, Rhythmus- oder Improvisationsübungen o. ä. als sehr geeignet. Die Schüler*innen sollten Kontakt zueinander haben, sich in unterschiedlichen Rollen probieren können und Räume zum Mitgestalten erhalten. Für letztes erweisen sich Situationen, in denen die Lehrpersonen zurücktreten und den Schülergruppen das eigenständige Aushandeln der Musizierparameter überlassen, als besonders reichhaltig.

Die hier formulierten Hinweise erscheinen auf den ersten Blick selbstverständlich. Das Datenmaterial weist aber darauf hin, dass sich hier ein schweigendes Wissen verbirgt, das Lehrenden nicht ohne weiteres bei der Reflexion ihres Unterrichtshandelns zur Verfügung steht. Explizite Begriffe sind hierbei von großem Nutzen.

Schließlich wird eine Vielfalt an möglichen Ausgestaltungen von koordiniertem Musizieren deutlich. Es finden sich Handlungsformen des Dirigierens, wie des kammermusikalischen Anleitens aus der Gruppe heraus, direkte Bewegungskoordinationen beim Demonstrieren von Spielbewegungen und schülergeleitete Musiziersituationen. Für einen vielfältigen Musizierunterricht scheint es wün-

schenswert, dass sich diese Vielfalt in der Unterrichtsrealität abbildet. Koordination beschränkt sich so nicht auf dirigentisch angeleitetes Musizieren. Stattdessen wechselt sich Demonstrieren und Anleiten mit Sequenzen ab, in denen einzelne Schüler*innen die Leitung übernehmen oder sogar in inszenierten Situationen die Organisation des Musizierens an die Schülergruppe übergeben wird.

Literatur

Ardila-Mantilla, N., Röbke, P., Stöger, Ch. & Wüstehube, B. (Hrsg.) (2016). *Herzstück Musizieren. Instrumentaler Gruppenunterricht zwischen Planung und Wagnis.* Mainz: Schott.

Bender, S. (2014). *Die psychophysische Bedeutung der Bewegung*. Berlin: Logos.

Bradler, K. (2014). *Streicherklassenunterricht. Geschichte – Gegenwart – Perspektiven.* Augsburg: Wißner.

Breuer, F. (2010). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS.

Clayton, M. (2012). What is entrainment? Definition and applications in musical research. *Empirical Musicology Review,* 7(1–2), 49–56.

Clayton, M., Sager, R. & Will, U. (2005). In time with the music: The concept of entrainment and its significance for ethnomusicology. *European Meetings in Ethnomusicology,* 11, 3–142. Verfügbar unter: http://oro.open.ac.uk/2661/1/InTimeWithTheMusic.pdf [03.06.2019].

Deppermann, A. & Schmitt, R. (2007). Koordination. Zur Begründung eines neuen Forschungsgegenstandes. In R. Schmitt (Hrsg.), *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion* (S. 15–54). Tübingen: Narr. Verfügbar unter: https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/2492/file/Deppermann_Schmitt_Koordination_2007.pdf [22.04.2019].

Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung.* Wiesbaden: VS.

Ernst, A. (2007). *Was ist guter Instrumentalunterricht? Beispiele und Anregungen.* Aarau: Nepomuk.

Fischinger, T. & Kopiez, R. (2008). Wirkungsphänomene des Rhythmus. In H. Bruhn, R. Kopiez & A. C. Lehmann (Hrsg.), *Musikpsychologie: das neue Handbuch* (S. 458–475). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.

Gebauer, H. (2011). „Es sind Kamera-Themen". Videographie in der musikpädagogischen Lehr-Lernforschung – Potenziale und Herausforderungen eines audiovisuellen Mediums [Online]. *Beiträge Empirischer Musikpädagogik,* 2(2), 1–58. Verfügbar unter: http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=57&path%5B%5D=147 [25.07.2013].

Gembris, H. (2009). *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung*. Augsburg: Wißner.

Glaser, B. & Strauss, A. (2010 [1967]). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.

Heberle, K. & Kranefeld, U. (2014). Zur Konstruktion von Leistungsdifferenz im instrumentalen Gruppenunterricht. Theoretische Perspektiven und forschungspraktische

Überlegungen. In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit. Participation and Equity* (S. 41–55). Münster: Waxmann.

Hellberg, B. (2010). *Koordinationserfahrungen im Jugendorchester. Eine empirische Untersuchung zum Zusammenhang von interpersonaler Koordination und Gruppengefühl*. Wissenschaftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien (unveröffentlicht). Frankfurt a.M.: Hochschule für Musik und Darstellende Kunst.

Hellberg, B. (2018). Zwischen klingenden Rohdaten und sprachlicher Transformation. Zur videobasierten Analyse von Klang und Bewegung bei der Untersuchung gemeinsamen Musizierens im Unterricht. In Ch. Moritz & M. Corsten (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Videoanalyse* (S. 217–234). Wiesbaden: Springer VS.

Hellberg, B. (i. E.). *Koordinationsprozesse beim Musizieren im Instrumentalen Gruppenunterricht.* Münster: Waxmann.

Heß, C. (2017). *Konzeptionelle Spannungsfelder des Klassenmusizierens mit Blasinstrumenten. Eine Analyse divergenter Prämissen und Zielvorstellungen.* Münster: Waxmann.

Kelle, H. (2001). Ethnographische Methodologie und Probleme der Triangulation. Am Beispiel der Peer Culture Forschung bei Kindern [Online]. *ZSE: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation,* 21(2), 192–208. URN: urn:nbn:de:0111-opus-90097 [25.07.2016].

Keller, P. E. (2008). Joint Action in Music Performance. In F. Morganti, A. Carassa & G. Riva (Hrsg.), *Enacting Intersubjectivity: A Cognitive and Social Perspective on the Study of Interactions* (S. 205–221). Amsterdam: IOS.

Keller, P. E., Novembre, G. & Hove, M. J. (2014). Rhythm in joint action: psychological and neurophysiological mechanisms for real-time interpersonal coordination [Online]. *Philosophical Transactions of the Royal Society B 369*. Verfügbar unter: http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2013.0394.

Kleinspehn, A. (2008). *Goal-Directed Interpersonal Action Synchronization Across the Lifespan: A Dyadic Drumming Study*. Dissertation, Freie Universität Berlin. Verfügbar unter: http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000003992 [27.09.2016].

Knoblauch, H. (2004). Die Video-Interaktions-Analyse. Methodenwerkstatt [Online]. *Sozialer Sinn,* 1, 123–138. Verfügbar unter: http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/757/ssoar-sozsinn-2004-1-knoblauch-die_video-interaktions-analyse.pdf?sequence=1 [19.08.2016].

Knoblauch, H., Tuma, R. & Schnettler, B. (2010). Interpretative Videoanalysen in der Sozialforschung [Online]. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, 1–40. Doi: 10.3262/EEO07100074.

Kranefeld, U., Busch, T. & Dücker, J. (2015). BEGin – Instrumentaler Gruppenunterricht in der Grundschule: Teilnahme, Selbstkonzepte, Gestaltungsmuster. In U. Kranefeld (Hrsg), *Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument* (S. 49–89). Berlin: BMBF.

Lehmann-Wermser, A., Busch, V., Schwippert, K. & Nonte, S. (2014). *Mit Mikrofon und Fragebogen in die Grundschule. Jedem Kind ein Instrument (JeKi) – eine empirische Längsschnittstudie zum Instrumentalunterricht.* Münster: Waxmann.

Lucas, G., Clayton, M. & Leante, L. (2011). Inter-group entrainment in Afro-Brazilian Congado ritual. *Empirical Musicology Review,* 6, 75–102.

Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.) (2011). *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden: Springer VS.

Phillips-Silver, J. (2014). Entrainment. In W. F. Thompson (Hrsg), *Music in the social and behavioral sciences: an encyclopedia* (S. 399–401). Los Angelas u. a.: Sage.

Phillips-Silver, J. & Keller, P. E. (2012). Searching for roots of entrainment and joint action in early musical interactions. *Frontiers in Human Neuroscience,* 6(1–11). doi.org/10.3389/fnhum.2012.00026.

Repp, B. H. & Su, Y. (2013). Sensorimotor synchronization: A review of recent research (2006–2012). *Psychonomic Bulletin & Review,* 20, 403–452. doi.org/10.3758/s13423-012-0371-2.

Rüdiger, W. (1997). „…von einem einzigen Geist beseelt". Grundlagen des instrumentalen Ensemblespiels. In U. Mahlert (Hrsg.), *Spielen und Unterrichten. Grundlagen der Instrumentaldidaktik* (S. 220–247). Mainz: Schott.

Rüdiger, W. (2015). Der Einzelne und der Geist des Ganzen. Wie wird ein Ensemble zum Ensemble? *Üben & Musizieren,* 6, 6–11.

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, 4–12.

Spychiger, M. (2010). Fehler als Erfahrung. Zur Rolle von Koordination und Diskoordination in bewussten Prozessen. In O. Neumaier (Hrsg.), *Was aus Fehlern zu lernen ist – in Alltag, Wissenschaft und Kunst* (S. 31–54). Wien & Münster: LIT.

Strauss, A. (1991 [1987]). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Wilhelm Fink Verlag.

Strauss, A. & Corbin, J. (1996 [1990]). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

Tuma, R., Schnettler, B. & Knoblauch, H. (2013). *Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen.* Wiesbaden: Springer VS.

Bianca Hellberg
Wenigwies 9
54456 Tawern
bianca.hellberg@yahoo.de

Mareike Haas, Sonja Nonte, Maria Krieg & Tobias C. Stubbe

Unterrichtsqualität in Musikklassen Befunde aus der quasi-experimentellen Studie ProBiNi

Instructional Quality in Music Classes – Findings From the Quasi-Experimental Study ProBiNi

The purpose of this paper is to compare the differences in the school subject of music considering instructional quality (classroom management, cognitive activation, and supportive behavior) between classes with a music profile and regular classes without a specific profile. Empirical studies indicate that the perception of instructional quality varies depending on the subject and the composition of the class. Based on the collected data of sixth graders and their parents, which were collected in the context of the DFG-study ProBiNi (n = 301), scalar measurement invariance can be confirmed for instructional quality. The comparative analysis of latent differences in the means of both groups demonstrates a significant negative difference with regard to classroom management in favor of music classes. This finding was also confirmed when we controlled for individual features.

1. Einleitung

Seit der Implementation von Instrumentalunterricht im Rahmen der Initiative *Jedem Kind ein Instrument* (JeKi) erfährt die Erweiterung des Musikunterrichts durch instrumental- und gesangspädagogische Inhalte verstärkte Aufmerksamkeit (Buchborn, 2011; Lehmann-Wermser, Busch, Schwippert & Nonte, 2014). Bereits seit etwa Mitte der 1990er Jahre nimmt die Zahl der Bläser-, Orchester-, Streicher- oder Bandklassen kontinuierlich zu (Buchborn, 2011). Den Ursprung dieser performance-orientierten Unterrichtsform, die auch als Klassenmusizieren bezeichnet wird, findet sich in den USA, wo Lehrkräfte zu Beginn des 20. Jahrhunderts methodische Anregungen aus der Praxis sogenannter *band programs* aufnahmen (Buchborn, 2011). Formate des Klassenmusizierens sind mittlerweile in vielen Schulen fester Bestandteil schulinterner Curricula und finden sich auch in musikdidaktischen Konzeptionen wie dem tätigkeitsorientierten (Jünger, 2013) oder dem aufbauenden Musikunterricht (Bähr & Jank, 2012; Jank & Gies, 2015) wieder.

Gemeinsames Musizieren und der praktische Umgang mit Musik werden daher als geeignete, wenn auch nicht alleinige Zugangsformen zur Musik gesehen (Schönherr, 1998, 2005; Wallbaum, 2005). Der Begriff *erweiterter Musikunterricht* umfasst zunächst auf organisatorischer Ebene „ein über das reguläre Maß hinausgehendes Stundenkontingent" (Heß, 2017, S. 27). Bläser-, Streicher-, Orchester- oder Bandklassen sind Beispiele für solch eine Form des erweiterten Unterrichts, in dem Klassenmusizieren einen besonderen Schwerpunkt hat, auch wenn die Umsetzung und der Anteil stark variieren dürften. Zwar finden sich wie bei dem Programm JeKi eine Vielzahl von Angeboten im Primarbereich, dennoch konzentriert sich der größte Anteil von Konzepten des Klassenmusizierens auf die Sekundarstufe I (Buchborn, 2011). Eine Differenzierung zwischen Formaten für den Primar- und den Sekundarstufenbereich ist zwingend erforderlich, da sich die Zielsetzungen und Methoden unterscheiden. So stehen im Primarbereich häufig der erste Zugang zum und das Erlernen des Umgangs mit einem Musikinstrument sowie die Förderung des Interesses an der Auseinandersetzung mit Musik im Vordergrund. Dabei sind Projekte wie JeKi auf eine Breitenförderung angelegt, die jedem Kind, unabhängig seiner Herkunft, den Zugang zum Instrumentalunterricht ermöglichen sollen (Walter, 2018). Im Sekundarbereich hingegen kann der Zugang zu Musikklassen mit bestimmten Vorerfahrungen verknüpft sein, sodass anstatt einer Breitenförderung eine Förderung musikalisch interessierter Schülerinnen und Schüler angestrebt wird. Ein Schwerpunkt bildet das gemeinsame Musizieren im Ensemble und das Erlernen (neuer) Instrumente (Göllner, 2017). Jedoch variiert dies häufig von Schule zu Schule. Allgemein werden mit dem erweiterten Musikunterricht in Musikklassen über das intensivere Musiklernen hinaus weitere positive Merkmale assoziiert, wie etwa die Förderung der kognitiven und sozialen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler oder die Stärkung der Lernmotivation beziehungsweise des Teamgeistes innerhalb der Klassen. Jedoch fallen die empirischen Befunde zur sogenannten Transferforschung zum Teil widersprüchlich oder gar ernüchternd aus (Bastian, Kormann, Hafen & Koch, 2000; Göllner, 2017; Jäncke, 2008; Knigge, 2007; Nonte, 2013; Vogt, 2004).

Mit der Expansion von Musikklassen wächst auch der Bedarf an Musiklehrkräften, die Angebote zum Klassenmusizieren etablieren und weiterentwickeln (Buchborn, 2011). Ob dem insbesondere für den Primarbereich formulierten Anspruch entsprochen werden kann, Schülerinnen und Schülern erste Begegnungen mit Musikinstrumenten zu ermöglichen, um diese anschließend an das Instrumentalspiel heranzuführen, ist abhängig von den beteiligten Lehrkräften der allgemeinbildenden Schulen sowie den Instrumentallehrkräften, die häufig von kooperierenden Musikschulen entsandt werden (Lehmann-Wermser, Naacke, Nonte & Ritter, 2010). Damit steht die Professionalisierung der beteiligten Lehrkräfte im Vordergrund einer erfolgreichen Umsetzung des Klassenmusizierens. Zudem besteht ein enger Zusammenhang mit der Frage nach allgemeinen Qualitätsmerkmalen von Unterricht (Helmke, 2003; Klieme & Rakoczy, 2008).

Denn nur das Wissen um Bedingungen und Ursachen guten Unterrichts leistet einen wichtigen Beitrag für die Professionalisierung der Lehrkräfte. Die Frage nach Merkmalen guten Unterrichts wird in der Musikpädagogik seit langem kontrovers diskutiert (Fuchs, 2015; Kranefeld, Busch & Dücker, 2015; Niessen, 2010; Schönherr, 1998; Wallbaum, 2005). Musikklassen bieten mit ihren vielfach innovativen und oftmals stark handlungsbezogenen Unterrichtskonzepten einen speziellen Rahmen für die Ausgestaltung von Unterrichtsqualität. Auch wenn diese zum Teil unterschiedlich im Unterrichtsalltag implementiert sind, so ist ihnen doch in der Regel gemeinsam, dass sie mit ein bis drei zusätzlichen Schulstunden in der Woche Räume für musikalisches Lernen im Klassenverband eröffnen. Zwar existiert bisher eine Vielzahl von Publikationen zu Formen des Klassenmusizierens, dennoch gibt es unseres Wissens nach keine Studien, die Aspekte der Unterrichtsqualität mit den drei Basisdimensionen *Klassenführung*, *kognitive Aktivierung* und *unterstützendes Verhalten* aus quantitativ-empirischer Perspektive untersuchen. Dieses Desiderat wird in diesem Beitrag mithilfe eines quasi-experimentellen Studiendesigns aufgegriffen, indem die von Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Unterrichtsqualität in Musik- und Vergleichsklassen gegenübergestellt wird.

2. Theoretische Hintergründe

Nach Wallbaum (2005) steht im Fokus von Klassenmusizieren stets das Ziel als „zentrale schulmusikalisch-ästhetische Praxis den Schülern *erfüllte* [Hervorhebung im Original] musikalische Vollzüge“ (S. 72) zu ermöglichen. Er skizziert fünf Kriterien für guten Musikunterricht. Diese sind unter anderem das Klassenmusizieren als erfüllte musikalisch-ästhetische Praxis, die formale Orientierung an etwas ‚Neuem‘ und das selbstständige Arbeiten in Gruppen, bei dem die Herstellung eines Produktes im Vordergrund steht, das die Schülerinnen und Schüler selbst als attraktiv bewerten. Bei Schönherr (1998) finden sich zudem Hinweise auf die Bedeutung von Reflexionsphasen, die er vor allem in der Eröffnung von Wegen zu „Sinn-erfüllterem Musizieren“ sieht (S. 83). Im Rahmen einer zweijährigen Begleitforschung zu den Anfängen von JeKi beschreiben Beckers und Beckers (2008) die Unterrichtsziele von JeKi wie folgt: im Mittelpunkt steht das Kennenlernen verschiedener Musikinstrumente sowie die Entwicklung von Kompetenzen, die zu einer Entscheidung für das Wunschinstrument befähigen. Darüber hinaus werden die Entwicklung der Singfähigkeit, die Verbesserung des Rhythmusverständnisses, die Erweiterung des Liedrepertoires sowie erste Erfahrungen mit der instrumentellen Klangerzeugung und dem gemeinsamen Musizieren als Unterrichtsziele formuliert. Der von Beckers und Beckers (2008) beobachtete Unterricht in den JeKi-Klassen folgte in fast allen Fällen einem handlungsorientierten Ansatz und war in der Regel in eine Motivations- und Explorationsphase gegliedert. Darüber hinaus berichten der Autor und die Autorin,

dass in allen Unterrichtseinheiten eine angenehme Atmosphäre vorherrschte und Konflikte sowie Disziplinprobleme fast immer in gewünschte Handlungsweisen umgelenkt werden konnten. Der Unterricht zeichnete sich durch Maßnahmen zur individuellen Förderung aus. Bis auf wenige Ausnahmen wirkten die Schülerinnen und Schüler konzentriert und aufmerksam. In sehr großen Schülergruppen herrschte in Experimentierphasen jedoch ein „wuseliges Durcheinander" verbunden mit einem hohen Lärmpegel. Auch wenn nicht geklärt ist, inwieweit allgemeine Unterrichtsqualitätsmerkmale auf den Musikunterricht übertragbar sind, passen die Beobachtungen von Beckers und Beckers (2008) gut in allgemeine theoretische Rahmenmodelle zu Unterrichtsqualität. So finden sich Maßnahmen der Klassenführung und Aspekte der kognitiven Aktivierung, wie sie in den drei Basisdimensionen „strukturierte, klare und störungspräventive Unterrichtsführung", „unterstützendes, schülerorientiertes Sozialklima" sowie „kognitive Aktivierung" zur Beschreibung von Unterrichtsqualität definiert werden (Klieme & Rakoczy, 2008, S. 228). Diese grundlegenden Dimensionen von Unterrichtsqualität werden bei zahlreichen Konzeptualisierungen von Unterricht berücksichtigt (Holzberger & Kunter, 2016). Bei einer gelungenen Klassenführung nutzt die Lehrkraft die zur Verfügung stehende Zeit effizient für Lernprozesse und minimiert Zeitverluste aufgrund von Unterrichtsstörungen durch präventives Handeln. Die konstruktive Unterstützung umfasst hingegen neben einer konstruktiven Fehlerkultur auch den Anteil geleisteter adaptiver Hilfestellungen. Kognitive Aktivierung beinhaltet auf Handlungsebene eine auf dem Vorwissen der Schülerinnen und Schüler aufgebaute und zum Nachdenken anregende Auswahl von Problemstellungen und deren Implementation im Unterricht. Angebot-Nutzungs-Modelle (Fend, 1997; Helmke, 2003) sowie aktuelle Studien, wie die von Praetorius, Pauli, Reusser, Rakoczy und Klieme (2014), verweisen auf die *Gelegenheitsstruktur* des Unterrichts und die hohe Variabilität der kognitiven Aktivierung zwischen verschiedenen Lerngruppen. Diese Befunde deuten darauf hin, dass der Kontext, das Vorwissen, die Herkunft der Schülerinnen und Schüler sowie ihre motivationalen, sozialen und affektiven Dispositionen und Fähigkeiten eine entscheidende Rolle für Unterrichtsqualität spielen.

3. Forschungsstand

Insbesondere in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern wurde anhand empirischer Studien bereits mehrfach nachgewiesen, dass die Dimensionen kognitive Aktivierung und Klassenführung in einem Zusammenhang mit dem Wissenserwerb und der intrinsischen Motivation der Schülerinnen und Schüler stehen (u. a. Klieme & Rakoczy, 2008). Wie und in welcher Schwerpunktsetzung die verschiedenen Unterrichtsdimensionen zwischen unterschiedlichen Lehrkräften und Fächern variieren, ist bis heute jedoch wenig erforscht worden. Erste Tendenzen zeigen, dass Lehrkräfte im Fach Mathematik alle drei Dimensionen glei-

chermaßen bedienen (Holzberger & Kunter, 2016). Bisher liegen im Bereich der Sekundarstufe kaum empirisch-quantitative Studien vor, die die Unterrichtsqualität in Musikklassen in den Blick nehmen. Jedoch existieren für den Primarbereich erste Studien aus der JeKi-Begleitforschung, obgleich die Übertragbarkeit der Befunde auf den Sekundarschulbereich mit großer Vorsicht erfolgen muss, da die Ziele hier stark divergieren können.

Im Kontext der JeKi-Begleitforschung zeigen Bonsen et al. (2015) anhand einer anonymen telefonischen Befragung von 36 Lehrenden aus 19 Grundschulen, dass für den zusätzlichen JeKi-Unterricht weniger Klassenführungsaktivitäten beschrieben werden als für den regulären Fachunterricht (Musik- bzw. Deutschunterricht). Dabei stehen reaktive Klassenführungsaktivitäten, wie das Bemühen um reibungslose Unterrichtsabläufe und die Vermeidung von Störungen, im JeKi-Unterricht im Vordergrund des Lehrkrafthandelns. Im Vergleich zum JeKi-Unterricht berichten die Lehrkräfte für den Fachunterricht zusätzlich Klassenführungsaktivitäten, wie die Förderung von Verantwortungsübernahme und Gruppenmobilisierung, die integraler Bestandteil der Unterrichtsplanung sind und im JeKi-Unterricht kaum umgesetzt werden. Kranefeld, Heberle und Naacke (2015) verweisen zudem auf die Bedeutung der Erfahrung von Lehrkräften (Experten-Novizen-Ansatz), die stark von den Kontextbedingungen abhängig ist. Dabei gehe es weniger um Personeneigenschaften des Novizentums, sondern um die „Passung zwischen Anforderungsstruktur und mitgebrachter Unterrichtsexpertise“ (Kranefeld, Heberle & Naacke, 2015, S. 162). Basierend auf drei videographierten Musikunterrichtsstunden in den Klassen fünf bis sieben resümiert Gebauer (2013), dass der Grad der Lehrerzentrierung, Unterstützungsstrategien und die in der Aufgabenstellung formulierten Inhaltsaspekte, im Sinne einer kognitiven Aktivierung, für die Verarbeitungstiefe in Musikpraxisphasen, relevant seien. Abgesehen von den hier berichteten Befunden zum Klassenmusizieren, liegen bis heute kaum empirische Studien vor, die die Bedeutung von allgemeinen Unterrichtsqualitätsmerkmalen ins Verhältnis zu musikspezifischen Merkmalen des Formats Klassenmusizieren setzen; dies gilt insbesondere für den Sekundarstufenbereich.

4. Fragestellungen

Nachdem in einem ersten Schritt die faktorielle Validität und Reliabilität des Messinstruments Unterrichtsqualität gruppenübergreifend geprüft wird, untersucht die erste Forschungsfrage, inwieweit sich die von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Unterrichtsqualität in Musikklassen von dem musikalischen Regelunterricht unterscheidet. Ausgehend von der Forschungslage ist anzunehmen, dass die kognitive Aktivierung in den stärker handlungsorientierten Musikklassen höher ausgeprägt ist als im regulären Musikunterricht, da die Schülerinnen und Schüler in ersteren eventuell in einem höheren Maß mit

anspruchsvollen Aufgaben konfrontiert werden und mehr Möglichkeiten erhalten, Lerninhalte zu vernetzen und aufzubauen (Lipowsky, 2009). Der Aspekt der Klassenführung könnte hingegen geringer ausfallen, da sich musikalische Profilklassen durch eine flexiblere Gestaltung des Unterrichts sowie Teamteaching mit außerschulischen Kooperationspartnern auszeichnen, in denen Routinen und Rituale eventuell weniger etabliert und stringent eingehalten werden. Vor dem Hintergrund des Angebot-Nutzungs-Modells und der Bedeutung der Klassenzusammensetzung (Helmke, 2003) untersucht die zweite Forschungsfrage, ob unterschiedliche Ausprägungen in den Dimensionen auch dann beobachtet werden, wenn Individualmerkmale der Schülerinnen und Schüler, wie beispielsweise der sozioökonomische Hintergrund, das Vorwissen und das Geschlecht, kontrolliert werden. Die Kontrolle von Individualmerkmalen erfolgt auf Basis der Annahme, dass diese die Unterrichtsgestaltung und Wahrnehmung beeinflussen (vgl. Angebot-Nutzungs-Modelle; Fend, 1997; Helmke, 2003).

5. Methodisches Vorgehen

5.1 Stichprobe und Studiendesign

Die Datengrundlage bildet die von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) finanzierte Quer- und Längsschnittstudie (DFG-Projektnummer: 312968144) *ProfilBildung an Niedersächsischen Gymnasien und Integrierten Gesamtschulen* (ProBiNi; Stubbe, Nonte, Haas & Krieg, 2019). Zu Beginn der 5. bis zu Beginn der 7. Jahrgangstufe (September 2016 bis September 2018) wurden über drei Messzeitpunkte Angaben von Schülerinnen und Schülern, deren Eltern, Lehrkräften sowie Schulleitungen mithilfe von standardisierten Fragebögen zu Profilierungsmaßnahmen erhoben. Die längsschnittliche Gesamtstichprobe umfasst zwei Gesamtschulen und sieben Gymnasien in Niedersachsen, wobei fünf Klassen über ein musikalisches und fünf Klassen über ein naturwissenschaftliches Profil (eine Schule hat mit zwei Profilklassen teilgenommen) verfügen (n = 556). Zwei Gymnasien und eine integrierte Gesamtschule haben an einzelnen Messzeitpunkten teilgenommen und ein Gymnasium und drei integrierte Gesamtschulen haben sich an der ergänzenden Querschnittstudie beteiligt.

Die Ergebnisse in diesem Beitrag basieren auf den Teildaten der Musikklassen und deren direkten Parallelklassen ohne ein Profil (Vergleichsklassen), die am ersten und zweiten Messzeitpunkt teilgenommen haben, so dass ein weiteres Gymnasium mit einer Musikklasse, das erst nach der zweiten Erhebung aus der Studie ausgeschieden ist, berücksichtigt werden konnte. Schülerinnen und Schüler, die nur am ersten Messzeitpunkt teilgenommen haben, wurden ausgeschlossen. Die Teilstichprobe umfasst somit sechs musikalische Profilklassen (fünf Bläser- und eine Orchesterklasse; n = 150) und sechs Vergleichsklassen (n = 151).

Von fünf dieser sechs Schulen liegen Angaben seitens der Schulleitungen vor. Zu Beginn der 6. Jahrgangsstufe sind die Kinder im Durchschnitt M = 11.42 Jahre alt (SD = 0.39). Während in den Musikklassen Mädchen mit 69.3 Prozent überrepräsentiert sind, ist der Mädchenanteil in den Vergleichsklassen mit 45.7 Prozent in etwa ausgeglichen. Die Schülerinnen und Schüler in den Vergleichsklassen geben an, zwei Schulstunden (à 45 Minuten) pro Woche mit dem Besuch des regulären Musikunterrichts zu verbringen (M = 2.12, SD = 0.81), Schülerinnen und Schüler in den Musikklassen haben hingegen drei reguläre Schulstunden im Fach Musik (M = 3.17, SD = 1.30). Ergänzend wenden 35.1 Prozent der Schülerinnen und Schüler in den Musikklassen zwischen 30 und 60 Minuten pro Woche für außerunterrichtliche Musikangebote wie beispielsweise Instrumentalunterricht auf (Vergleichsklassen: 17.2%). Alle Schulleitungen, die teilgenommen haben, geben an, mit regionalen Musikschulen, Chören und Orchestern zu kooperieren.

Fehlende Werte in den Daten der Schülerinnen und Schüler sowie Eltern wurden in *R* (R Development Core Team, 2017) mit dem Package *mice* zehnfach multipel imputiert (van Buuren & Groothuis-Oudshoorn, 2011).[1]

5.2 Erhebungsinstrumente

Für die Erfassung der *Unterrichtsqualität* im Fach Musik wurden die Schülerinnen und Schüler zu Beginn der 6. Jahrgangsstufe um ihre Einschätzung der drei Dimensionen kognitive Aktivierung (KA), Klassenführung (KF) und unterstützendes Verhalten (UV) gebeten (in Anlehnung an Baumert et al., 2009; Fauth, Decristan, Riesner, Klieme & Büttner, 2014). Die Schülerinnen und Schüler sollten je fünf bis sieben Aussagen pro Dimension auf einer vierstufigen Likert-Skala (1 = „stimmt gar nicht“ bis 4 = „stimmt genau“ (KA, UV) bzw. 1 = „in jeder Stunde“ bis 4 = „nie oder fast nie“ (KF)) beantworten. Beispielitems sind „Unsere Musiklehrkraft stellt uns Aufgaben, die auf den ersten Blick schwierig wirken.“ (KA), „Es ist laut und unruhig.“ (KF) und „Wenn ich einen Fehler mache, sagt unsere Musiklehrkraft mir, wie ich es besser machen soll.“ (UV). Die interne Konsistenz aller Skalen ist mit Cronbachs-Alpha-Werten von .75 (KA), .82 (KF) und .83 (UV) als zufriedenstellend zu bewerten.

Mittels eines standardisierten Kompetenztests wurden die *musikalischen Fähigkeiten* im Bereich Hörwahrnehmung und musikalisches Gedächtnis erhoben. Der Test umfasst insgesamt 37 Items der Studie *Kompetenzmodell im Fach Musik* (KoMuS; Knigge, 2011) und dem *Iowa Test of Music Literacy* (Gordon, 1991; Reading and Listening Level 1 and 2). Skaliert wurde der Test nach dem Raschmodell (Rasch, 1960) in *R* (R Development Core Team, 2017) mit dem Package *tam* (Robitzsch, Kiefer & Wu, 2017). Der Personenschätzer (*weighted likelihood estimator*;

1 Nach Abschluss des Projekts werden die Daten dem Forschungsdatenzentrum übermittelt und stehen für Sekundäranalysen zur Verfügung.

Warm, 1989) wurde auf *M* = 300 und einer *SD* = 60 zu t_0 normiert. Der Test enthält Ankeritems, allerdings kein rotierendes Aufgabenformat. Einschränkend ist zu berücksichtigen, dass die WLE-Reliabilität mit .53 sehr gering ausfällt.

Die *kognitiven Fähigkeiten* der Schülerinnen und Schüler wurden anhand des Subtests Figurenanalogien (N2) für die 6. Klasse aus dem KFT-NF 2 (Heller & Perleth, 2000) erfasst. Zu diesem Zwecke wurden die Rohwerte nach Vorgabe des Manuals in Normwerte transformiert.

Das *musikalische Sachinteresse* wurde über eine Skala mit vier Items erfasst (Daniels, 2008). Aussagen wie „Für die Beschäftigung mit musikalischen Dingen bin ich auch bereit, meine Freizeit zu verwenden." beantworteten die Schülerinnen und Schüler auf einer vierstufigen Likert-Skala (1 = „stimmt gar nicht" bis 4 = „stimmt genau"). Die Skala weist eine gute interne Konsistenz auf (Cronbachs Alpha = .84).

Einschätzungen zum *musikalischen Fähigkeitsselbstkonzept* wurden über eine Skala aus acht Items mit einer vierstufigen Likert-Skala als Antwortformat (1 = „stimmt gar nicht" bis 4 = „stimmt genau") erhoben (z. B. „Ich gehöre in Musik zu den Guten.") (adaptiert nach Rost & Sparfeldt, 2002). Die interne Konsistenz ist sehr gut (Cronbachs Alpha = .89).

Der sogenannte *Sozialindex* umfasst 47 dichotome beziehungsweise dichotomisierte Items, die über den Schüler- und Elternfragebogen erhoben wurden. Er schließt zahlreiche Angaben zum sozialen, ökonomischen und kulturellen Kapital ein, wie beispielsweise die Anzahl der Bücher im Haushalt, den Bildungshintergrund der Eltern (ISCED) sowie kulturelle Aktivitäten (z. B. Konzertbesuche)[2]. Auf Grundlage des Raschmodells (Rasch, 1960) wurde ein 1-parametriges logistisches Modell (1PL) verwendet. Die WLE-Reliabilität des Indexes weist einen zufriedenstellenden Wert von .78 auf.

5.3 Datenanalyse

Um Unterschiede in der wahrgenommenen Unterrichtsqualität im Musikunterricht zwischen Musik- und Vergleichsklassen zu ermitteln, wurde im Rahmen von Mehrgruppenanalysen in *Mplus 7.11* (Muthén & Muthén, 2012) ein schrittweises Verfahren angewendet. Zunächst wurde die Güte des Messinstruments zur Erfassung der drei Dimensionen von Unterrichtsqualität anhand einer konfirmatorischen Faktorenanalyse (CFA) geprüft. Da es sich bei den verwendeten Items um kategoriale Variablen handelt, die zudem nicht normalverteilt sind, wurde der robuste WLSMV-Schätzer (*robust weighted least square;* Li, 2016) gewählt. Anhand des in Mplus implementierten Verfahrens für geclusterte Stichproben

2 Aufgrund der Komplexität und des Umfangs der verwendeten Indikatoren wird an dieser Stelle auf die detaillierte Darstellung verzichtet. Diese Informationen können bei den Autor*innen erfragt werden.

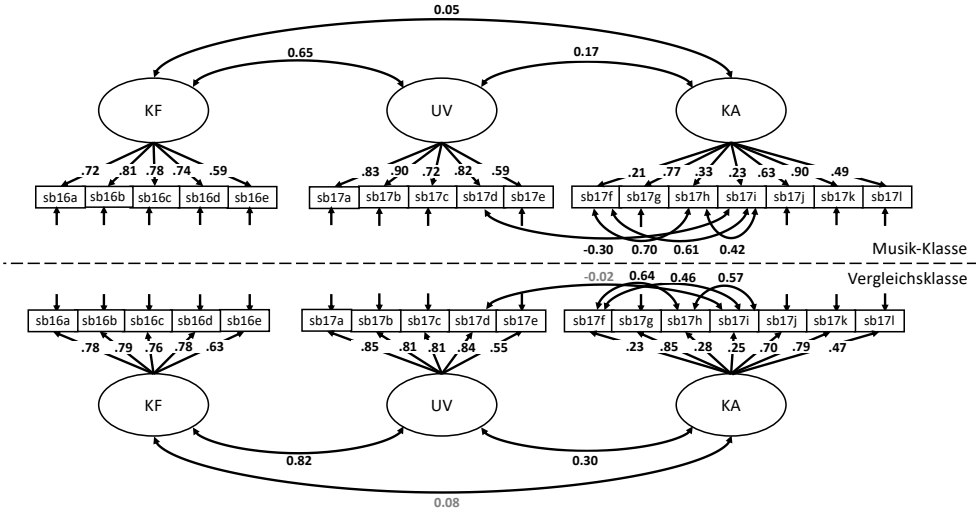
wurde mit dem Befehl *„type is complex“* im Zusammenhang mit der Angabe der Cluster-Variable (*idclass*) eine Korrektur des Standardfehlers vorgenommen. Für die Beurteilung der Modellgüte wurden die Fit-Werte RMSEA (*root mean square error of approximation*), CFI (*comparative fit index*) und TLI (*Tucker-Lewis index*) berücksichtigt (Hu & Bentler, 1999).

Ergänzend wurde das Vorliegen von Messinvarianz als Voraussetzung für den Vergleich latenter Mittelwerte zwischen den Gruppen geprüft (*multi-group confirmatory factor analysis*, Wu, Li & Zumbo, 2007). Dabei wird untersucht, ob das latente Konstrukt durch die verwendeten Items in den Gruppen äquivalent erfasst wird. Bei fehlender Messäquivalenz kann es nach Temme und Hildebrandt (2008) zu Verzerrungen in den Mittelwertdifferenzen und Unterschieden in den strukturellen Beziehungen kommen. Je nach Restriktivität der Annahmen unterscheidet Meredith (1993) mehrere Arten von Messinvarianz, die einer hierarchischen Struktur unterliegen (vgl. u. a. Weiber & Mühlhaus, 2010). Konfigurale Messinvarianz ist die am wenigsten restriktive Form und testet, ob die Faktorenstruktur über alle Gruppen äquivalent ist. Schwache faktorielle Invarianz ist gegenüber der konfiguralen Messinvarianz restriktiver, denn ergänzend werden die Faktorladungen der manifesten Variablen zwischen den Gruppen gleichgesetzt. Wird diese Annahme bestätigt, kann von einer identischen Bedeutung der latenten Konstrukte in den untersuchten Gruppen ausgegangen werden. Liegen zusätzlich keine Unterschiede in den Intercepts den manifesten Variablen zwischen den Gruppen vor, kann von strenger faktorieller Messinvarianz ausgegangen werden. Strikte Invarianz prüft abschließend, ob zudem in allen Gruppen die Messfehlervarianzen invariant sind. Diese unterschiedlich restriktiven Formen von Messinvarianz lassen sich im Rahmen von multiplen Gruppenvergleichen in konfirmatorischen Faktorenanalysen stufenweise prüfen (schrittweises Vorgehen). Dabei können einzelne Messmodelle spezifiziert werden, um sukzessiv auf Änderungen in den Gütekriterien zu testen. Die Bewertung der verschiedenen Modelle mit dem Basismodell erfolgte zunächst anhand des χ^2-Differenztests (Hu & Bentler, 1999). Da der χ^2-Differenztest von der Stichprobengröße abhängig ist, wurden zusätzlich nach Cheung und Rensvold (2002) sowie Chen (2007) der CFI-Differenztest ($\Delta CFI \leq .01$) sowie die gängigen Fit-Statistiken verwendet (*RMSEA*: ≤ .06; *CFI*: ≥ .95; *TLI*: ≥ .95) (Hu & Bentler, 1999). Um latente Mittelwertdifferenzen auf signifikante Unterschiede zu prüfen, muss nach Meredith (1993) mindestens strenge Messinvarianz vorliegen. Statt der Voreinstellung *„delta parametrisation“* wurde *„theta parametrisation“* ausgewählt, sodass Residualvarianzen der kategorialen abhängigen Variablen geschätzt werden konnten (vgl. Schulte, Nonte & Schwippert, 2013). Abschließend wurden in die Mehrgruppenanalysen Kovariaten aufgenommen, um Aussagen unter Kontrolle von Individualmerkmalen treffen zu können. Von den Analysen wurden Fälle ausgeschlossen, die nur am zweiten Messzeitpunkt teilgenommen haben, da hier keine Angaben zum Sozialindex vorlagen (n = 277).

6. Ergebnisse

6.1 Bewertung der Güte des Messinstruments Unterrichtsqualität

Ob sich das theoretische Modell der Unterrichtsqualität auch empirisch als ein Gesamtmodell abbilden lässt, zeigen die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse für Musik- und Vergleichsklassen. Die Fit-Werte weisen nach Vorgaben von Hu und Bentler (1999) auf eine moderate bis gute Modellanpassung sowie eine gute diskriminante Validität hin (vgl. Abb. 1).



CFI = .94 TLI = .94 RMSEA = .06

Abbildung 1: Konfirmatorische Faktorenanalyse für die drei Dimensionen guten Unterrichts

Anmerkungen: standardisierte Pfadkoeffizienten. KF Klassenführung; UV unterstützendes Verhalten; KA kognitive Aktivierung; schwarz gedruckte Werte sind signifikant ($p \leq .05$).

Für die Überprüfung der Messinvarianz im Mehrgruppenansatz verdeutlichen die von Cheung und Rensvold (2002) sowie Chen (2007) definierten Grenzwerte, dass das Gesamtmodell ein Mindestmaß an strenger Invarianz aufweist (vgl. Tab. 1). Ausgehend von diesem Befund kann angenommen werden, dass das Konstrukt Unterrichtsqualität in Musik- und Vergleichsklassen äquivalent erfasst wird, sodass ein Vergleich der latenten Mittelwertdifferenzen zulässig ist.

Tabelle 1: Ergebnisse aus Mehrgruppenanalysen zu Messinvarianz für das Gesamtmodell Unterrichtsqualität

	χ^2	*df*	$p <$	CFI	ΔCFI	TLI	RMSEA	ΔRMSEA
Konfigurale Invarianz	359.518	233	.001	.934	–	.923	.060	–
Schwache Invarianz	361.629	241	.001	.937	-.003	.929	.058	.002
Strenge Invarianz	390.439	269	.001	.937	-.003	.936	.055	.005
Strikte Invarianz	402.056	286	.001	.940	-.006	.943	.052	.008

6.2 Latente Mittelwertvergleiche im Rahmen von Mehrgruppenanalysen

Anhand der latenten Mittelwerte aus den Mehrgruppenmodellen lassen sich Differenzen in den Unterrichtsqualitätsmerkmalen von Musik- und Vergleichsklassen abbilden. Positive Werte stehen dabei für eine höher wahrgenommene Unterrichtsqualität. Die Ergebnisse aus dem Modell konfiguraler Invarianz geben die latenten Mittelwertunterschiede ohne Berücksichtigung von Messäquivalenz wieder, hingegen werden in den Modellen strenger Messinvarianz Faktorstruktur, Faktorladungen und Schwellenwerte gleichgesetzt (vgl. Abb. 2). Die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die kognitive Aktivierung und das unterstützende Verhalten im Musikunterricht unterscheiden sich in den Musik- und Vergleichsklassen nicht signifikant. Schülerinnen und Schüler in den Musikklassen berichten hingegen über einen signifikant höheren Grad an Klassenführung als Schülerinnen und Schüler in den Vergleichsklassen (ΔM = 1.15; SE = 0.40; p < .01, *Cohens d* = .97). Es handelt sich hierbei um einen großen Effekt.

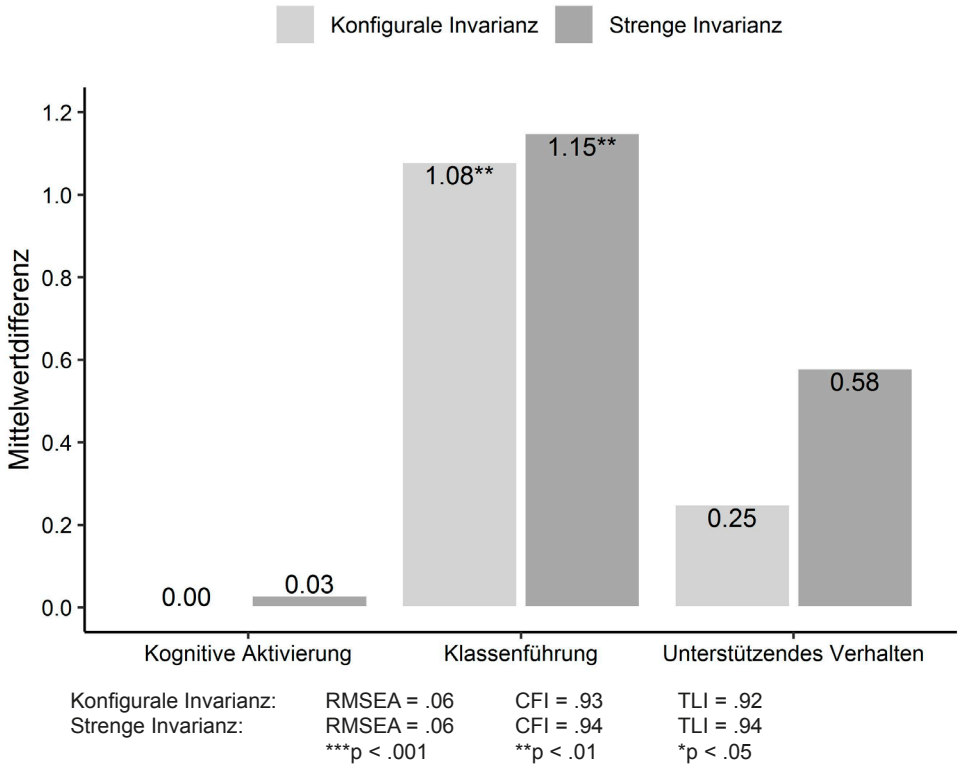


Abbildung 2: Mittelwertdifferenzen der wahrgenommenen Unterrichtsqualität für Musik- und Vergleichsklassen (Referenzgruppe: Vergleichsklassen, unstandardisierte Koeffizienten)

6.3 Ergebnisse der Mehrgruppenanalysen mit Berücksichtigung von Kovariaten

Auch unter Kontrolle von Individualmerkmalen (Geschlecht, soziale Herkunft, kognitive Fähigkeiten, Musikkompetenz, Sachinteresse und musikalisches Fähigkeitsselbstkonzept) unterscheidet sich die wahrgenommene Unterrichtsqualität zwischen Musik- und Vergleichsklassen lediglich in der Dimension Klassenführung signifikant (M = 1.02; SE = 0.39; p < .01; *Cohens d* = .74) (vgl. Tab. 2). Auch hier handelt es sich um einen mittleren bis großen Effekt. Es können zudem differenzielle Effekte in Bezug auf die Unterrichtsqualitätsdimensionen beobachtet werden, die jedoch überwiegend nicht signifikant sind. Während Kinder mit hohen kognitiven Fähigkeiten in den Vergleichsklassen über einen signifikant höheren Grad an Klassenführung berichten (b = .33; p < .01), nehmen Kinder mit einem hohen Fähigkeitsselbstkonzept in den Musikklassen einen signifikant

höheren Grad an unterstützendem Verhalten durch die Lehrkraft wahr (b = .51, p < .01). Eine eindeutige Systematik der gefundenen differenziellen Effekte ist auf der Grundlage der vorliegenden Daten nicht erkennbar. Zudem variiert der Anteil an aufgeklärter Varianz stark zwischen den einzelnen Dimensionen. In den Musikklassen erklären die Kovariaten 22 Prozent der Varianz von unterstützendem Verhalten, wohingegen nur sechs Prozent der Varianz von Klassenführung erklärt wird. Auch der Modellfit weist auf keine gute Passung der hypothetischen Struktur mit den beobachteten Daten hin.

Tabelle 2: Unterrichtsqualität differenziert nach Klassenprofilen unter Aufnahme von Kovariaten (Mehrgruppenmodell, unstandardisierte Koeffizienten, z-standardisierte Kovariaten, n = 277)

	Kognitive Aktivierung	Klassenführung	Unterstützendes Verhalten
Vergleichsklasse	.00	.00	.00
Sozialindex	.02	−.07	.02
Mädchen	.05	−.23	−.04
Musikkompetenz	−.04	.01	−.06
Kognitive Fähigkeiten	.01	.33**	.11
Fähigkeitsselbstkonzept	.02	.40	.02
Sachinteresse	.06	−.15	.51
R^2	.10	.11	.10
Musik-Klasse	.05	1.02**	.54
Sozialindex	.04	.13	.11
Mädchen	.03	.25	.05
Musikkompetenz	.04	.21	.31
Kognitive Fähigkeiten	−.03	.14	−.05
Fähigkeitsselbstkonzept	.05	−.02	.53**
Sachinteresse	.00	−.11	−.02
R^2	.08	.06	.22

RMSEA = .05 CFI = .90 TLI = .89
***p < .001 **p < .01 *p < .05

7. Zusammenfassung und Ausblick

Ziel des Beitrags war es, die von Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Unterrichtsqualität im Musikunterricht in Musik- und Vergleichsklassen auch unter Berücksichtigung von Individualmerkmalen zu untersuchen. Dem Erkenntnisinteresse folgend, zeigt sich anhand einer konfirmatorischen Faktorenanalyse, dass sich das latente Konstrukt der Unterrichtsqualität sowohl in den Musikklassen als auch in den Vergleichsklassen äquivalent abbilden lässt. Den Herausforderungen der hohen Eingangsselektivität von Musikklassen (Lehmann-Wermser et al., 2010) wird mittels der Berücksichtigung von Individualmerkmalen der Schülerinnen und Schüler begegnet. Die Ergebnisse aus Mehrgruppenanalysen

zeigen auch unter Aufnahme von Kovariaten, dass Schülerinnen und Schüler in Musikklassen einen signifikant höheren Grad an Klassenführung im Musikunterricht wahrnehmen als Schülerinnen und Schüler in Vergleichsklassen. Dieser Befund erscheint zunächst widersprüchlich und deckt sich nicht mit bisherigen Ergebnissen des Forschungsstands. Während Bonsen et al. (2015) in JeKi-Klassen weniger (proaktive) Maßnahmen der Klassenführung beobachten, stellen auch Göllner und Niessen (2015) in ihren Fallstudien zur Wahrnehmung differenter Unterrichtsgestaltung in Musikklassen heraus, dass der Versuch einer zunehmenden Unterrichtsöffnung mit der Zunahme von Unterrichtsstörungen einhergeht. Der Befund könnte durch die besondere Unterrichtsgestaltung in diesen Klassen sowie durch die Erwartungshaltung der Schülerinnen und Schüler erklärt werden. Zudem basieren die bisher veröffentlichten Forschungsbefunde zur Unterrichtsqualität in Musikklassen auf dem Programm JeKi, welches im Grundschulbereich angesiedelt ist. Darüber hinaus ist der Instrumentalunterricht in Kleingruppen, der im Wechsel mit dem Ensemblespiel in der Klasse stattfindet, eher durch individuelle Praxisphasen gekennzeichnet als durch Frontalunterricht der Lehrkraft (Beckers & Beckers, 2008; Buchborn, 2011). Die frühzeitige Implementierung von Ritualen und Routinen im Musikunterricht stellt daher eine besondere Herausforderung der Lehrkraft für eine gelungene Klassenführung dar, auch wenn hierzu bisher keine empirischen Studien für den Sekundarschulbereich vorliegen.

Einschränkend muss festgehalten werden, dass in dieser Untersuchung nicht zwischen verschiedenen Typen, Konzepten und Formaten von Musikklassen unterschieden werden konnte, obwohl je nach Schwerpunktsetzung verschiedene Unterrichtsformate Anwendung finden mögen (Heß, 2005; Papst-Krueger, 2013). Dies liegt in der kleinen Stichprobe begründet, die keine weitere Differenzierung zulässt. In weiteren Analyseverfahren müsste zudem kontrolliert werden, ob die Praxis- und Theorieanteile tatsächlich stark zwischen dem regulären Musikunterricht und dem Unterricht in Musikklassen variieren. Besonders bei Konzepten mit zusätzlichen Ensemble- und Instrumentalunterrichtsstunden sind diesbezüglich Unterschiede zu erwarten. Auch die Erfahrungen der Lehrkraft (vgl. Kranefeld, Heberle & Naacke, 2015) sollten berücksichtigt werden. Aufgrund der geringen Clusteranzahl sind außerdem keine Mehrebenenanalysen zulässig, auch wenn die Unterschiede zwischen den Klassen bedeutsam sein dürften. Da Schülerinnen und Schüler retrospektiv zur Unterrichtsqualität in ihrer Klasse befragt wurden, lassen sich mittels dieser Daten keine Entwicklungen abbilden. Mithilfe der Daten des dritten Messzeitpunktes können jedoch differenzielle Effekte im Zusammenhang mit Musikklassen und Unterrichtsqualitätsdimensionen im Längsschnitt untersucht werden. Interessant ist dabei, ob sich der Besuch einer musikalischen Profilklasse auch im Zeitverlauf und im Vergleich zu Klassen ohne Profil auf das musikalische Interesse oder das musikalische Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler auswirkt. Dies gilt es in zukünftigen Forschungsvorhaben tiefergehend zu analysieren.

Literatur

Bähr, J. & Jank, W. (2012). *Music step by step 1. Aufbauender Musikunterricht in der Sekundarstufe I*. Innsbruck: Helbling.

Bastian, H. G., Kormann, A., Hafen, R. & Koch, M. (2000). *Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. Mainz: Schott Musik.

Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Kunter, M., Löwen, K., Neubrand, M. & Tsai, Y. M. (2009). *Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV). Dokumentation der Erhebungsinstrumente* (Materialien aus der Bildungsforschung, Bd. 83). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Beckers, E. & Beckers, R. (2008). *Faszination Musikinstrument Musikmachen motiviert. Bericht über die zweijährige Evaluationsforschung zum Bochumer Projekt „Jedem Kind ein Instrument"* (Theorie und Praxis der Musikvermittlung, Bd. 7). Münster: LIT.

Bonsen, M., Cloppenburg, M., Heberle, K., Kranefeld, U., Naacke, S. & Niessen, A. (2015). GeiGe – Gelingensbedingungen individueller Förderung an Grundschulen im ersten JeKi-Jahr. In U. Kranefeld (Hrsg.), *Instrumentalunterricht in der Grundschule* (Bildungsforschung, Bd. 41, S. 111–163). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Buchborn, T. (2011). *Neue Musik im Musikunterricht mit Blasinstrumenten* (Detmolder Hochschulschriften, Bd. 6). Essen: Die Blaue Eule.

Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equating Modeling*, 14(3), 464–504.

Cheung, G. W. & Rensvold, R. B. (2002). *Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. Structural Equating Modeling,* 9(2), 233–255.

Daniels, Z. (2008). *Entwicklung schulischer Interessen im Jugendalter* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 69). Münster: Waxmann.

Fauth, B., Decristan, J., Riesner, S., Klieme, E. & Büttner, G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes. *Learning and Instruction,* 29, 1–9.

Fend, H. (1997). Schulleistungen und Fähigkeitsselbstbild Universelle Beziehung oder Kontextspezifische Zusammenhänge? Literaturüberblick. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 361–371). Weinheim: Beltz.

Fuchs, M. (2015). *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge*. Innsbruck: Helbling.

Gebauer, M. M. (2013). *Determinanten der Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrenden. Schulischer Berufsalltag an Gymnasien und Hauptschulen*. Wiesbaden: VS.

Göllner, M. (2017). *Perspektiven von Lehrenden und SchülerInnen auf Bläserklassenunterricht. Eine qualitative Interviewstudie* (Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Bd. 6). Münster: Waxmann.

Göllner, M. & Niessen, A. (2015). Ansätze von Öffnung im Musikklassenunterricht in der Wahrnehmung von Lehrenden und Schülern. Eine Fallstudie auf Basis qualitativer Interviews. *Beiträge empirischer Musikpädagogik,* 6(2), 1–30.

Gordon, E. (1991). *Iowa test of music literacy.* Chicago, IL: GIA Publications.

Heller, K. A. & Perleth, C. (2000). *Kognitiver Fähigkeitstest für 4. bis 12. Klassen, Revision*. Göttingen: Beltz Test.

Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern* (1. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer.

Heß, C. (2005). *Zugänge zur Musik. Formen des Musik-Lernens von der Kindheit bis ins Alter*. Kassel: Gustav Bosse.

Heß, C. (2017). *Konzeptionelle Spannungsfelder des Klassenmusizierens mit Blasinstrumenten. Eine Analyse divergenter Prämissen und Zielvorstellungen* (Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Bd. 5). Münster: Waxmann.

Holzberger, D. & Kunter, M. (2016). Unterricht aus der Perspektive der Pädagogischen Psychologie und der empirischen Unterrichtsforschung. In J. Möller, M. Köller & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung. Schule und Unterricht – Lehren und Lernen* (S. 39–52). Seelze: Kallmeyer.

Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling,* 6(1), 1–55.

Jank, W. & Gies, S. (2015). *Music step by step 2. Aufbauender Musikunterricht ab Klasse 7*. Innsbruck: Helbling.

Jäncke, L. (2008). *Macht Musik schlau? Neue Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften und der kognitiven Psychologie* (Psychologie-Sachbuch). Bern: Huber.

Jünger, H. (2013). *Auf dem Wege zu musikalischer Tätigkeit*. Verfügbar unter: http://www.epb.uni-hamburg.de/erzwiss/juenger/download/juenger_2013_taetigkeit.pdf [09.04.2019].

Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik,* 54(2), 222–237.

Knigge, J. (2007). *Intelligenzsteigerung und gute Schulleistungen durch Musikerziehung. Die Bastian-Studie im öffentlichen Diskurs*. Saarbrücken: VDM.

Knigge, J. (2011). *Modellbasierte Entwicklung und Analyse von Testaufgaben zur Erfassung der Kompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren"* (Empirische Forschung zur Musikpädagogik, Bd. 2). Münster: LIT.

Kranefeld, U., Busch, T. & Drücker, J. (2015). BEGIn – Instrumentaler Gruppenunterricht in der Grundschule: Teilnahme, Selbstkonzepte, Gestaltungsmuster. In U. Kranefeld (Hrsg.), *Instrumentalunterricht in der Grundschule* (Bildungsforschung, Bd. 41, S. 49–84). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Kranefeld U., Heberle, K. & Naacke, S. (2015). Videografische Befunde zu Aspekten von Unterrichtsqualität im ersten JeKi-Jahr. In U. Kranefeld (Hrsg.), *Instrumentalunterricht in der Grundschule* (Bildungsforschung, Bd. 41, S. 148–166). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Lehmann-Wermser, A., Busch V., Schwippert, K. & Nonte, S. (2014). Das Programm „Jedem Kind sein Instrument" als Forschungsgegenstand. In A. Lehmann-Wermser, V. Busch, K. Schwippert & S. Nonte (Hrsg.), *Mit Mikrofon und Fragebogen in die Grundschule. Jedem Kind ein Instrument eine empirische Längsschnittstudie zum Instrumentalunterricht* (S. 9–16). Münster: Waxmann.

Lehmann-Wermser, A., Naake, S., Nonte, S. & Ritter, B. (2010). *Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagsschulen. Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven*. Weinheim: Juventa.

Li, C.-H. (2016). Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behavior Research Methods,* 48(3), 936–949.

Lipowsky, F. (2009). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 73–102). Heidelberg: Springer.

Meredith, W. (1993). Measurement invariance, factor analysis and factorial invariance. *Psychometrika,* 58(4), 525–543.

Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (2012). *Mplus User's Guide* (7. Aufl.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

Niessen, A. (2010). Die Bedeutung von Verarbeitungstiefe im Musikunterricht – Dimensionen von Unterrichtsqualität in einer Musikstunde. In C. Wallbaum (Hrsg.), *Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Schulstunden im Licht der Theorie* (S. 63–82). Hildesheim: Georg Olms.

Nonte, S. (2013). *Erfassung und Analyse der Auswirkungen von musikalischer Schulprofilierung*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Hamburg.

Papst-Krueger, M. (2013). Klassenmusizieren. In W. Jank (Hrsg.), *Fachdidaktik Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 158–168). Berlin: Cornelsen.

Praetorius, A.-K., Pauli, C., Reusser, K., Rakoczy, K. & Klieme, E. (2014). One lesson is all you need? Stability of instructional quality across lessons. *Learning and Instruction,* 31, 2–12.

R Development Core Team. (2017). *R: A language and environment for statistical computing* [Computer software]. Vienna: R Foundation for Statistical Computing. Verfügbar unter: http://www.R-project.org [01.02.2018].

Rasch, G. (1960). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Copenhagen: Danish Institute for Educational Research.

Robitzsch, A., Kiefer, T. & Wu, M. (2017). *TAM: Test analysis modules* [Computer software]. Verfügbar unter: https://CRAN.R-project.org/package=TAM [06.03.2017].

Rost, D. H. & Sparfeldt, J. R. (2002). Facetten des schulischen Selbstkonzepts: Ein Verfahren zur Messung des differentiellen Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten (DISK-Gitter). *Diagnostica,* 48(3), 130–140.

Schönherr, C. (1998). *Sinn-erfülltes Musizieren. Chancen und Grenzen seiner Vermittlung in Probensituationen* (Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, Bd. 23). Kassel: Gustav Bosse.

Schönherr, C. (2005). Kann das Klassenmusizieren den Musikunterricht ersetzen? In H. U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Klassenmusizieren als Musikunterricht? Theoretische Diskussion unterrichtlicher Praxen* (S. 95–117). München: Allitera.

Schulte, K., Nonte, S. & Schwippert, K. (2013). Die Überprüfung von Messinvarianz in international vergleichenden Schulleistungsstudien am Beispiel der Studie PIRLS. *Zeitschrift für Bildungsforschung,* 3(2), 99–118.

Stubbe, T. C., Nonte, S., Haas, M. & Krieg, M. (Hrsg.), (2019). *Musik- und MINT-Profile an Niedersächsischen Gymnasien und integrierten Gesamtschulen. Ergebnisse der Studie ProBiNi*. Manuskript in Vorbereitung.

Temme, D. & Hildebrandt, L. (2008). *Gruppenvergleiche bei hypothetischen Konstrukten. Die Prüfung der Übereinstimmung von Messmodellen mit der Strukturgleichungsmethodik – Die Prüfung der Übereinstimmung von Messmodellen mit der Strukturgleichungsmethodik.* Verfügbar unter: https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/4784 [13.12.2018].

van Buuren, S. & Groothuis-Oudshoorn, K. (2011). Mice: Multivariate imputation by chained equations in R. *Journal of Statistical Software,* 45(3), 1–67.

Vogt, J. (2004). (K)eine Kritik des Klassenmusikanten. Zum Stellenwert des aktiven Musikmachens in der Allgemeinbildenden Schule. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik,* 1–14.

Walter, B. (2018). *Jedem Kind ein Instrument*. Deutscher Kulturrat. Verfügbar unter: https://www.kulturrat.de/themen/kulturelle-bildung/kulturelle-bildung-schule/jedem-kind-ein-instrument-2/?print=print [22.05.2019].

Wallbaum, C. (2005). Klassenmusizieren als einzige musikalische Praxis im Zentrum von Musikunterricht? In H. U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Klassenmusizieren als Musikunterricht? Theoretische Diskussion unterrichtlicher Praxen* (S. 71–94). München: Allitera.

Warm, T. A. (1989). Weighted likelihood estimation of ability in item response theory. *Psychometrika,* 54(3), 427–450.

Weiber, R. & Mühlhaus, D. (2010). *Strukturgleichungsmodellierung. Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS.* Berlin: Springer.

Wu, A., Li, Z. & Zumbo, B. (2007). Decoding the meaning of factorial invariance and updating the practice of multi-group confirmatory factor analysis: A demonstration with TIMSS data. *Practical Assessment, Research & Evaluation,* 12(3), 1–26.

Alle Autorinnen und Autoren gehören dem Institut für Erziehungswissenschaft der Georg-August-Universität Göttingen an. Die Adresse lautet Waldweg 26, 37073 Göttingen.

Mareike Haas
mhaas@uni-goettingen.de
0551/3921411

Dr. Sonja Nonte
snonte@uni-goettingen.de
0551/3921404

Maria Krieg
mkrieg@uni-goettingen.de
0551/3921410

Prof. Dr. Tobias C. Stubbe
tstubbe@uni-goettingen.de
0551/3921406

Julia von Hasselbach

Massebalancierende Oszillationen in der Bogenführung von professionellen Violinist*innen

Ein biomechanisches Merkmal mit hohem Potential zur Reduktion des Risikos spielbedingter Erkrankungen

Mass Balancing Oscillations in the Bowing of Professional Violinists. A Biomechanical Feature with High Potential for Reducing the Risk of Playing-Related Musculoskeletal Disorders

Mass balancing oscillations (MBOs) can be considered the main feature in a specific biomechanical model for string instrument bowing. In this study, the prevalence of MBOs in a sample of adult professional orchestra violinists was recorded. Additionally, the potential of MBOs for reducing the risk of PRMDs was investigated. In the sample, 19 violinists showed a mean of 61.3% MBOs in repetitive movements at high tempi (MBOs/HT). A significant negative correlation between MBOs/HT and the occurrence of PRMDs was found (r_{pb} = -.542, p = .016). Moreover, violinists with lower percentages of MBOs/HT suffered more intensely from PRMDs than did violinists with higher percentages of MBOs/HT (Kendall-Tau-b = -.499, p = .018). This dose-response relationship supports the presumption of a causal relationship.

1. Hintergrund und Ziele

Die Bogenführung des Violinspiels im Rahmen künstlerischer Höchstleistung ist eine komplexe Aufgabe der menschlichen Bewegungssteuerung (vgl. Shan, Visentin, Nusseck & Spahn, 2018), in deren Erforschung bewegungswissenschaftliche wie instrumentalpädagogische Ansätze ineinandergreifen. Darüber hinaus ist der Aspekt der Musikergesundheit von Bedeutung, da professionelle Violinist*innen auch dreißig Jahre nach Gründung der *Performing Arts Medicine Association* im Jahr 1989 und trotz der auch in Deutschland inzwischen etablierten Musikermedizin noch zu 50–70% an spielbedingten Erkrankungen im Rahmen beruflicher Belastung leiden (vgl. Gasenzer, Klumpp, Lux & Neugebauer, 2017). Bei Befragungen nach Lifetime Prävalenzen unter Berufsmusiker*innen werden sogar 62% bis 93% Betroffene erfasst, wobei im Bereich der hohen Streicher

meist die Spitzenwerte zu finden sind (vgl. Möller, Ballenberger, Ackermann & Zalpour, 2018). Der Begriff „playing-related“ oder „performance-related musculoskeletal disorders“ (PRMDs)[1] umfasst eine Vielzahl an muskuloskelettalen Beschwerden. Dies können insbesondere Überbeanspruchungsbeschwerden sein, die bereits im Rahmen der Haltung des Instruments aufgrund dauerhafter statischer Belastung von Muskulatur angelegt sind, oder Belastungen, die erst im Rahmen zeitlich ausgedehnt ausgeübter schneller repetitiver Bewegungen im Instrumentalspiel zum Tragen kommen, also bei mehrstündigem Üben oder beruflichem Spielen im Orchester unter hohen virtuosen Anforderungen.

Der Fokus der hier vorzustellenden Studie lag auf der Untersuchung repetitiver Bewegungen, die in unterschiedlicher Qualität ausgeführt werden können. Das Unterscheidungskriterium war der Grad an dynamischem Wechsel in der Beanspruchung antagonistischer Muskulatur. Dies wurde jedoch nicht kinetisch über die Messung von Muskelaktivität, sondern kinematisch anhand der ausgelösten Bewegungen im Raum erfasst. Entscheidend war dabei nicht die „metrische Quantität“ der Bewegung, sondern die „topologische Quantität“ (vgl. Bongaardt, 2001, S. 76) einer schwingend erfolgenden Massebalance um einen Drehpunkt. Der entwickelte Algorithmus operationalisierte also die Ausprägung des Vorhandenseins eines Bewegungsmusters, nicht das Ausmaß der Bewegung selbst. Deshalb lassen sich die Ergebnisse von Kindern, Jugendlichen, Studierenden und Erwachsenen trotz unterschiedlicher metrischer Bedingungen in den Gliedmaßen prinzipiell vergleichen.

Diese Studie sowie zwei empirische Vorstudien und zwei flankierende theoretische Paper sind Teile einer kumulativen Dissertation an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, betreut von Prof. em. Dr. Wilfried Gruhn für den musikpädagogischen Teil und Prof. Dr. Albert Gollhofer für den biomechanischen sportwissenschaftlichen Teil. Eine Pilotstudie zur Erprobung des entwickelten Mess- und Auswertungsverfahrens wurde bereits im AMPF-Band 30 (vgl. Hasselbach, 2009) vorgestellt und vollständig in den Proceedings der ICMPC 11 veröffentlicht (vgl. Hasselbach, Gruhn & Gollhofer, 2010). Eine Trainingsstudie über 15 Wochen belegte die Prävalenz und Trainierbarkeit von MBOs im Kindes- und Jugendalter (vgl. Hasselbach, Gruhn & Gollhofer, 2011). Die Schwerpunkte der theoretischen Betrachtungen lagen auf Interdependenzen der biomechanischen Modellvorstellung Masse balancierender Oszillationen mit klangphysikalischen Grundlagen des Violinspiels (vgl. Hasselbach, 2012) und auf Möglichkeiten der Ableitung instrumentalpädagogischen Handelns zum Zwecke der Vermittlung eines körperlich erlebten und vertieften Verständnisses von Metrum (vgl. Hasselbach, 2019).

Über zusammenfassend ausgewählte Inhalte des in englischer Sprache veröffentlichten originalen Papers hinaus (zu detaillierten Angaben s. Hasselbach,

1 Zur Definition von PRMDs s. beispielsweise Zaza, Charles & Muszynski (1998); zur aktuellen Erfassungsmöglichkeit s. Möller, Ballenberger & Zalpour (2018).

Gruhn & Gollhofer, 2019) finden sich im vorliegenden Beitrag inferenzstatistische Ergänzungen, ein neuer Ausblick und Anmerkungen zu stützenden Ergebnissen aus wichtigen aktuellen Studien von Bangert, Junk, Benckert und Jabusch (2017) sowie Möller, Ballenberger, Ackermann und Zalpour (2018).[2]

Kinematische und kinetische Daten bei der Bogenführung im Violinspiel wurden in der computergestützten dreidimensionalen Bewegungsanalyse seit 1999 explorativ erfasst (vgl. u. a. Turner-Stokes & Reid, 1999; Shan & Visentin, 2003; Visentin & Shan, 2003; Shan, Visentin & Schultz, 2004) und schließlich beispielsweise in den Studien von Schoonderwaldt und Altenmüller (2014) oder Möller, Ballenberger, Ackermann und Zalpour (2018) auch Hypothesen prüfend statistisch ausgewertet. Die Probandenzahlen in explorativen Studien waren in der Regel einstellig und Stichprobengrößen lagen im Bereich von $N < 30$.

Für das Violinspiel existiert bislang nur ein einziges biomechanisches Modell zur Bogenführung im Streichinstrumentalspiel, welches im Sinne eines umfassenden Spielsystems die Regulierung zentraler künstlerischer Parameter – auf der Ebene des Kontakts von Spieler*in und Instrument – definierbaren Funktionen im Zusammenspiel von Biomechanik und Klangphysik zuordnen lässt. Es wurde von August Eichhorn in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts entwickelt (zur Rekonstruktion des Modells s. Hasselbach, 2012, 2019).[3] Dieses Modell umfasst jedoch nicht die psychophysischen Aspekte künstlerischen Gestaltungswillens, auch wenn sich auf Grundlage des Modells innovative Anregungen für eine instrumentalpädagogische Förderung des Gestaltungswillens ableiten lassen. Das Modell Eichhorns hat seine Wurzeln in den arbeitsphysiologischen Untersu-

2 Die Auslieferung des DGfMM Magazins, welches den Artikel von Bangert et al. (2017) enthält, erfolgte im Januar 2018, erst nach Abgabe des Skripts für das originale Paper zur Studie beim Journal Arts *BioMechanics* im Dezember 2017, dessen Druck und Auslieferung jedoch erst im Mai 2019 erfolgte. Die Studie von Möller, Ballenberger, Ackermann und Zalpour (2018) erhielt den Alice G. Brandfonbrener Young Investigator Award 2018 der Performing Arts Medicine Association (PAMA).

3 Da August Eichhorn das Modell in seiner historischen Fassung nicht publiziert hat, war es nötig, das Modell zum Zwecke einer empirischen Untersuchungsplanung zu rekonstruieren. Die verwendete Rekonstruktion durch die Autorin ist das Ergebnis einer zehnjährigen Hospitationsarbeit in der Lehrpraxis von Prof. Josef Schwab (HfM „Hanns Eisler“ Berlin), der selbst zehn Jahre lang Schüler Eichhorns war. Weitere prominente Künstler*innen, welche die Eichhorn-Methodik kennen, unter Verwendung des Modells spielen und teilweise entsprechend unterrichten, sind beispielsweise die Schwab-Schüler Michael Sanderling, Jan Vogler, Stephan Forck, Andreas Greger, Wolfgang Lessing sowie die Violinistin Antje Weithaas u.v.m. Die Weitergabe des Wissens und Könnens erfolgt jedoch in der Regel lediglich künstlerisch-praktisch von ‚Meister*in zu Schüler*in‘. Bislang versuchte nur Gerhard Mantel, der zwei Jahre lang bei Eichhorn studiert hatte, Teile des bei Eichhorn Gelernten zu rekonstruieren und zu publizieren. Die hier verwendete Gesamtrekonstruktion des Modells deckt sich nur partiell mit Erklärungsversuchen Mantels zur Hebelmechanik der Bogenführung (vgl. Mantel, 1972/2011).

chungsergebnissen von Steinhausen & Reuter (1903/1928) sowie Trendelenburg (1925/1974) und kann zeitlich wie inhaltlich zu einer bahnbrechenden biomechanischen Studie zum Tastenanschlag bei Pianist*innen von Bernstein und Popova (1929) in Bezug gesetzt werden.

Alternative Beschreibungsversuche zu Bewegungspatterns in der Bogenführung des Streichinstrumentalspiels finden sich in Studien der Dissertationen von Rasamimanana (2008) und Schoonderwaldt (2009). Diese gehen jedoch nicht von einem bestehenden spezifischen biomechanischen Modell aus, sondern versuchen vielmehr anhand allgemeiner theoretischer Prinzipien für die in der explorativen Datenanalyse gefundenen unterscheidbaren Patterns Begrifflichkeiten zu etablieren.

„Masse balancierende Oszillationen" (MBOs) – im Englischen „mass balancing oscillations" – in der Bogenführung des Violinspiels können als Hauptkennzeichen des biomechanischen Modells von August Eichhorn betrachtet werden, das auf eine Analyse der weitgehend autodidaktisch entwickelten Spieltechnik des Cellisten Emanuel Feuermann zurückgeht. Als MBOs werden Schwingungen des bogenführenden Arms im Raum begriffen, bei denen die Masse des Arms um ihren Masseschwerpunkt als Drehpunkt oszilliert und einen zweiarmigen kraftleitenden Hebel bildet. Dieser große Hebel[4] ist wiederum mit weiteren zweiarmigen Hebeln in einem System schwingender Oszillatoren gekoppelt (s. Abb. 1). In diesem System können die Freiheitsgrade der Kopplungen zur Realisierung künstlerischer Ziele verändert werden.

Das biomechanische Modell Eichhorns endet in dieser Rekonstruktion (durch die Autorin) im Schultergelenk. Fachdidaktische Ansätze, wie beispielsweise die Weiterführung von Eichhorns Wirken als Instrumentalpädagoge durch den Eichhorn-Schüler Gerhard Mantel (vgl. Mantel, 1972/2011), haben die Idee der Masse-Balance sinnvollerweise auf den ganzen Körper erweitert, so auch die Fachdidaktiken von Katō Havas (vgl. Havas, 1964/2003) und Paul Rolland (vgl. Rolland, 1960/2010). Wenn vergleichende Bilder wie „Wippe", „Mobile" oder die Alltagshandlung „Salzstreuer-Bewegung" fachdidaktisch verwendet werden, entspricht dies vom Grundprinzip her Masse-Balancen wie sie auch in Eichhorns Modell vorkommen. Das funktionale Zusammenspiel der gekoppelten Oszillatoren ist jedoch bislang in keiner Fachdidaktik (außerhalb der ‚Eichhorn-Methodik') vollständig aufgegriffen worden.

Der Begriff „Masse-Balance" meint bezüglich Eichhorns Modell nicht nur die physikalische Ebene des reinen Gewichtsausgleichs, sondern umfasst ebenfalls

4 Eichhorn bezeichnete in pädagogisch vereinfachender Absicht den Armhebel zuzüglich Handhebel aufgrund der gut sichtbaren Länge von Unterarm und Hand als „Längshebel", dessen vorrangig im Unterarm wahrnehmbare Hebelarme in sagittaler Ebene schwingen, auch wenn der Oberarm weniger gut sichtbar in frontaler Ebene mitschwingt. In Abgrenzung zum Längshebel bezeichnete er die Schwingung in der Unterarmrollung als „Querhebel", da dessen Hebelarme in frontaler Ebene schwingen, also ‚quer' zur sagittalen Ebene.

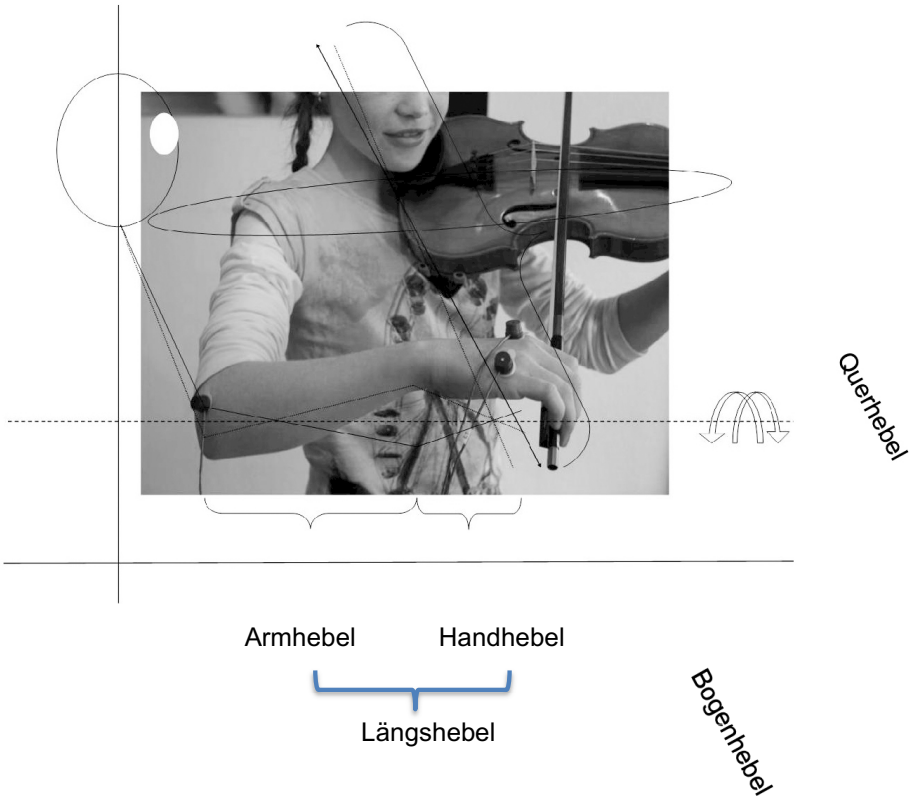


Abbildung 1: Rekonstruktion des biomechanischen Modells von August Eichhorn mit **Armhebel** (Oberarmrotation, Schwingung in Frontal- und Sagittalebene, aufgrund des Ellbogenknicks, um einen Schwingungsknoten im Unterarm), **Handhebel** (komplexe Verbindungs-Schwingung zwischen Armhebel und Querhebel), Unterarm-Hand-**Querhebel** (Unterarmrotation, Schwingung in Frontalebene) und **Bogenhebel** (Schwingung in Frontalebene um den Auflagepunkt des Bogens oder um den fliegenden Masseschwerpunkt des Bogens). Positionierung der Marker des Zebris CMS 20 Ultraschallmesssystems am bogenführenden Arm: M1 = Ellbogen (Epicondylus lateralis), M2 = Zeigefingerknöchel (MCP2), M3 = Kleinfingerknöchel (MCP5). (Foto der Abbildung erstmals veröffentlicht in Hasselbach, Gruhn & Gollhofer, 2011, S. 5; hier mit erweiterter Beschriftung)

die Ebene des Ausgleichs muskulärer Spannungen durch vorherigen sinnvollen Aufbau von Spannung, wie dies in der Bewegungskunst Tai Chi Chuan genutzt wird oder auf Instrumentalspiel bezogen in der Körperarbeit Dispokinesis[5]. Wird ein Hebel durch einen Muskelkraftimpuls in eine Richtung bewegt, so bewirkt der Antagonist die Rückstellung des Hebels wie durch eine Feder. Sofern

5 Vgl. https://www.dispokinesis.de/ [31.05.2019].

keine weitere Muskelaktivität die Bewegung hemmt, entsteht dadurch eine Masse-Schwingung, die durch weitere kleine Muskelimpulse in Gang gehalten werden kann. So greifen Gewichtsbalancen und Muskelbalancen ineinander.

Das Ziel der im Folgenden dargestellten Studie war es, das Vorkommen von MBOs in der Bogenführung erwachsener professioneller Violinist*innen zu erfassen und einen möglichen Zusammenhang zu spielbedingten muskuloskelettalen Beschwerden (PRMDs) zu überprüfen. Dabei war nicht von Bedeutung, auf welchem fachmethodischen Wege das Violinspiel erlernt wurde oder welche Körperarbeitstechniken (wie z. B. Feldenkrais, Alexander, Dispokinesis etc.) das Lernen unterstützt hatten. Biografisch ausgeschlossen war lediglich ein explizites Lernen nach Eichhorns Methodik seitens der Probanden. Eine Bogenführung mit einem hohen Prozentsatz an MBOs sollte theoretisch insbesondere bei repetitiven Bewegungen in hohen Tempi mit einer muskulär ökonomischeren Ausführung verbunden sein und somit zu weniger ausgeprägten PRMDs führen.

2. Methodik

Zur digitalisierten Erfassung der Bogenführung im Raum wurde das Zebris CMS 20 Messsystem verwendet, bei dem lediglich drei Ultraschallmarker zur Verfügung stehen. Dies erforderte eine äußerst gezielte, theoretisch fundierte Messung essentieller Bewegungsdaten. Von großem Vorteil war, dass der Einsatz unabhängig von einem Labor an verschiedenen Orten erfolgen konnte.

Der auf Basis des biomechanischen Modells nach Eichhorn entwickelte mathematische Algorithmus zur Operationalisierung von MBOs hatte sich in den Vorstudien bewährt und wurde wieder verwendet. Für jeden Messzeitpunkt (bei 65 Hz Abtastrate) wurden die Markerkoordinaten miteinander abgeglichen und auf ihre Phase hin überprüft. Die Messzeitpunkte mit Gegenphasigkeit von Marker 1 (Ellbogen) zu den Markern 2 und 3 (Hand) wurden summiert und entsprachen dem Anteil an Gegenphasigkeit, i. e. Masse balancierender Schwingung um einen Drehpunkt, im Verhältnis zum Anteil an Gleichphasigkeit, i. e. muskulär parallel geführter Bewegung zu den übrigen Messzeitpunkten. Somit konnte aus den Bewegungskoordinaten heraus der Anteil an MBOs prozentual quantifiziert werden und eine intervallskalierte Variable für die deskriptivstatistische und inferenzstatistische Auswertung gewonnen werden. Für das Merkmal wurde Normalverteilung angenommen.

Die musikalische Testaufgabe bestand aus vier Sechzehnteln auf jedem Ton einer zwei Oktaven umfassenden G-Dur-Tonleiter aufwärts und abwärts. Diese klassische Testaufgabe mit repetitiven Bewegungen orientierte sich an den Studien von Shan und Visentin (2003).

Die Stichprobe bestand aus neunzehn (12m/7w) in Berufsorchestern arbeitenden erwachsenen professionellen Violinist*innen im Alter von 23 bis 62 Jahren (Mittelwert 44,4; SD 11,6). Um eine möglichst repräsentative heterogene

Stichprobe zu erhalten, entstammten die Probanden vier unterschiedlichen Orchestern, zwei städtischen Orchestern und zwei international renommierten Orchestern. Darüber hinaus bestand die Stichprobe aus sechs Konzertmeister*innen, vier Stimmführer*innen, sechs Tuttist*innen und drei Akademist*innen.

Die Probanden spielten die Testaufgabe nach Präsentation einer Metronomvorgabe bei ca. 60 BPM, 120 BPM, in frei gewähltem noch ‚entspannt' realisierbarem höherem Tempo und so schnell wie möglich. Die tempoabhängigen Unterschiede in der Verwendung von MBOs im Sinne von individuellen Bewegungsstrategien wurden qualitativ analysiert, d. h., nach ähnlichen Mustern gruppiert, kategorisiert und mit einer theoriegeleiteten Strategie unter Verwendung von Eichhorns Bewegungsmodell verglichen. Zusätzlich lieferte ein Leitfadeninterview mit Audioaufzeichnung biografische Daten insbesondere zu Vorkommen und Ausprägung spielbedingter muskuloskelettaler Beschwerden (PRMDs). Die Intensität der subjektiven und objektiven Beeinträchtigungen durch eine PRMD wurde weiter ausdifferenzierend auf sechsstufigen numerischen Ratingskalen (NRS-6) erfasst.

3. Ergebnisse

Die Stichprobe der professionellen Violinist*innen (N=19) zeigte einen Mittelwert von 61,3% MBOs/HT (min. 43,1%; max. 77,5%; SD 11,372; SEM 2,609)[6] in hohen Tempi zwischen 143 BPM und 188 BPM (Mittelwert 174 BPM; SD 10,4). Inferenzstatistisch liegt unter Verwendung der t-Verteilung (aufgrund der Stichprobengröße < 30) der wahre Populationsmittelwert professioneller Violinist*innen mit einer 95%-Wahrscheinlichkeit im Konfidenzintervall von [55,8% bis 66,8%].

Die Gruppe PRMD-freier Probanden (n_1=5) zeigte einen Mittelwert von 71,3% MBOs/HT (min. 58,3%; max. 77,5%; SD 8,279; SEM 3,703) mit einem 95%-Konfidenzintervall von [63,5% bis 79,1%]. Die Gruppe PRMD-Betroffener (n_2=14) zeigte einen Mittelwert von 57,7% MBOs/HT (min. 43,1%; max. 74,9%; SD 10,264; SEM 2,743) mit einem 95%-Konfidenzintervall von [51,9% bis 63,5%]. Die Differenz der Mittelwerte von n_1 und n_2 (13,6% MBOs/HT) liegt in einem 95%-Konfidenzintervall der Populationsmittelwertdifferenz von [5,6% bis 21,6%]. Die aufgrund der unterschiedlichen Gruppengröße gewichtet berechnete Effektstärke Hedges g (gewichtetes Cohens d) im Vergleich der Gruppenmittelwerte beträgt g=1,383 (r=0,569). Die Effektstärke in der Stichprobe liegt in einem 95% Konfidenzintervall der Populationseffektstärke von [0,271 bis 2,495][7]. Auch die Anwendung des nichtparametrischen Mann-Whitney-U-Tests auf dem Alphaniveau von 0,05

6 Standardabweichung (SD) und geschätzter Standardfehler (SEM)

7 Eine Berechnung mit dem R-Skript CI2.R von Viola Pausch für eine nonzentrale t-Verteilung (vgl. Pausch, 2018) ergibt ein geringfügig abweichendes Konfidenzintervall von [0,246 bis 2,487].

ergibt eine signifikante Mittelwertdifferenz mit einer Effektstärke von r=0,531 (p=0,019). Cohens d beträgt hier d=1,253 (η^2=0,282).

Es bestanden weder signifikante Korrelationen zwischen der Ausprägung an MBOs/HT und der Händigkeit (gemäß Edinburgh Handedness Inventory), der Höhe des frei gewählten Tempos, dem Alter, dem Dienstalter, dem Geschlecht, der durchschnittlichen Instrumentenspielzeit, dem Orchestertyp oder der Position im Orchester, noch zwischen MBOs/HT und der Selbstauskunft über den empfundenen beruflichen Stresslevel, über die generelle Zufriedenheit mit der Karriere, mit der persönlichen Spieltechnik oder mit der Gesundheit im Allgemeinen.

Aber es bestand eine signifikante negative punktbiseriale Korrelation (Pearson, r_{pb} = -0,542, p = 0,016) zwischen der Ausprägung an MBOs/HT und dem zunächst dichotom getesteten Faktor „Leiden an einer PRMD“ (ja/nein). Diese Korrelation klärte 29,4% (r^2) der Varianz auf der empirischen Stichprobenebene auf und mathematisch geschätzte 24% (ω^2) auf Populationsebene. Für λ = 7,9 ergibt sich eine Teststärke von 85% < 1-β < 90%. Die gefundene Stichprobenkorrelation stammt mit einer 95%-Wahrscheinlichkeit aus einer Populationskorrelation im Konfidenzintervall von [-0,08 bis -0,81].

Innerhalb der PRMD-Gruppe bestand darüber hinaus eine signifikante negative Kendall-Tau-b Rangkorrelation von τ = -0,499 (p=0,018) zwischen der Ausprägung an MBOs/HT und der „Empfindung von subjektiven Beeinträchtigungen im Violinspiel aufgrund einer PRMD“ auf einer sechsstufigen numerischen Ratingskala (NRS-6). Violinist*innen der Stichprobe mit niedrigen Werten an MBOs/HT empfanden also stärkere Beeinträchtigungen im Violinspiel aufgrund einer PRMD als Violinist*innen mit hohen Werten an MBOs/HT. Unter Einbezug des Rangs 0 für keine PRMD lag die Kendall-Tau-b Rangkorrelation sogar bei τ = -0,578 (p=0,001). Es bestand jedoch keine signifikante Korrelation zwischen MBOs/HT und der „Empfindung von objektiven Beeinträchtigungen im Violinspiel aufgrund einer PRMD“.

Die Messungen in verschiedenen Tempi enthüllten individuelle tempoabhängige Bewegungsprofile, die im qualitativen Vergleich zur theoriegeleiteten Strategie in fünf wiederholt gefundene Typen eingeteilt werden konnten (s. Abb. 2).

4. Diskussion

Im Rahmen der Stichprobe waren 14 der 19 Probanden von PRMDs betroffen, die zur Empfindung von subjektiven Beeinträchtigungen im Violinspiel aufgrund der PRMD führten. Dieses Ergebnis spricht für eine gute Stichprobe, da der Anteil PRMD-Betroffener mit 73,7% nah am erwarteten Anteil von 50–70% gemäß bisheriger Prävalenzerfassungen bei wesentlich größeren Stichproben liegt.

Die Studie eröffnet erstmals einen Eindruck von der Komplexität des Vorkommens von Masse balancierenden Oszillationen in der Bogenführung pro-

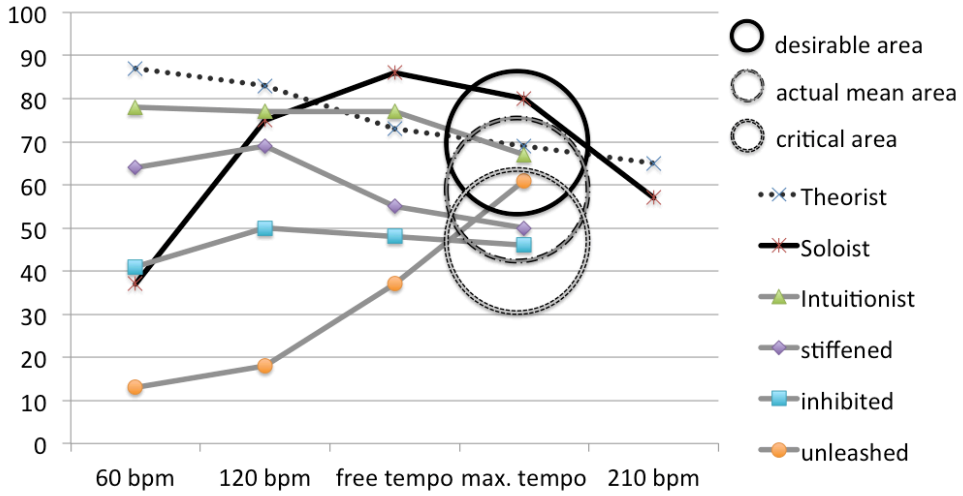


Abbildung 2: MBOs [%] in fünf kategorisierten Typen tempoabhängiger Profile, im Vergleich zum Profil „Theorist", das von der Autorin nach Erlernen von Eichhorns Bewegungsmodell ‚eingespielt' wurde. Das Profil eines jeden Probanden in der Studie konnte einem dieser fünf Typen zugeordnet werden. (Grafik aus: Hasselbach, Gruhn & Gollhofer, 2019)

fessioneller Violinist*innen. Sie zeigt, wie unterschiedlich MBOs in Abhängigkeit vom Tempo repetitiver Bewegungen genutzt werden. Der Prozentsatz an MBOs in hohen Tempi (über 143 BPM) unter höchster Belastung diente hier als Kennwert für die muskuläre Ökonomie bei schnellen repetitiven Bewegungen. Je mehr MBOs/HT genutzt wurden, desto weniger waren die Probanden von PRMDs betroffen und desto weniger stark waren die berichteten Empfindungen von „subjektiver Beeinträchtigung durch eine PRMD", auch wenn die erlittenen Schmerzen in der Regel nicht dazu führten, dass entsprechende Fehlzeiten im Beruf die Folge waren, was sich in „objektiven Beeinträchtigungen durch eine PRMD" geäußert hätte. Allerdings ist inferenzstatistisch aufgrund der Weite des 95%-Konfidenzintervalls von [-0,08 bis -0,81] für r_{pb} = -0,542 (N=19) eine Interpretation auf Ebene der Population vage, d.h., die Stärke der Populationskorrelation könnte von sehr klein bis extrem groß sein. Eine Replikationsstudie mit einer Stichprobe von N>50 wäre nötig, um das Konfidenzintervall sinnvoll interpretierbar einzugrenzen. Dennoch lassen die Ergebnisse auf Ebene der Stichprobe mit einer Aufklärung von 29,4% der Varianz bezüglich PRMDs aufgrund der Ausprägung an MBOs/HT einen sehr großen Effekt erkennen, der entsprechend gestützt werden könnte.

Der Mittelwert von 61,3% MBOs/HT in der Stichprobe erlaubt aufgrund des engen 95%-Konfidenzintervalls von [55,8% bis 66,8%] eine gute Schätzung des Populationsmittelwerts. Das 95%-Konfidenzintervall für den Populationsmittelwert PRMD-freier Violinist*innen von [63,5% bis 79,1%] lässt im Vergleich

zum 95%-Konfidenzintervall für den Populationsmittelwert PRMD-Betroffener von [51,9% bis 63,5%] den Schluss zu, dass als Risiko reduzierender Anteil an MBOs/HT der Bereich über 63,5% bis ca. 80% MBOs/HT empfehlenswert ist. Als Schwellenwert für ein erheblich steigendes Erkrankungsrisiko können ca. 50% MBOs/HT angesehen werden, da die Werte der besonders schwer erkrankten professionellen Violinist*innen zwischen 43,1% und ca. 50% MBOs/HT lagen.

Das schlichte Messverfahren mit nur drei Markern stellt zwar eine Limitation der durchgeführten Studie zur Bogenführung dar, von Vorteil war jedoch die dadurch bedingte äußerst fokussierte Erforschung des Untersuchungsgegenstands. Von Nachteil war, dass nicht alle vier Oszillatoren in Eichhorns Modell erfasst werden konnten. Zukünftige Studien könnten mit Hilfe eines größeren Messsystems das Zusammenspiel der gekoppelten Oszillatoren im Detail erforschen. Das Messverfahren und die Operationalisierung von MBOs erwiesen sich jedoch in der verwendeten Art als sehr praktikabel und könnten in Orchestern oder an Hochschulen zur Diagnostik oder zwecks Unterstützung von Lernprozessen durch Bio-Feedback implementiert werden, ohne ein aufwändiges Labor zu erfordern.

Das diagnostische Potential einer Erfassung des individuellen tempoabhängigen Bewegungsprofils in der Bogenführung kann als sehr hoch eingestuft werden. Die Stärke der Assoziation zwischen MBOs/HT und PRMDs sowie die biomechanische Plausibilität und Spezifität können im Sinne der Bradford-Hill-Kriterien (vgl. Hill, 1965) als Argumente für Kausalität herangezogen werden. Insbesondere die Dosis-Wirkungs-Beziehung als Kriterium wird mit der hoch signifikanten negativen Rangkorrelation zwischen MBOs/HT und der Ausprägung an subjektiven Beeinträchtigungen durch PRMDs im Rahmen der Stichprobe deutlich.

Allerdings fehlt aufgrund der zeitlich punktuellen Erfassung im Querschnitt ein Nachweis für die zeitliche Abfolge des Auftretens einer PRMD im Verhältnis zur Nutzung von MBOs/HT. Neben der Konsistenz im Sinne von Reproduzierbarkeit der Ergebnisse wären deshalb insbesondere experimentelle Belege und Längsschnittstudien einzufordern, um die stützenden Kriterien um die Zeitbedingtheit einer Kausalität erweitern zu können. Dies wäre – nach einem differential-diagnostischen Gespräch an einem musikermedizinischen Institut – denkbar durch eine ‚Behandlung' PRMD-Betroffener mit MBO-Training. Für Musikermediziner*innen hingegen erscheint beachtenswert, dass eine biomechanisch zu erklärende Ursache nicht medikamentös, noch operativ oder physiotherapeutisch zu beheben ist. Ein Verändern automatisierter Bewegungsstrategien, die über den musikalischen Gestaltungswillen gesteuert werden, erfordert langwierige Prozesse des Umlernens unter Anleitung von speziell ausgebildeten Künstlerpädagog*innen.

Die Relevanz der Ergebnisse dieser Studie wird durch die Ergebnisse der Studien von Bangert et al. (2017) und Möller, Ballenberger, Ackermann und Zalpour (2018) stark gestützt. Bangert et al. (2017) gelang es für den repetitiven Snare-Hit

mit einem Drumstick empirisch nicht nur einen signifikanten Zusammenhang der Verwendung gegenphasiger Oszillationen in hohen Tempi zum Expertisestand von Schlagzeuger*innen zu belegen, sondern auch zu deren Spielpräzision.[8] Die Timingabweichungen der rechten Hand waren unter Verwendung gegenphasiger Oszillationen signifikant reduziert sowie das Ungleichmäßigkeitsmaß der Lautstärke in beiden Händen. Die Tempoabhängigkeit der verwendeten Bewegungsstrategie wurde auch hier sehr deutlich. Ein großer Anteil der Expert*innen wechselte in höchsten Tempi in eine gegenphasige Bewegungsstrategie, während nur wenige bereits in mittlerem Tempo wechselten.

Möller, Ballenberger, Ackermann und Zalpour (2018) konnten in ihrer Studie zu Muskelermüdungserscheinungen im Violinspiel belegen, dass PRMD-Betroffene signifikant stärkere Ermüdung in den Muskeln auf der Seite des bogenführenden Arms zeigten als PRMD-freie Probanden, nicht jedoch im greifenden Arm. Dies spricht für eine hohe Wahrscheinlichkeit einer stärker ausgeprägten Verwendung gleichphasiger Bewegungen in der Bogenführung bei PRMD-Betroffenen, da diese muskulär aufwändiger sind und somit zu stärkerer Ermüdung führen – insofern entsprechen sich die Ergebnisse.

Es besteht aus theoretischer Sicht und gestützt durch die Ergebnisse von Bangert et al. (2017) weiterhin die Vermutung, dass das Ausmaß, in welchem MBOs in der Bogenführung genutzt werden und auch in welchen Tempi sie genutzt werden, ein grundlegender stimulierender Faktor für die künstlerische Entwicklung sein kann. Nichtsdestotrotz spielten im Rahmen der Studie Violinist*innen mit einem sehr hohen Anteil an MBOs/HT auf allen erdenklichen Orchesterpositionen, ohne überzufällige Zusammenhänge zur erreichten Position oder zum Renommee des Orchesters zu zeigen. Es gibt sicherlich entscheidendere Faktoren für eine künstlerisch erfolgreiche Karriere, insbesondere psychologische Faktoren in den Prozessen der Entwicklung und der ‚Vermarktung' der persönlichen künstlerischen Fähigkeiten bis hin zu umfassenden Marketingkonzepten größerer Ensembles.

5. Ausblick

Durch die qualitative Analyse der Bewegungsprofile hat sich das in den Messungen gespielte Tempo als einflussreiche modulierende Variable erwiesen, jedoch nur mit einem intrapersonellen prognostischen Potential. Um dennoch einen generalisierbaren interpersonell vergleichbaren Kennwert zu erhalten, könnte bei genauerer Erfassung der Profilkurve die mit der Bewegungsstrategie erzielte Fläche unter der Profilkurve berechnet werden. Denn auch die Größe dieser

8 Dazu diente eine virtuelle Berechnung des Anschlagszeitpunkts eines Drumsticks auf der Membran aufgrund der konstanten Länge des Sticks, was in der Bogenführung durch die wandernde Kontaktstelle erschwert wird.

Fläche sollte wie der Prozentsatz an MBOs/HT einen entsprechend nachweisbaren linearen Zusammenhang mit PRMDs haben. Mit den in der Studie erfassten Daten ist nur eine prospektive Schätzung sinnvoll, die jedoch hier angedeutet sein soll:

Die Profile „Soloist“[9] (verbreitet unter Solist*innen, mit einem Wechsel der Bewegungsstrategie hin zu MBOs bereits in mittleren Tempi und extremen Höchstwerten an MBOs), „Intuitionist“ (intuitiv erworbene Bewegungsstrategie mit hoch ausgeprägter Verwendung von MBOs schon in langsamen Tempi) und „Theorist“ (theoriegeleitet erworbene Bewegungsstrategie mit hoch ausgeprägter Verwendung von MBOs schon in langsamen Tempi) bilden vergleichbar große Flächen und wären hinsichtlich ihres Profilkennwerts auf den oberen Rängen zu finden, während die Profile „unleashed“ (erst in hohen Tempi ‚entfesselte‘ Verwendung von MBOs), „stiffened“ (mit steigendem Tempo sich verfestigende Gelenke und somit geringere Verwendung von MBOs) und „inhibited“ (grundsätzlich gehemmt in der Verwendung von MBOs) die unteren Ränge bilden würden.

Letztlich können alle gefundenen Bewegungsprofile als Varianten im Spannungsfeld zwischen den Polen „muskuläre Kontrolle“ und „oszillatorische Ökonomie“ betrachtet werden. Dadurch ergibt sich eine Einteilung der Typen in zwei grundsätzliche Klassen von Bewegungsstrategien, die entsprechend als 1. „Primat der oszillatorischen Ökonomie“ und 2. „Primat der muskulären Kontrolle“ bezeichnet werden können: Die erste Bewegungsstrategie verfolgen der Typ „Theorist“ und der Typ „Intuitionist“, indem sie von Anfang an auch in langsamen Tempi höchste oszillatorische Ökonomie realisieren und nur mit steigendem Tempo kontinuierlich etwas in der Perfektion nachlassen. Sie unterscheiden sich lediglich hinsichtlich ihrer Lernbiografie, d. h. Aneignung der Strategie mit Kenntnis von Eichhorns Modell oder ohne. Der Typ „stiffened“ kann als Unterform dieser Klasse betrachtet werden, bei dem die hohe oszillatorische Ökonomie ab einem bestimmten Tempo deutlich einbricht aufgrund eines ‚Festwerdens‘ in der Muskulatur der Gelenke, verursacht durch oder einhergehend mit Oszillatorblockaden.

Die zweite Bewegungsstrategie verwendet der Typ „Soloist“, der in langsamen Tempi mit hoher muskulärer Kontrolle startet, aber sehr flexibel ist und bereits in mittleren Tempi leicht zu höchster oszillatorischer Ökonomie wechselt. Der Typ „unleashed“ kann als Unterform dieser Klasse betrachtet werden, der aber wesentlich länger als der „Soloist“ bis in den unteren Bereich hoher Tempi hinein bei höchster muskulärer Kontrolle verharrt, bevor er plötzlich auch zu hoher oszillatorischer Ökonomie wechselt. Der Typ „inhibited“ als Unterform dieser

9 Zur besseren Vergleichbarkeit mit dem Originalpaper zur Studie (Hasselbach et al., 2019) wurden die Profilbezeichnungen gemäß Abbildung 2 in englischer Sprache beibehalten. Die Kategorie „Soloist“ wurde zusätzlich durch eine vergleichende Messung von Solist*innen ‚gesättigt‘.

Klasse erscheint am wenigsten vorteilhaft, denn ausgehend von hoher muskulärer Kontrolle gelingt das Umschalten in oszillatorische Ökonomie auch in höchsten Tempi nicht.

Als in jeder Klasse jeweils ungünstigste Unterform fallen also die Typen „stiffened“ und „inhibited“ auf. Eine grafische Betrachtung der Verteilung von Beeinträchtigungen durch PRMDs auf die verschiedenen Typgruppen (s. Abb. 3) verdeutlicht dies. Eine Untersuchung größerer Probandenzahlen bezüglich dieser Effekte erscheint also lohnenswert, auch wenn hier im Grunde nur die signifikante Korrelation zwischen MBOs/HT und der Intensität der Beeinträchtigung durch PRMDs von einer anderen Seite der Betrachtung her widergespiegelt wird. Ob Violinist*innen mehr Kontrolle oder mehr Ökonomie wählen, scheint – aufgrund der Einflüsse von Veranlagung, Persönlichkeit und Lernbiografie – primär eine Frage des Profiltyps und erst sekundär eine Frage des Tempos zu sein.

Der Typ „Theorist“ erscheint in der folgenden Abbildung 3 nicht, da er in der Stichprobe der Studie ausgeschlossen war. Die Untersuchung einer solchen „Theorist“-Gruppe wäre jedoch sehr spannend und sollte theoretisch strukturell in etwa deckungsgleich sein mit den Ergebnissen der „Intuitionist“-Gruppe und diese bestenfalls in der Performance noch übertreffen.

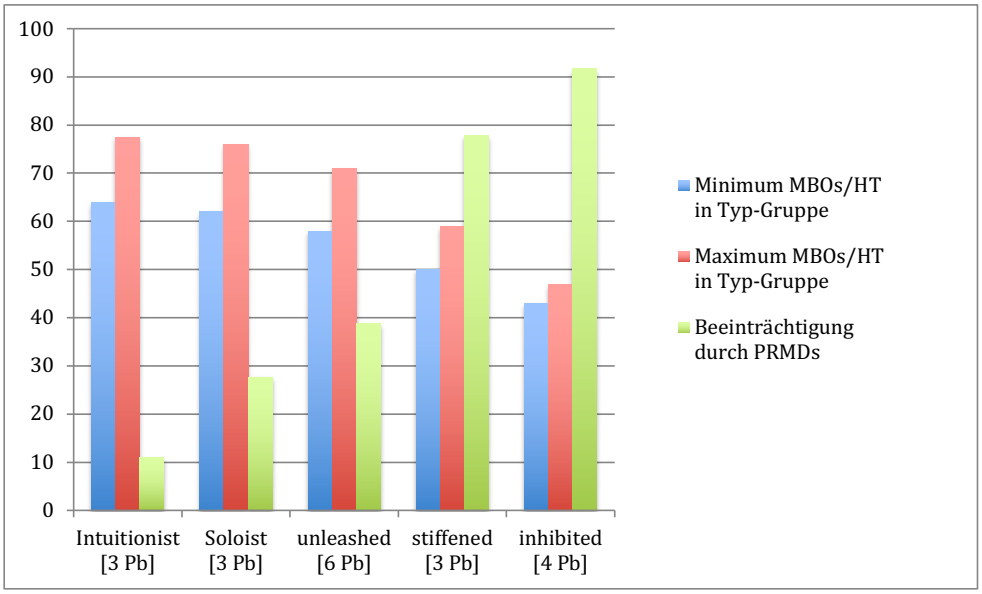


Abbildung 3: Minima und Maxima an MBOs/HT innerhalb der jeweiligen Typgruppe im Vergleich zur Ausprägung der Beeinträchtigung durch PRMDs innerhalb der Typgruppe (Punkte auf einer NRS-6 zuzüglich 0 = keine PRMD, Mittelwert der Skalenpunkte in Prozent). Unter den Typbezeichnungen ist die Anzahl der zugehörigen Probanden [n Pb] im Rahmen der Studie angegeben.

6. Fazit

Die Studie liefert Hinweise darauf, dass die Verwendung eines hohen Anteils an MBOs/HT in der Bogenführung des Violinspiels ein Risiko reduzierender Faktor bezüglich PRMDs ist. Dafür sprechen die sehr starken Effektstärken im Vergleich der Stichprobengruppen mit und ohne PRMD. Ein Kausalzusammenhang wird insbesondere durch die negativ signifikante Dosis-Wirkungsbeziehung zwischen MBOs/HT und der Ausprägung subjektiver Beeinträchtigungen durch eine PRMD gestützt.

Eine Kenntnis des eigenen Bewegungsprofils mag für professionelle Violinist*innen interessant sein, um ihr darin liegendes Erkrankungsrisiko einschätzen zu können und ggf. zu Veränderung zu motivieren. Zumindest die Fähigkeit zu einem strategischen Wechsel von gleichphasiger Bewegung zu gegenphasiger Masse balancierender Oszillation mit steigenden Tempi erscheint empfehlenswert, auch wenn in langsamen Tempi beide Bewegungsmuster gleichermaßen verbreitet sind.

Für Lehrkräfte ist besonders interessant, dass das Vorkommen von MBOs nicht nur vom Expertisestand abhängt. Einerseits kann ein Kind, das zum ersten Mal eine Geige in die Hand nimmt, in ausgeprägter Form MBOs zeigen. Andererseits können manche professionelle Violinist*innen noch bis in hohe Tempi hinein MBOs mit kontrollierender Mühe unterdrücken. Die eigene Lernbiografie und das entwickelte Bewegungsprofil zu reflektieren, birgt die Chance, insbesondere Kinder ggf. in ihren vorhandenen Fähigkeiten zur ökonomischen Bewegungssteuerung zu bestärken anstatt ein tradiertes Bewegungsbild weiter zu vermitteln, das u. U. risikobehaftet und weniger ökonomisch ist.

Aus bewegungswissenschaftlicher Sicht erscheint es von Vorteil, wenn die genutzte Bewegungsstrategie in langsameren Tempi bereits die topologischen Qualitäten aufweist, wie sie das schnelle Spiel später erfordert. Insofern erscheint es auch instrumentalpädagogisch sinnvoll, das langsame Üben und Lernen bereits so anzuleiten, dass es einer Zeitlupe des späteren schnellen Spiels entspricht und nicht das diametral Entgegengesetzte darstellt. Dies würde in Bezug auf die Bogenführung im Streichinstrumentalspiel das schon von Bernstein und Popova (1929) in ihrer Studie zum Tastenanschlag von Pianist*innen problematisierte Phänomen unterschiedlicher Bewegungsstrategien in Abhängigkeit vom gespielten Tempo auflösen. Das von Eichhorn beschriebene Spielsystem nutzen zu können, setzt allerdings voraus, dass die klangphysikalischen und biomechanischen wie musikalischen Zusammenhänge als Wissen implizit (Typ „Intuitionist“) oder explizit (Typ „Theorist“) verfügbar sind und somit die dem Modell innewohnenden Möglichkeiten ihr Potenzial im Kontext des Musizierens entfalten können.

Literatur

Bangert, M., Junk, F., Benckert, J. & Jabusch, H.-C. (2017). Optimierte Bewegungsstrategien beim Schlagzeugspiel im Hochtempobereich. *Organ der Deutschen Gesellschaft für Musikphysiologie und Musikermedizin*, 24(3), 145–158.

Bernstein, N. A. & Popova, T. (1929). Untersuchung über die Biodynamik des Klavieranschlags. *Arbeitsphysiologie; internationale Zeitschrift für angewandte Physiologie*, 1, 396–432.

Bongaardt, R. (2001). How Bernstein conquered movement. Revisiting the work of Nikolai Aleksandrovitsch Bernstein. In M. L. Latash & V. M. Zatsiorsky (Hrsg.), *Classics in Movement Science* (S. 59–84). USA: Human Kinetics.

Gasenzer, E., Klumpp, M.-J., Lux, E. A. & Neugebauer, E. A. M. (2017). Leiden im Orchestergraben. Chronische Schmerzen durch Überlastung oder falsche Technik. *MMW Fortschritte der Medizin*, 159(21–22), 51–54.

Hasselbach, J. v. (2009). 100 Jahre Physiologic Turn in der Streichinstrumentalpädagogik. Eine Bestandsaufnahme. In N. Schläbitz (Hrsg.), *Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung* (S. 239–262). Essen: Die Blaue Eule.

Hasselbach, J. v. (2012). For 'lively' and 'intensely related' tones in bowed string instrumental performance. A response to Peter Röbke's introduction to *Das Musizieren und die Gefühle*. *Arts BioMechanics*, 1(2), 115–130.

Hasselbach, J. v. (2019). Stressing "unstressed": Relaxed emphasis and lightness in the flow of movement – understanding meter via physical assistance and supported metrical sound experience in bowed string instrumental performance. *Arts BioMechanics*, 2(2), 193–209.

Hasselbach, J. v., Gruhn, W. & Gollhofer, A. (2010). Mass balancing oscillations. An indication of expertise in the bowing of violinists. A quantitative micromotion study. In S. M. Demorest, S. J. Morrison & P. S. Campbell (Hrsg.), *Proceedings of the 11th International Conference on Music Perception and Cognition* (ICMPC 11) (S. 388–393). Seattle: University of Washington.

Hasselbach, J. v., Gruhn, W. & Gollhofer, A. (2011). Effects of training on mass balancing oscillations in the bowing of (pre) teen violin students. A quantitative micromotion study. *Arts BioMechanics*, 1(1), 1–14.

Hasselbach, J. v., Gruhn, W. & Gollhofer, A. (2019). Mass balancing oscillations in the bowing of adult professional orchestra violinists: prevalence, tempo-related profiles and their relation to occupational health. *Arts BioMechanics*, 2(2), 177–191.

Havas, K. (1964/2003). *The twelve lesson course in a new approach to violin playing. With exercises relating to the fundamental balances* (10. Auflage 2003). London: Bosworth.

Hill, A. B. (1965). The environment and disease: association or causation? *Proceedings of the Royal Society of Medicine*, *Section of Occupational Medicine*, 58, 295–300.

Mantel, G. (1972/2011). *Cellotechnik. Bewegungsprinzipien und Bewegungsformen* (Überarb. Neuaufl. 2011). Mainz: Schott.

Möller, D., Ballenberger, N., Ackermann, B. & Zalpour, C. (2018). Potential relevance of altered muscle activity and fatigue in the development of performance-related musculoskeletal injuries in high string musicians. *Medical Problems of Performing Artists*, 33(3), 147–155.

Möller, D., Ballenberger, N. & Zalpour, C. (2018). The German version of the musculoskeletal pain intensity and interference questionnaire for musicians (MPIIQM-G): Trans-

lation and validation in professional orchestral musicians. *Musculoskeletal science & practice*, 37, 1–7.

Pausch, V. (2018): Die Berechnung des Konfidenzintervalls für die Effektgröße Cohen's d. *Jahrbuch Musikpsychologie*, 28, e29.

Rasamimanana, N. (2008). *Geste instrumental du violoniste en situation de jeu: analyse et modélisation. Traitement du signal et de l'image.* Paris VI: Université Pierre et Marie Curie.

Rolland, P. (1960/2010). Basic principles of violin playing: a report prepared for the MENC Committee on String Instruction in the Schools (Nachdruck 2010). ASTA / DIST – CONSIGNED.

Schoonderwaldt, E. (2009). *Mechanics and acoustics of violin bowing. Freedom, constraints and control in performance.* Stockholm: KTH.

Schoonderwaldt, E. & Altenmüller, E. (2014). Coordination in fast repetitive violin-bowing patterns. *PLoS ONE*, 9(9), e106615.

Shan, G. & Visentin, P. (2003). A quantitative three-dimensional analysis of arm kinematics in violin performance. *Medical Problems of Performing Artists*, 18, 3–10.

Shan, G., Visentin, P., Nusseck, M. & Spahn, C. (2018). Investigating Aspects of Movement in Violin Performance. In B. Müller & S. Wolf (Hrsg.), *Handbook of Human Motion* (S. 1803–1820). Springer/Cham.

Shan, G., Visentin, P. & Schultz, A. (2004). Multidimensional signal analysis as a means of better understanding factors associated with repetitive use in violin performance. *Medical Problems of Performing Artists*, 19, 129–139.

Steinhausen, F. A. & Reuter, F. v. (1903/1928). *Die Physiologie der Bogenführung auf den Streich-Instrumenten* (5. Ausgabe 1928). Leipzig: Breitkopf & Härtel.

Turner-Stokes, L. & Reid, K. (1999). Three-dimensional motion analysis of upper limb movement in the bowing arm of string-playing musicians. *Clinical Biomechanics*, 14(6), 426–433.

Trendelenburg, W. (1925/1974). *Die natürlichen Grundlagen der Kunst des Streichinstrumentspiels* (unveränderter photomechanischer Nachdruck 1974). Kassel: Hamecher.

Visentin, P. & Shan, G. (2003). The kinetic characteristics of the bow arm during violin performance. *Medical Problems of Performing Artists*, 18, 91–97.

Zaza, C., Charles, C. & Muszynski, A. (1998). The meaning of playing-related musculoskeletal disorders to classical musicians. *Social Science & Medicine*, 47(12), 2013–23.

Julia von Hasselbach
Dresdener Straße 4
27798 Hude
E-Mail: Julia@von-Hasselbach.de

Florian Lill, Johannes Hasselhorn & Andreas C. Lehmann

Der Zusammenhang von musikalischem Fähigkeitsselbstkonzept und musikpraktischen Kompetenzen in der Sekundarstufe I

The Relationship Between Musical Self-Concept and Practical Music Competencies in Secondary Schools

The musical self-concept is important in music learning. In connection with motivational aspects, this self-concept may at the same time facilitate competence development and be moderated by evaluative processes. However, the relationship between musical self-concept and practical music competencies, often seen as an outcome of processes in music education, has not been well studied. The current study evaluates this relationship using a sample of N = 391 students from German secondary schools. Results show a small but consistent relationship between musical self-concept and all three dimensions of practical music competencies. We discuss the relevance of our results in educational contexts.

Einleitung

Selbstkonzepte gelten in der Lehr-Lern-Forschung seit Jahren als wichtige Prädiktoren für Lernerfolg und dementsprechend als pädagogisch relevante Zielgrößen für individuelle Förderung (vgl. Hasselhorn & Gold, 2017, S. 111–113). Bezüglich des Fähigkeitsselbstkonzepts liegen aus anderen Schulfächern Ergebnisse vor, die einen starken Zusammenhang von Selbstkonzepten und Kompetenzentwicklung erwarten lassen. So identifizierte auch Hattie (2009) in einer Metastudie die Schüler-Selbstbeurteilung als den stärksten Einflussfaktor für schulische Leistungen (d = 1.44). Für das Schulfach Musik sind diese Zusammenhänge trotz der vielversprechenden Ergebnisse aus anderen Domänen bis auf wenige Ausnahmen bislang weitgehend unerforscht. Hier verbirgt sich noch viel Potential für praxisrelevante musikpädagogische Forschung. Wie sehr sollten Musiklehrkräfte musikspezifische Selbstkonzepte in ihrem diagnostischen Blick behalten? Wie viel Aufwand sollten sie auf die Förderung dieser Konzepte verwenden?

Um diese Fragen beantworten zu können, muss zunächst festgestellt werden, inwiefern Ergebnisse zu Zusammenhängen zwischen Selbstwahrnehmung und

objektiv messbaren Leistungen auf das Schulfach Musik übertragbar sind. Der vorliegende Beitrag widmet sich daher genau dieser Frage, die vermutlich auch in den nächsten Jahren die musikpädagogische Forschung beschäftigen wird.[1]

Hintergrund

Musikalisches Selbstkonzept

Selbstkonzepte rücken in den letzten Jahren vermehrt in den Fokus der Forschung. Sie können verstanden werden als „dem Bewusstsein und der Reflexion zugängliche Bereiche des Selbst" (Spychiger, 2018, S. 254). Für bestimmte Lebensbereiche entwerfen Personen ein „wer-bin-ich" und ein „was-kann-ich" (Spychiger, 2018; vgl. auch Marsh, Byrne & Shavelson, 1988). Das Fähigkeitsselbstkonzept entspricht dabei dem „was-kann-ich"-Konzept einer Person. Neuere psychologische Ergebnisse liefern darüber hinaus Hinweise darauf, dass sich die fach- bzw. bereichsspezifischen Selbstkonzepte noch weiter in eine Kompetenz- („was-„ bzw. „wie-gut-ich-etwas-kann") und eine Affektdimension („wie-gern-ich-etwas-mag" bzw. „-mache") unterteilen lassen (Arens, Yeung, Craven & Hasselhorn, 2011). Dieser Ansatz ist in der Musikpädagogik bislang noch kaum integriert.

Auch das musikalische Selbstkonzept stellt sich hierarchisch und mehrdimensional dar (Spychiger, 2017). Ein Teil des musikalischen Selbstkonzepts ist das Fähigkeitsselbstkonzept, zu dem bereits mehrere Skalen aus sich überlappenden Altersbereichen existieren (z. B. Busch, 2013; Fiedler & Spychiger, 2017; Penthin, Fritzsche & Kröner, 2017; Morin, Scalas, Vispoel, Marsh & Wen, 2015; Pfeiffer, 2007a, 2007b). In der Regel wird in diesem Teilbereich die Frage beantwortet, was ein Individuum von sich glaubt, in der Domäne Musik zu können.

Musikpraktische Kompetenzen

Aktuelle musikdidaktische Konzeptionen betonen die Bedeutung von Musikpraxis für das Gelingen musikalischer Bildungsprozesse in der Schule (z. B. Jank & Schmidt-Oberländer, 2008; Schäfer-Lembeck, 2005; Wallbaum, 2005). Musikpraxis wird hierbei sowohl gefördert als auch gefordert; Kompetenzen werden eingesetzt und weiterentwickelt, was auch in den Curricula der Länder zu erkennen ist (für einen Überblick vgl. z. B. Hasselhorn, 2015, S. 32–38).

Es existieren bereits einige Arbeiten im Bereich Musik, die auf der Kompetenzdefinition von Weinert (2001) fußen (z. B. Hasselhorn, 2015; Jordan, Knigge, Lehmann, Niessen & Lehmann-Wermser, 2012; Knigge & Niessen, 2012; Rolle, 2013; Wolf, Kopiez & Platz, 2012). Kompetenz wird dabei im Einklang mit Weinert (2001) verstanden als „kontextspezifische kognitive Leistungsdisposition" (Klieme & Leutner, 2006, S. 879).

1 Das Projekt MEMU-IN wird vom BMBF unter dem Förderkennzeichen 01JK1611B gefördert.

Für das Schulfach Musik wurden bisher drei mögliche Kompetenzbereiche identifiziert: Musikpraxis, Hör- und Wahrnehmungssituationen und kulturelle Kompetenz (Niessen, Lehmann-Wermser, Knigge & Lehmann, 2008). Für den Bereich Musikpraxis wurde ein dreidimensionales (Rhythmusproduktion, Instrumentales Musizieren, Gesang) Strukturmodell musikpraktischer Kompetenzen theoretisch hergeleitet (Hasselhorn & Lehmann, 2014). Dafür wurde anschließend zusammen mit Musiklehrenden ein testtheoretisch fundiertes Gruppentestverfahren entwickelt und erfolgreich in Jahrgangsstufe 9 empirisch validiert (Hasselhorn, 2015). Die empirischen Daten ermöglichten außerdem die Erstellung von Niveaustufen innerhalb des dreidimensionalen Kompetenzmodells. Das standardisierte Gruppentestverfahren ermöglicht die individuelle Beurteilung von bis zu 30 Teilnehmern, die den Test zeitgleich absolvieren. Die Kriteriumsvalidität zeigte bereits Hasselhorn (2015). Die Skalierung der Testaufgaben mittels IRT (Item response theory) scheint sich dabei als Standard in der musikpädagogischen Kompetenzmodellierung zu etablieren (vgl. Knigge, 2014).

Zusammenhang von musikalischem Fähigkeitsselbstkonzept und musikpraktischen Kompetenzen

Kompetenz und Fähigkeitsselbstkonzept sind dadurch verbunden, dass zum einen Kompetenzerwerb durch das Fähigkeitsselbstkonzept begünstigt oder verhindert werden kann (*Self-Enhancement-Ansatz*). Zum anderen können sich Fähigkeitsselbstkonzepte aus schulischen (Miss-)Erfolgserlebnissen speisen (*Skill-Development-Ansatz*; vgl. Guay, Marsh & Boivin, 2003). Aufbauend auf dem Bezugsrahmenmodell von Marsh (1986) spezifizierte Pfeiffer (2007b) für den Bereich des musikalischen Selbstkonzepts zwei Bezugsrahmen. Der externale Bezugsrahmen versteht das Selbstkonzept als Ergebnis von interindividuellen Vergleichen, der internale Bezugsrahmen als Ergebnis von intraindividuellen Vergleichen. Beispiele für den externalen Bezugsrahmen sind der *Big-Fish-Little-Pond-Effekt* (Marsh, 2005) oder der *Basking-in-Reflected-Glory-Effekt* (Cialdini et al., 1976), bei denen soziale Vergleiche ausschlaggebend für die Entwicklung des individuellen Selbstkonzepts sind. Im internalen Bezugsrahmen ist vor allem der Vergleich der eigenen Leistungen in anderen Bereichen mit beispielsweise Musik für die Selbstkonzeptentwicklung verantwortlich.

Empirisch konnte der Zusammenhang von Leistung und Selbstkonzept für verschiedene Domänen bereits gezeigt werden (für Sport: Brettschneider & Klimek, 1998; für Mathematik: Rost & Hanses, 2000). Für schulische Leistungen im Allgemeinen erwiesen sich Selbstkonzepte ebenfalls prädiktiv (z. B. Guay, Ratelle, Roy & Litalien, 2010; Marsh & Craven, 2006). Erste Ergebnisse aus den USA für das Fach Musik (vgl. Persky, Sandene & Askew, 1997; Keiper, Sandene, Persky & Kuang, 2009) sind aufgrund gravierender Unterschiede der Schulsysteme nicht auf den Musikunterricht in Deutschland übertragbar (Hasselhorn & McElvany, 2016).

Im Fach Musik gibt es einige Hinweise, die für eine Verbindung von Selbstkonzept und Beschäftigung mit Musik sprechen. So ist das musikalische Selbstkonzept ein guter Prädiktor für aktive außerschulische Beschäftigung mit musikalischen Inhalten (Kröner, Schwanzer & Dickhäuser, 2009) und für kulturelle Teilhabe (Fritzsche, Kröner & Pfeiffer, 2011). Weitere Hinweise liefert ein Modell von Kröner (2013), das kulturelle Teilhabe als Feld der Personen-Umwelt-Transaktion versteht. Hierbei wird die individuelle domänenspezifische Kompetenz in ihrem Einfluss auf kulturelle Teilhabe primär durch das domänenspezifische (Fähigkeits-)Selbstkonzept bzw. die Selbstwirksamkeitserwartung vermittelt (sog. Determinanten kultureller Partizipation). Eine Person setzt sich demnach öfter mit kulturellen Aktivitäten auseinander, je positiver ihr Selbstkonzept im entsprechenden Bereich ist. Einen Zusammenhang zwischen musikalischem Selbstkonzept und musikalischer Kompetenz postuliert das Modell dabei nicht explizit. Wenn allerdings ein positives Selbstkonzept zu mehr Beschäftigung mit Musik führt, so sollte sich dies auch in Kompetenzzuwachs niederschlagen. Der Zusammenhang von aufgewendeter Zeit und Expertise konnte bereits belegt werden (im Überblick: Hasselhorn & Knigge, 2018). So können auch die Ergebnisse von Morin et al. (2015) erklärt werden, nach denen das Selbstkonzept nach der von den Autoren eingesetzten MUSPI-Skala (*Music Self-Perception-Inventory*) ein moderater Prädiktor für die Musiknote ist (r = .36). Fiedler und Müllensiefen (2015) konnten sogar einen kausalen Zusammenhang zwischen musikalischem Selbstkonzept und den Gold-MSI-Teilskalen *Aktiver Umgang mit Musik* und *Musikalische Ausbildung* nachweisen. Die *Allgemeine Musikalische Erfahrenheit* korrelierte in dieser Studie mit dem musikbezogenen Fähigkeitsselbstkonzept mit r = .46.

Eine direkte Verbindung von Selbstkonzept und musikpraktischen Kompetenzen untersuchten bislang lediglich Hasselhorn und McElvany (2016) für die Klassenstufe 9. Die Konstrukte korrelierten signifikant mit r = .47 (*Gesang*), r = .52 (*instrumentalen Musizieren*) und r = .60 (*Rhythmusproduktion*). Ein Strukturgleichungsmodell bestätigte nur den Zusammenhang bezüglich *Instrumentalem Musizieren* und *Rhythmusproduktion*. Allerdings arbeitete diese Studie mit starken Einschränkungen in der Operationalisierung bezüglich des Selbstkonzepts. Daher bedürfen die Ergebnisse zwingend einer Replikation.

Obwohl das Selbstkonzept in den letzten Jahren verstärkt beforscht wurde, liegt für das Schulfach Musik bislang kaum belastbare Evidenz zum Zusammenhang des Konstrukts mit musikpraktischer Kompetenz vor. Ergebnisse hierzu wären vor allem wegen der großen Leistungsheterogenität in Musikpraxis (Hasselhorn & Lehmann, 2015) von großem Interesse. Die vorliegende Studie soll daher den Zusammenhang beider Konstrukte mit dafür qualitativ geeigneten Operationalisierungen quantifizieren. Dabei werden die verschiedenen Dimensionen musikpraktischer Kompetenzen berücksichtigt.

Methode

Die Datenerhebung wurde während der Schulzeit im Klassenverband durchgeführt und dauerte insgesamt 135 Minuten (90 Minuten Kompetenztestung und 45 Minuten Fragebogen). Neben dem KOPRA-M-Test zur Erfassung musikpraktischer Kompetenzen (Hasselhorn, 2015) und Fragebogenskalen zur Erfassung des musikalischen Fähigkeitsselbstkonzepts (s. u.) wurden demographische Angaben und die *Allgemeine Musikalische Erfahrenheit* mit dem GoldMSI (M = 68.04; SD = 15.34 [Schaal, Bauer & Müllensiefen, 2014]) erhoben. Die Stichprobe bestand aus N = 391 Schülerinnen und Schülern der 5.–10. Klassenstufen an Gymnasien und Realschulen (Alter: M = 13.05; SD = 1.78; 50.1% weiblich; 21.0% ohne jegliche Instrumentalerfahrung).

Musikalisches Fähigkeitsselbstkonzept
Das musikalische Fähigkeitsselbstkonzept wurde mit Items aus drei bestehenden Fragebogenskalen erhoben (Fiedler & Spychiger, 2017; Penthin u. a., 2017; Fritzsche, Kröner & Pfeiffer, 2011). Außerdem kamen weitere, selbst entwickelte Items zum Einsatz. Tabelle 1 zeigt die standardisierten Cronbach Alpha der eingesetzten Skalen und einer eigenen Skala sowie deren Korrelationen untereinander.

Tabelle 1: Reliabilitäten (Cronbachs Alpha) und Interkorrelationen (Pearson) der ursprünglichen Skalen sowie der selbst konstruierten Skala.

	1	***2***	**3**	**4**
1 Fritzsche, Kröner & Pfeiffer, 2011	α = .83			
2 Fiedler & Spychiger, 2017 (*MUSCI_youth*)	.81	α = .66		
3 Penthin, Fritsche & Kröner, 2017	.91	.76	α = .88	
4 Selbst konstruiert	.90	.83	.95	α = .86

Da sich die Stichprobe aus Schülerinnen und Schülern mit und ohne Instrumentalunterricht aus der gesamten Sekundarstufe I zusammensetzt, stellten wir an ein Messinstrument zur Erfassung des musikalischen Fähigkeitsselbstkonzepts die Anforderung von mindestens metrischer Messinvarianz bezüglich *Alter*, *Geschlecht* und *Instrumentalunterricht,* um für die gesamte Stichprobe gültige Aussagen auf Basis von Korrelationen treffen zu können. Aufgrund der Stichprobensensitivität des Chi-Quadrat-Tests bei Messinvarianzprüfungen wurden in der vorliegenden Studie Kriterien nach Chen (2007) für die Modellvergleiche angewendet. Wenn der *RMSEA* nicht um mehr als .015 stieg und der *CFI* nicht um mehr als .02 sank, wurde das Modell akzeptiert. Bei der Überprüfung der Messinvarianz der ersten drei ursprünglich verwendeten Skalen zeigte sich trotz guter Reliabilitäten, dass keine dieser Skalen bezüglich *Alter* metrisch mess-

invariant war. Bezüglich der Variablen *Geschlecht* stellte lediglich die Skala von Fritzsche, Kröner und Pfeiffer (2011) strikte Messinvarianz sicher. *Instrumentalunterricht* wurde mittels einer ordinalen dreistufigen Variable operationalisiert (derzeit Instrumentalunterricht – früher einmal – kein Instrumentalunterricht). Die Abfrage beinhaltete auch Gesangsunterricht. Keine der ursprünglichen Skalen war metrisch messinvariant für *Instrumentalunterricht.* Zusammenfassend konnte keine der verwendeten Skalen ein über alle untersuchten Subgruppen hinweg gleichermaßen konzeptionalisiertes Konstrukt abbilden. Es wurde deshalb aus den verwendeten Items (zzgl. weniger Eigenentwicklungen) eine für die drei Faktoren metrisch messinvariante Skala extrahiert. Die Items und Faktorladungen des iterativ gefundenen Messmodells zeigt Tabelle 2. Das Messmodell hat einen guten Fit (χ^2 = 19.93; *df* = 14; *RMSEA* = .034; *CFI* = .992; *TLI* = .988; *SRMR* = .024) und die 7-Item-Skala zeigt eine hohe interne Konsistenz (Cronbach Alpha = .86). Metrische Messinvarianz bezüglich *Alter* konnte bestätigt werden (siehe Tab. 3), was bedeutet, dass das Konstrukt in allen Altersgruppen gleich konzeptualisiert ist. Skalare Messinvarianz ist für die selbst konstruierte Skala nicht gegeben, das heißt, mindestens eine Altersgruppe gibt systematische höhere oder niedrigere Antworten. Für *Geschlecht* stellt die neu konstruierte Skala skalare Messinvarianz sicher, was sogar ein restriktiveres Modell darstellt als die ursprünglich geforderte Metrische Messinvarianz (siehe Tab. 4). Für *Instrumentalunterricht* wurde metrische Messinvarianz festgestellt (siehe Tab. 5). Hier war zu erwarten, dass einzelne Subgruppen systematisch höhere Antworten geben würden als andere. So ist davon auszugehen, dass Instrumentalschülerinnen und -schüler im Allgemeinen ein besseres musikalisches Fähigkeitsselbstkonzept haben als Jugendliche, die noch nie ein Instrument gespielt haben.

Tabelle 2: Iterativ gefundene Skala zur Messung des musikalischen Fähigkeitsselbstkonzepts (α = .86). (* Antwortoptionen 1(NEIN)-4(JA); ** stdyx vollständig standardisiert).

Kürzel	**Itemtext***	**Ladung****
seko02	Neue Lieder / Stücke lerne ich schnell.	.62
seko03	Ich bin musikalisch sehr talentiert.	.80
seko07	Ich kann gut singen.	.44
seko09	Ich kann anderen etwas über Musik beibringen.	.70
seko13	Ich kann gut musizieren.	.84
seko15	Ich kann so gut musizieren wie andere Kinder aus meiner Klasse.	.69
seko17	Ich mache beim Musizieren wenig Fehler.	.75

Tabelle 3: Messinvarianzprüfung der gefundenen Skala zum musikalischen Fähigkeitsselbstkonzept nach Alter.

	χ^2	*df*	*RMSEA*	Δ*RMSEA*	*CFI*	Δ*CFI*
konfigurale Invarianz	184.64	114	.082		.953	
metrische Invarianz	224.03	149	.077	.004	.947	-.007
skalare Invarianz	283.48	184	.084	.007	.922	-.025
strikte Invarianz	358.38	224	.086	.003	.086	-.023

Tabelle 4: Messinvarianzprüfung der gefundenen Skala zum musikalischen Fähigkeitsselbstkonzept nach Geschlecht.

	χ^2	*df*	*RMSEA*	Δ*RMSEA*	*CFI*	Δ*CFI*
konfigurale Invarianz	43.66	38	.000		1.00	
metrische Invarianz	46.26	45	.000	.000	1.00	-.000
skalare Invarianz	55.05	52	.000	.000	1.00	-.000
strikte Invarianz	80.36	60	.017	.017	.996	-.004

Tabelle 5: Messinvarianzprüfung der gefundenen Skala zum musikalischen Fähigkeitsselbstkonzept nach Instrumentalunterricht.

	χ^2	*df*	*RMSEA*	Δ*RMSEA*	*CFI*	Δ*CFI*
konfigurale Invarianz	83.35	57	.042		.981	
metrische Invarianz	104.17	71	.040	.003	.979	-.002
skalare Invarianz	155.58	85	.066	.026	.933	-.047
strikte Invarianz	196.00	101	.071	.005	.907	-.026

Musikpraktische Kompetenzen

Zur Erfassung der individuellen musikpraktischen Kompetenzausprägungen aller drei Dimensionen (Gesang, instrumentales Musizieren, Rhythmusproduktion) wurde eine für die Klassenstufen 5–10 adaptierte Form des KOPRA-M-Tests eingesetzt (für eine genauere Beschreibung des ursprünglichen Tests siehe Hasselhorn, 2015). Dafür wurden auf Grundlage bestehender Testitems in Zusammenarbeit mit Musiklehrenden analog zu Hasselhorn (2015, S. 54–66) weitere Items entwickelt. Die Auswertung des Tests erfolgte unter Verwendung eines Partial-Credit-Modells (IRT). Die Datengrundlage für die Modellierung lieferten skalenbasierte Expertenurteile, deren Reliabilität und Validität bereits gezeigt werden konnten (Hasselhorn, 2015, S. 90–110). In der vorliegenden Studie wurden 27 Items eingeschlossen.

Zunächst sollte die Gültigkeit der von Hasselhorn und Lehmann (2014) theoretisch hergeleiteten Struktur musikpraktischer Kompetenzen geprüft werden. Hasselhorn (2015) vergleicht dazu fünf Modelle miteinander. Das Vorgehen im vorliegenden Beitrag ist analog. Es wurden unterschiedliche Modelle berechnet (Abb. 1) und über ihre Modellkennwerte (Tab. 6) miteinander verglichen. Paarweise Chi-Quadrat-Differenzentest ergaben eine durchweg bessere Passung für das von Hasselhorn und Lehmann (2014) theoretisch hergeleitete Modell A gegenüber allen anderen geprüften Modellen (jeweils $p < .001$). Das Modell mit drei voneinander getrennten Dimensionen bildet die Daten demnach am besten ab. Daraus lässt sich schließen, dass das dreidimensionale Modell musikpraktischer Kompetenzen für die Klassenstufen 5–10 Gültigkeit hat. Für die drei Dimensionen lagen insgesamt gute Reliabilitätswerte vor (*EAP/PV* = .86 [Gesang], *EAP/PV* = .78 [Instrumentales Musizieren] und *EAP/PV* = .81 [Rhythmusproduktion]). Diese Reliabilitäten sind um etwa .10 niedriger als bei Hasselhorn (2015), was aber als unproblematisch einzuschätzen ist, da sie auf weniger Items basieren und dennoch in einem guten Bereich liegen. Die Korrelationen zwischen den Dimensionen sind ähnlich zu Hasselhorn (2015). Die Berechnung der Kompetenzschätzer (WLE – weighted likelihood estimation) pro Proband erfolgte ebenfalls analog zu Hasselhorn (2015).

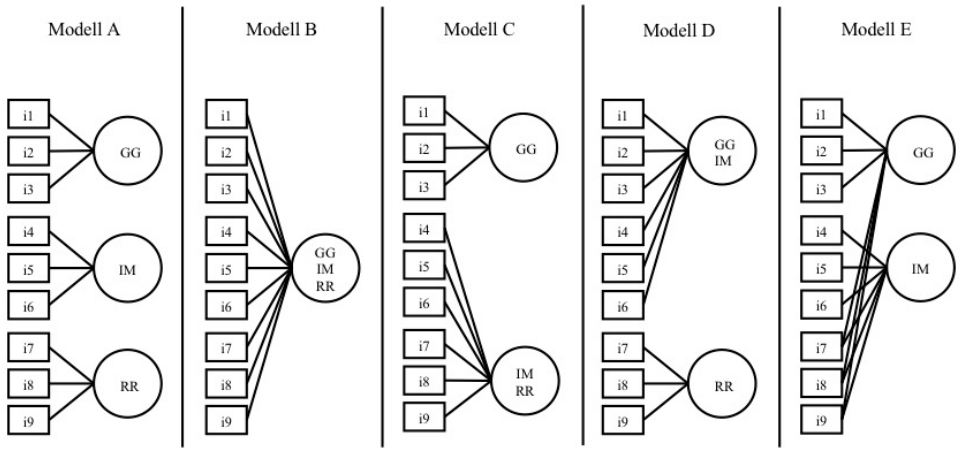


Abbildung 1: Mögliche Strukturen musikpraktischer Kompetenzen (Hasselhorn, 2015, S. 137). Abkürzungen: GG: Gesangsdimension; IM: Instrumentales Musizieren; RR: Rhythmusproduktion; i1-i9: Items zur Erfassung musikpraktischer Kompetenzen (in der vorliegenden Studie 27 Items).

Tabelle 6: Modellfit-Werte unterschiedlicher Modelle zur Überprüfung der Dimensionalität musikpraktischer Kompetenzen.

Modell	*N*	Parameter	Deviance	*AIC*
A	395	195	20798.47	21188.47
B	395	190	21592.07	21972.07
C	395	192	20883.78	21267.78
D	395	192	21402.40	21786.40
E	395	192	21537.61	21921.61

Ergebnisse

Zusammenhang beider Konstrukte

Um den Zusammenhang zwischen musikpraktischen Kompetenzen und musikalischem Fähigkeitsselbstkonzept zu untersuchen, wurden beide Konstrukte in einem Strukturgleichungsmodell in Zusammenhang gebracht (s. Abb. 2, Anteil fehlender Werte: 10.4%, Schätzung mit FIML). Dabei wurde das musikalische Fähigkeitsselbstkonzept latent modelliert. Die WLEs der drei Dimensionen musikpraktischer Kompetenzen wurden hingegen manifest in das Modell eingefügt. Aufgrund der IRT-Schätzungen der verwendeten WLE-Schätzer können aber auch hier alle Vorteile der latenten Modellierung angenommen werden. Die geclusterte Struktur des Datensatzes wurde mittels einer Clustervariable auf Klassenebene berücksichtigt. Um zu zeigen, dass ein solches Modell die Daten besser beschreibt als ein Modell ohne den Zusammenhang zwischen musikpraktischen Kompetenzen und musikalischem Fähigkeitsselbstkonzept, wurde auch ein solches berechnet (Fixierung der Korrelationen zwischen den Konstrukten auf 0) und mittels Chi-Quadrat-Differenzentest mit dem ersten Modell verglichen. Das Modell mit den Zusammenhängen (χ^2 = 61.73; *df* = 32; *RMSEA* = .049; *CFI* = .973; *TLI* = .962; *SRMR* = .034) beschreibt die Daten signifikant besser ($p < .01$) als das Modell ohne diese Zusammenhänge (χ^2 = 101.14; *df* = 35; *RMSEA* = .070; *CFI* = .939; *TLI* = .922; *SRMR* = .119). Die vollständig standardisierten Pfadkoeffizienten (latente Korrelationen) zwischen musikalischem Fähigkeitsselbstkonzept und den Kompetenzdimensionen erreichten dabei die Werte $r = .28$ (Gesang, *S.E.* = .058, $p < .001$), $r = .22$ (Instrumentales Musizieren, *S.E.* = .071, $p = .002$) und $r = .36$ (Rhythmusproduktion, *S.E.* = .065, $p < .001$). Es konnte auf latenter Ebene ein positiver Zusammenhang zwischen musikalischem Fähigkeitsselbstkonzept und den drei Dimensionen musikpraktischer Kompetenzen empirisch nachgewiesen werden.

Zusätzlich durchgeführte Vergleiche von relevanten Subgruppen mittels Korrelationsdifferenzentests zeigten, dass sich diese latenten Korrelationen in ihrer

Stärke nicht zwischen Instrumentalschülerinnen und -schülern und Schülerinnen und -schülern ohne Instrumentalunterricht unterschieden. Für Jungen und Mädchen fanden sich ebenfalls keine Differenzen bei den Dimensionen *Instrumentales Musizieren* und *Rhythmusproduktion*. Die latenten Korrelationen unterschieden sich hingegen signifikant für die Dimension *Gesang* (Jungen: r = .35, n = 196, Mädchen: r = .19, n = 196, p = .04). Vergleiche zwischen den Altersgruppen konnten aufgrund der Stichprobengröße nicht mit ausreichender Zuverlässigkeit modelliert werden.

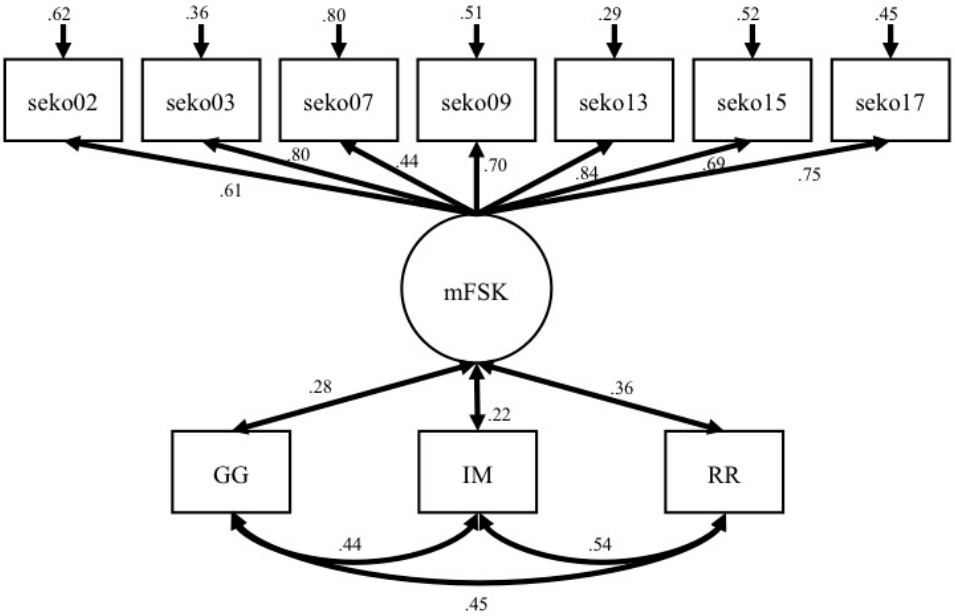


Abbildung 2: Strukturgleichungsmodell zum Zusammenhang musikpraktischer Kompetenzen und musikalischem Fähigkeitsselbstkonzept (χ^2 = 61.73; df= 32; RMSEA = .049; CFI = .973; TLI = .962; SRMR = .034). Abkürzungen: GG: Gesangsdimension; IM: Instrumentales Musizieren; RR: Rhythmusproduktion; mFSK: musikalisches Fähigkeitsselbstkonzept; seko02-17: Items der konstruierten Selbstkonzeptskala; alle Koeffizienten vollständig stdyx-standardisiert.

Diskussion

In der vorliegenden Studie wurde der Zusammenhang von musikpraktischen Kompetenzen und dem musikalischen Fähigkeitsselbstkonzept in den Klassenstufen 5–10 untersucht. Hierfür wurde erstens ein bestehendes Testverfahren für musikpraktische Kompetenzen (Hasselhorn, 2015) für diesen Altersbereich in Zusammenarbeit mit Musiklehrenden adaptiert und damit das für die Klas-

senstufe 9 validierte, dreidimensionale Kompetenzstrukturmodell (Hasselhorn & Lehmann, 2014) für den größeren Altersbereich bestätigt. Zweitens wurden drei Skalen zur Messung des musikalischen Fähigkeitsselbstkonzepts eingesetzt und daraus eine für den Altersbereich und die vorgenommene Auswertung hinreichend messinvariante Skala extrahiert. Diese Skala kann für weitere Untersuchungen in den Klassenstufen 5–10 eingesetzt werden. Unter Verwendung von IRT-Skalierung und Strukturgleichungsmodellierung zeigten sich kleine, positive Zusammenhänge aller drei Dimensionen musikpraktischer Kompetenzen mit musikalischem Fähigkeitsselbstkonzept. Diese Zusammenhänge konnten auch in relevanten Subgruppenanalysen für alle drei Dimensionen bestätigt werden. Dies war unabhängig davon, ob Schülerinnen und Schüler ein Instrument erlernen oder nicht und für die Dimensionen *Instrumentales Musizieren* und *Rhythmusproduktion* unabhängig vom Geschlecht. Lediglich zwischen *Gesang* und musikalischem Fähigkeitsselbstkonzept zeigten sich geringfügig stärkere Zusammenhänge bei Jungen als bei Mädchen. Dieser Unterschied könnte darauf zurückzuführen sein, dass von Mädchen allgemein erwartet wird, dass sie besser in Musik sind als Jungen und sich aufgrund dieses gesellschaftlich verankerten Stereotyps eher ein entsprechend angepasstes positiveres Selbstkonzept einstellt. Dies gilt in besonderem Maße für das Singen. Dass sich diese Stereotype auch in Kompetenzen niederschlagen, zeigten bereits Hasselhorn und Lehmann (2015). Man kann demnach vermuten, dass Jungen, die eine hohe Kompetenzausprägung in *Gesang* haben, sich dessen auch bewusst sind, weil es nicht dem Stereotyp entspricht. Mädchen, deren Kompetenzausprägung in *Gesang* dagegen geringer ist, könnten sich trotzdem für besser halten, weil sie es als Teil ihrer Geschlechterrolle sehen. Diese vermutlich stereotypenbedingten Unterschiede betreffen allerdings ausschließlich insgesamt kleine Zusammenhänge.

Allgemein betrachtet ist die Lücke zwischen Performanz und Selbstkonzept – gegenüber der Literaturlage in Bezug auf Musik – überraschend groß. Was könnte der Grund sein? Methodisch stellt sich die Frage der Qualität der Messinstrumente. Zunächst wurde darauf geachtet, alle Zusammenhänge latent zu modellieren, was differenziertere Aussagen zulässt. Zur Messung musikpraktischer Kompetenzen nutzen wir ein curricular valides, IRT-skaliertes Messinstrument mit guten Dimensionsreliabilitäten (für weitere Ausführungen dazu vgl. Hasselhorn, 2015). Für die Messung des musikalischen Fähigkeitsselbstkonzepts wurde eine bezüglich relevanter Subgruppen hinreichend messinvariante Skala mit guter Reliabilität genutzt, welche sich aus Items bereits publizierter Messinventare zusammensetzt. Es ist davon auszugehen, dass diese Inventare alle das gleiche Konstrukt messen, was aus den hohen Korrelationen in Tabelle 1 geschlossen werden kann. Es ist trotzdem denkbar, dass mit unserer Skala mehrere Teilfacetten abgefragt werden. Darauf könnte zum Beispiel die schlechte Ladung des Items *seko07* („Ich kann gut singen") hinweisen. Während Fähigkeitsselbstkonzepte „primär auf generalisierte Aussagen zur eigenen musikalischen Begabung oder Musikalität hin angelegt" sind (Carmichael & Harnischmacher,

2015, S. 180), ist auf einem konkreteren Niveau das Konstrukt *Kompetenzerleben* angesiedelt. Hierbei geht es „nicht darum, ob sich ein Schüler als mehr oder weniger begabt einschätzt, sondern wie er seine Kompetenz in Bezug auf konkrete musikbezogene Praxen erlebt" (ebd.). Zu diesem Konstrukt besteht beim Item *seko07* demnach eine gewisse inhaltliche Nähe. Da jedoch das Item aus einem validierten Messinventar zum *Fähigkeitsselbstkonzept* stammt und das Fähigkeitsselbstkonzept unserer Ansicht nach den mit Gesang verbundenen sozialen sowie motivationalen und volitionalen Aspekt beinhaltet, entschieden wir uns, das Item in der Skala zu belassen. Darüber hinaus lieferte eine Hauptkomponentenanalyse keine Hinweise auf Mehrdimensionalität. Für die Qualität unserer Skala spricht letztlich, dass die Korrelationen zu den jeweiligen Kompetenzdimensionen in der gleichen Größenordnung liegen, denn das lässt vermuten, dass keine Kompetenzdimension bevorzugt abgefragt wird.

Inhaltlich muss die Frage gestellt werden, ob das musikalische Fähigkeitsselbstkonzept in Wirkung und Zusammenhang mit Kompetenzen im Bereich Musik überschätzt wird. Diese Frage ist aus unserer Sicht zu verneinen. In anderen Fächern wurden lediglich hohe Korrelationen zwischen Selbstkonzepten und dem Anwenden leistungsförderlicher Strategien berichtet, welche einen Mediator darstellten. So korrelierte in den PISA-Studien Selbstwirksamkeit in den untersuchten Ländern zwar mindestens zu $r = .45$ mit der Häufigkeit der Anwendung von Kontrollstrategien. Diese waren aber lediglich ein mediierender Faktor für Leistung im Bereich Lesekompetenz. Die Autoren berichteten einen Effekt von $d = .16$ (Artelt, Baumert, Julius-McElvany & Peschar, 2004). Auch die Korrelationen zwischen Fragebogenskalen und Performanz bei Müllensiefen, Gingras, Musil und Stewart (2014) bewegten sich im Bereich von $r = .30$ (minimal $r = .10$, maximal $r = .38$). Die in der vorliegenden Studie gefundenen latenten Korrelationen sind in allen Altersgruppen vorhanden und befinden sich in einer ähnlichen Größenordnung.

Beachtenswert ist auch die hohe Ladung des Items *seko03* („Ich bin musikalisch sehr talentiert."; vgl. Tab. 2). Dies deutet darauf hin, dass musikalische Fertigkeiten von den Schülern eher als statisches Konstrukt wahrgenommen werden könnten. Ein solches Konstrukt wäre für Schülerinnen und Schüler daher wenig sensitiv gegenüber Veränderungen in der eigenen Kompetenz. Eine Steigerung musikpraktischer Kompetenzen würde unbemerkt bleiben oder durch instabile Attribution relativiert („Ich habe dafür einfach kein Talent; ich hatte nur dieses Mal Glück; das ist ein komischer Test"). Positive Ereignisse würden in diesem Fall nicht zu einer Steigerung des Selbstkonzepts führen.

Ebenso ist theoretisch die Entstehung des musikalischen Fähigkeitsselbstkonzepts zu hinterfragen. Beginnt man die Überlegungen damit, dass Selbstkonzepte mehr oder weniger direkt aus Erfahrungen mit Kompetenzen erwachsen (*Skill-Development-Ansatz*), gibt es drei denkbare Erklärungen für die kleinen Zusammenhänge.

(1) Das musikalische Fähigkeitsselbstkonzept (mFSK) erwächst per se nicht vorrangig aus direkten Erfahrungen mit musikpraktischen Kompetenzen (MPK). Es wäre beispielsweise denkbar, dass die Bestätigung durch das Umfeld wesentlich stärker auf das mFSK wirkt als direkte Erfahrungen mit Performanz (z. B. basking in reflected glory, big fish little pond und Gruppenselbstkonzepte; siehe oben). Die vorliegenden Ergebnisse legen für den Bereich Musikpraxis genauere Untersuchungen dazu nahe, welcher Mechanismus genau zur Ausprägung von Selbstkonzepten führt. Es ist zu fragen, was wichtiger ist für die Entwicklung des mFSK: soziale Bestätigung oder direkte Erfahrungen mit Performanz? Als illustratives Beispiel kann man hier eine fiktive Teilnehmende bei Jugend musiziert anführen: Stärkt die Teilnahme ihr mFSK (mehr Kompetenz führt zu besserem mFSK) oder schwächt es ihr mFSK durch das Kennenlernen „noch" besserer Musizierender (*big fish little pond*)?

(2) Schülerinnen und Schüler haben wenig Gelegenheiten, mFSK aufgrund von MPK aufzubauen, entweder, weil kaum Zeit auf die Musikpraxis verwendet wird und Schülerinnen und Schüler ihren Kompetenzzuwachs im Sinne eines Kompetenzerlebens (vgl. u. A. Carmichael & Harnischmacher, 2015) nicht ausreichend erfahren oder weil auf Schülerseite keine ausreichende diagnostische Kompetenz vorhanden ist, um eigene Leistungen einordnen zu können. Letztlich resultiert dies in einem Mangel an Feedback zur eigenen Leistung, weshalb stattdessen das mFSK anhand beliebiger Hinweisreize konstruiert wird. Letztlich hieße dies, dass die Auswirkung von Kompetenzausprägungen auf das Fähigkeitsselbstkonzept durch diagnostische Kompetenzen und/oder durch die Selbsteinschätzung musikpraktischer Fertigkeiten mediiert würde.

(3) Die Relevanz von MPK für das eigene mFSK tritt in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler zurück hinter andere Inhalte schulischen Musikunterrichts oder biografischer Einzelereignisse. Leistungen in anderen Bereichen des Musikunterrichts oder gar die Zeugnisnote könnte somit wesentlich prädiktiver sein für die Ausprägung des mFSK.

In Anbetracht der kleinen Zusammenhänge könnte nun der Schluss naheliegen, Pädagogen müssten die Stärkung des Selbstkonzepts nicht mehr explizit im Blick haben. Aus Sicht der Autoren ist jedoch das Gegenteil der Fall. Der kleine Zusammenhang signalisiert vor allem, dass Selbstkonzepte nicht automatisch durch inhaltlichen und technischen Lernfortschritt gestärkt werden. Das Selbstkonzept ist nicht nur im Zusammenhang mit Leistungsverhalten von Bedeutung, sondern auch ein Faktor, der kulturelle Teilhabe begünstigt oder behindert (Kröner, 2013). Auch hierfür lohnt sich eine Stärkung des mFSK, weshalb diese explizit betrieben werden sollte.

Schlussendlich zeigen diese Überlegungen, dass der Nachweis eines gemeinsamen Auftretens beider Konstrukte – musikpraktische Kompetenzen und musikalisches Fähigkeitsselbstkonzept – nur der erste Schritt ist. Es ist nun zu klären, was die genauen Mechanismen bei der Herausbildung von mFSK sind und welche (kausale) Richtung die Zusammenhänge haben. Qualitative Untersu-

chungen zur Entstehung des mFSK können hierzu sicher einen entscheidenden Beitrag leisten. Um die Verzahnung und vor allem die Entwicklung von MPK und mFSK genauer zu verstehen und etwaige Kausalzusammenhänge identifizieren und genauer beschreiben zu können, ist eine Längsschnittstudie zu den beiden Konstrukten erforderlich.

Literatur

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, 970–981.

Artelt, C., Baumert, J., Julius-McElvany, N. & Peschar, J. (Hrsg.) (2004). *Das Lernen lernen. Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen. Ergebnisse von Pisa 2000.* Paris: OECD.

Brettschneider, W.-D. & Klimek, G. (1998). *Sportbetonte Schulen. Ein Königsweg zur Förderung sportlicher Talente?* Aachen: Meyer & Meyer.

Busch, T. (2013). *„Was glaubst Du, kannst Du in Musik?" Musikalische Selbstwirksamkeitserwartungen und ihre Entwicklung zu Beginn der Sekundarstufe I*. Münster: LIT.

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 J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (S. 177–198). Münster: Waxmann.

Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modelling*, 14, 464–504.

Cialdini, R. B., Borden, R. J., Thorne, A., Walker, M. R., Freeman, S. & Sloan, L. R. (1976). Basking in reflected glory: Three (football) field studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 366–375.

Fiedler, D. & Müllensiefen, D. (2015). Validierung des Gold-MSI-Fragebogens zur Messung Musikalischer Erfahrenheit von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufen an allgemeinbildenden Schulen. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (S. 199–220). 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.

Fritzsche, E. S., Kröner, S. & Pfeiffer, W. (2011). Chorknaben und andere Gymnasiasten – Determinanten musikalischer Aktivitäten an Gymnasien mit unterschiedlichen Schulprofilen. *Journal of Educatioen Research Online,* 3, 94–118.

Guay, F., Marsh, H. W. & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology,* 95, 124–136.

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, 644–653.

Hasselhorn, J. (2015). *Messbarkeit musikpraktischer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern – Entwicklung und empirische Validierung eines Kompetenzmodells*. Münster: Waxmann.

Hasselhorn, J. & Knigge, J. (2018). Kompetenz und Expertise. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik* (S. 197–207). Münster: Waxmann.

Hasselhorn, J. & Lehmann, A. C. (2014). Entwicklung eines empirisch überprüfbaren Modells musikpraktischer Kompetenz (KOPRA-M). In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit* (S. 77–94). Münster: Waxmann.

Hasselhorn. J. & Lehmann, A. C. (2015). Leistungsheterogenität im Musikunterricht. Eine empirische Untersuchung zu Leistungsunterschieden im Bereich der Musikpraxis in Jahrgangsstufe 9. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (S. 163–176). Münster: Waxmann.

Hasselhorn, J. & McElvany, N. (2016). Die Bedeutung außerschulischer Prädiktoren für schulrelevante musikpädagogischer Kompetenzen. In R. Strietholt, W. Bos, H. G. Holtappels & N. McElvany (Hrsg.), *Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 186–205). Weinheim: Beltz Juventa.

Hasselhorn, M. & Gold, A. (2017). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren* (4. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* London: Routledge.

Jank, W. & Schmidt-Oberländer, G. (2008). Aufbauender Musikunterricht. Grundlagen – Konzeption – Praxis. In Bäßler, H. & Nimczik, O. (Hrsg.), *Stimme(n). Kongressbericht 26. Bundesschulmusikwoche Würzburg 2006* (S. 335–351). Mainz: Schott.

Jordan, A.-K., Knigge, J., Lehmann, A. C., Niessen, A. & Lehmann-Wermser, A. (2012). Entwicklung und Validierung eines Kompetenzmodells im Fach Musik – Wahrnehmen und Kontextualisieren von Musik. *Zeitschrift für Pädagogik,* 58(4), 500–521.

Keiper, S., Sandene, B. A., Persky, H. R. & Kuang, M. (2009). *The Nation's Report Card: Arts 2008 – Music & Visual Arts. National Assessment of Educational Progress at Grade 8*. National Center for Education Statistics.

Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik,* 52(6), 876–903.

Knigge, J. (2014). Der Kompetenzbegriff in der Musikpädagogik: Verwendung, Kritik, Perspektiven. In J. Vogt, M. Brenk & F. Heß (Hrsg.), *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens – Entstehung, Bedeutung, Gebrauch* (S. 105–135). Münster: LIT.

Knigge, J. & Niessen, A. (2012). Modelle interkulturelle Kompetenz für das Fach Musik? In A. Niessen & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik* (S. 57–72). Augsburg: Wißner.

Kröner, S. (2013). Kuturelle Partizipation bei Jugendlichen als Feld der Person-Umwelt-Transaktion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,* 16(3), 233–256.

Kröner, S., Schwanzer, A. D. & Dickhäuser, O. (2009). Jenseits von Mozart – eine Pilotstudie zu Determinanten der musikalischen Praxis während der Grundschulzeit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht,* 56, 224–238.

Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts: an internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal,* 23, 129–149.

Marsh, H. W. (2005). Big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19, 11–127.

Marsh, H. W., Byrne, B. M. & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366–380.

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, 133–163.

Morin, A. J., Scalas, L. F., Vispoel, W., Marsh, H. W. & Wen, Z. (2015). The Music Self-Perception Inventory: Development of a short form. *Psychology of Music,* 44(5), 915–934.

Müllensiefen, D., Gingras, B., Musil, J. & Stewart, L. (2014). The Musicality of Non-Musicians: An Index for Assessing Musical Sophistication in the General Population. *PLoS ONE*, 9(2), e89642.

Niessen, A., Lehmann-Wermser, A., Knigge, J. & Lehmann, A. C. (2008). Entwurf eines Kompetenzmodells ‚Musik wahrnehmen und kontextualisieren'. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Sonderedition: Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik*, 3–33.

Penthin, M., Fritzsche, E. S. & Kröner, S. (2017). Bereichsspezifische Determinanten außerschulischer musikalischer Aktivitäten von Grundschulkindern. *Beiträge empirischer Musikpädagogik,* 8, 1–31.

Persky, H. R., Sandene, B. A. & Askew, J. M. (1997). *The NAEP 1997 Arts Report Card: Eighth-Grade Findings from the National Assessment of Educational Progress.* ED Pubs.

Pfeiffer, W. (2007a). Das musikalische Selbstkonzept – Effekte und Wirkungen. *Diskussion Musikpädagogik*, 33, 40–44.

Pfeiffer, W. (2007b). Das musikalische Selbstkonzept – eine Studie zum Einfluss bereichsspezifischer Expertise auf das Selbstkonzept. In N. Schläbitz (Hrsg.), *Diskussion Musikpädagogik* (S. 239–253). Essen: Die blaue Eule.

Rolle, C. (2013). Argumentation Skills in the Music Classroom: A Quest for Theory. In I. Malmberg & A. Vugt (Hrsg.), *European Perspectives in Music Education II. Artistry and Craftsmanship* (S. 51–64). Wien: Helbling.

Rost, D. H. & Hanses, P. (2000). Selbstkonzept. In D. H. Rost (Hrsg.), *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche* (S. 211–278). Münster: Waxmann.

Schaal, N. K., Bauer, A.-K. R. & Müllensiefen, D. (2014). Der Gold-MSI: Replikation und Validierung eines Fragebogeninstrumentes zur Messung Musikalischer Erfahrenheit anhand einer deutschen Stichprobe. *Musicae Scientiae*, 18(4), 423–447.

Schäfer-Lembeck, H.-U. (2005). *Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxis*. München: Allitera.

Spychiger, M. (2017). Musical self-concept as a mediating psychological structure. From musical experience to musical identity. In R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (Hrsg.), *Handbook of musical identities* (S. 267–287). New York: Oxford University Press.

Spychiger, M. (2018). Identität und Selbstkonzept. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik* (S. 253–259). Münster: Waxmann.

Wallbaum, C. (2005). Klassenmusizieren als einzige musikalische Praxis im Zentrum von Musikunterricht? In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxis* (S. 71–94). München: Allitera.

Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rachen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45–65). Göttingen: Hogrefe.

Wolf, A., Kopiez, R. & Platz, F. (2012). Der Status Quo der musiktheoretischen Zulassungsprüfung an Musikhochschulen: Eine testtheoretische Analyse. *Beiträge Empirischer Musikpädagogik,* 3(2).

Florian Lill
Hochschule für Musik Würzburg

Johannes Hasselhorn
Musikhochschule Lübeck

Andreas C. Lehmann
Hochschule für Musik Würzburg

Christian Harnischmacher, Viola Cäcilia Hofbauer &
Katrin Schulz-Heidorf

Warum Musik wählen?

Eine mehrebenenanalytische Studie zur Vorhersage der Wahlbereitschaft zum Fach Musik durch die Motivation der Schüler*innen und die individuelle Förderung von Musiklehrkräften im Musikunterricht

Why Choose Music?
A Multilevel Path Analysis Predicting Students' Choice of Music Electives Due to their Motivation and Music Teachers' Individualized Instruction

This study illuminates various effects on high-school students' inclinations to choose music electives at the upper-level. It juxtaposes self-motivation, experiences of competence, families' interest in music, and pedagogical individualization as perceived by students (n=672) with motivation, orientation to competence, and individualization as indicated by their respective teachers (n=32). A multilevel pathway analysis shows a direct effect of students' motivation on the likelihood of their choosing music education. Furthermore, motivation mediates the effects of individualization and experiencing competence on students' choosing music as their electives. Teachers' motivation influences both their orientation to competence and pedagogical individualization in music education. Additionally, individualization as indicated by teachers directly influences individualization as perceived by students.

Einleitung

Musikunterricht in der Oberstufe von Gymnasien ist keine Selbstverständlichkeit, sondern hängt weitgehend von der Entscheidung der Schüler*innen ab. Die Kurswahl gegen Ende der Mittelstufe wirkt sich auf den weiteren Lehrbedarf aus und signalisiert bis zu einem gewissen Grad die Wertschätzung des Fachs Musik. Es überrascht also nicht, wenn Musiklehrkräfte erfahrungsgemäß ein großes Interesse daran haben, inwieweit Schüler*innen sich für einen Musikunterricht in der Oberstufe entscheiden. Trotz der relativ stabilen Belegungszahlen mit rund

30% für die Wahl von Musikgrundkursen ist die Kontinuität des Musikunterrichts schon durch die Kontingentstundentafeln und ein achtjähriges Gymnasium keineswegs gesichert (Lindenbaum & Nimczik, 2015). Empirisch erforscht wurde das Wahlverhalten zur Musik von Schüler*innen bislang eher im Rahmen übergeordneter Fragestellungen (Nonte & Naacke, 2010; Heß, 2017). Eine systematische Untersuchung hat erstmals Ahner (2011) in einer qualitativen Befragung mit Schüler*innen von beruflichen Gymnasien vorgelegt. Offene Fragen betreffen die Unterrichtsgestaltung der Musiklehrkräfte im Zusammenhang mit dem Wahlverhalten der Schüler*innen, zumal die empirische Unterrichtsforschung von einem direkten Zusammenhang zwischen dem Interesse am (Musik-)Unterricht und den Lernleistungen der Schüler*innen mit der Lehrkraft sowie ihrer Art der Unterrichtsgestaltung ausgeht (Lipowsky, 2006; Hattie, 2015).

Im Anschluss markieren wir als Desiderat die Wahlbereitschaft für den Musikunterricht in der Oberstufe im Zusammenhang mit Erwartungen und Überzeugungen der Schüler*innen und der jeweiligen Musiklehrkräfte. Mit einer mehrebenenanalytischen Methode untersuchen wir den Einfluss von Motivation, Kompetenzerleben und Musikinteresse auf das Wahlverhalten der Schüler*innen im Zusammenhang mit der Motivation und der Kompetenzorientierung von Musiklehrkräften an Gymnasien. Außerdem wird erstmals der Zusammenhang zwischen der individuellen Förderung aus Sicht der Schüler*innen und der Lehrkräfte (hier Musik) untersucht.

Theoretischer Hintergrund

Einen Schwerpunkt der bisherigen Forschung zu Kurswahlen bilden Kurswahlmotive der Schüler*innen für naturwissenschaftliche oder fremdsprachliche Fächer.

Im Zuge der Oberstufenreform von 1972 untersuchte Jungkunz (1982) die Wahlmotive von 167 Schüler*innen. Die von den Schüler*innen erwarteten Schulnoten und deren Schwierigkeitseinschätzung der Fächer gaben für die Kurswahl den größten Ausschlag. Dabei wird mit Blick auf das Abitur eine möglichst optimale Punktzahl angestrebt (Motiv der Punkteoptimierung). In einer Sekundäranalyse von Daten einer TIMSS-Untersuchung konnten Roeder und Gruehn (1996) das Motiv der Punkteoptimierung bestätigen. Ein wichtiger Prädiktor der Kurswahl ist vor allem die Einschätzung der eigenen fachlichen Fähigkeiten (Marsh & Yeung, 1997). Dies gilt besonders für die Wahl der Grund- oder Leistungskurse in Mathematik (Hodapp & Mißler, 1996), wobei auch geschlechtsspezifische Unterschiede zu beobachten sind. Schüler haben im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen ein höheres mathematikbezogenes Fähigkeitskonzept und wählen eher Mathematik als Leistungskurs (Köller, Daniels, Schnabel & Baumert, 2000). Der Einfluss des Fähigkeitskonzepts auf die Kurswahl ist sogar stärker als der Einfluss der erwarteten Schulnoten (Simpkins, Davis-Kean & Eccles, 2006).

Dass Schüler*innen ein Fach als Leistungskurs wählen, hängt darüber hinaus auch von der persönlichen Bedeutsamkeit des Faches, also der sogenannten Selbstnähe ab. Kessel und Hannover (2004) beobachteten im Zusammenhang mit der Leistungskurswahl die geringste Selbstnähe zum Fach Musik gegenüber allen anderen wählbaren Fächern bei Schülern, während die Schülerinnen zu einer deutlich höheren Einschätzung gelangten. Die genderspezifischen Unterschiede der Selbstnähe im Fach Musik konnten Nonte und Naacke (2010) und Heß (2017) bestätigen.

Die referierten Studien thematisieren größtenteils die Absicht von Schüler*innen zu einer Kurswahl und weniger eine tatsächlich umgesetzte Entscheidung für oder gegen einen Kurs. Auch in der vorliegenden Studie untersuchen wir die Wahlbereitschaft zum Fach Musik. Mit der Wahlbereitschaft meinen wir die Stärke der Wahlabsicht von Schüler*innen für den Musikunterricht in der gymnasialen Oberstufe. Aufgrund der Wahlbereitschaft für Musik kann nicht ohne weiteres ein tatsächliches Wahlverhalten geschlussfolgert werden. Die Wahlforschung (vgl. Roth, 2008) zeigt, dass solche Rückschlüsse wieder eine empirische Frage sind. Musikunterricht als Wahlfach bezieht in unserer Studie alle Formen zeugnisrelevanter und musikbezogener Wahlangebote in der Oberstufe ein (Musik als Fachunterricht, Instrumentalensembles, Chor etc.). Von den verwandten Konstrukten der Einstellung zum Musikunterricht (Carmichael & Harnischmacher, 2015) oder Vorurteilen gegenüber dem Musikunterricht (Harnischmacher & Hofbauer, 2013) unterscheidet sich die Wahlbereitschaft unter anderem durch den Bezug auf eine einmalige Entscheidungssituation und deren konkrete Konsequenzen für die Schüler*innen.

Während die bisherigen Studien zur Kurswahl vor allem die zweifellos wichtige Perspektive der Schüler*innen berücksichtigen, gehen wir mit der vorliegenden Studie von einer erweiterten Perspektive aus, die Schüler*innen und Musiklehrkräfte gleichermaßen berücksichtigt. Zur theoriegeleiteten Vorhersage (Baumert & Kunter, 2006) von Wahlbereitschaft rekurrieren wir vor allem auf solche Prädiktoren, die sich mit dem Subjektorientierten Musikunterricht vereinbaren lassen (Harnischmacher, 2012). Diese Theorie beschreibt musikalisches Lernen und Lehren im Musikunterricht aus Sicht eines soziokulturellen Konstruktivismus und verortet den Lerngegenstand „Musik“ im Erleben der am Unterricht beteiligten Schüler*innen und Musiklehrkräfte (ebd., S. 108). Detailliert werden unter anderem strukturelle Merkmale einer musikbezogenen Motivation und die Annahmen zu kompetenzorientierten Zielbereichen des Musikunterrichts beschrieben. In verschiedenen Studien konnten domainspezifisch auf Musikunterricht zugeschnittene Konstrukte zur Motivation, Kompetenzerleben und Kompetenzorientierung auf Grundlage dieser Theorie operationalisiert und empirisch untersucht werden (z. B. Carmichael & Harnischmacher, 2015; Harnischmacher, Blum & Hofbauer, 2017). Die vorliegende Studie schließt unter anderem an diese Forschungen an.

In Situationen mit Wahlmöglichkeiten und Entscheidungsspielräumen wird das Handeln besonders von der Motivation der Individuen beeinflusst (Köller, Baumert & Schnabel, 2001). Mit der Motivation soll die Richtung, Persistenz und Intensität von zielgerichtetem Verhalten erklärt werden, wobei wir im Zusammenhang mit dem Musikunterricht von einer domainspezifischen Motivation ausgehen (vgl. dazu im Überblick Harnischmacher, 2018).

Motivation musikbezogenen Handelns meint im Weiteren ein mehrdimensionales Konstrukt von generalisierten Erwartungen mit den interdependenten Dimensionen der Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugung, externalen Handlungshemmung und Zielorientierung (Harnischmacher, 2012, S. 147). Die Einstellung von Schüler*innen zum Musikunterricht hängt weitgehend von deren Motivation im Musikunterricht ab (Harnischmacher & Hörtzsch, 2012). Die Motivation der Schüler*innen kann auch zur Erklärung unterschiedlicher Leistungen im Musikunterricht beitragen (Harnischmacher & Knigge, 2017). Unterschiede in der Motivation der Musiklehrkräfte (Hofbauer, 2017) lassen auch Rückschlüsse auf die Unterrichtsgestaltung zu. Die Kompetenzorientierung im Musikunterricht von Musiklehrer*innen an Gymnasien ist vor allem eine Frage ihrer Motivation, wobei die Lehrplanorientierung keine große Rolle spielt (Harnischmacher, Blum & Hofbauer, 2017).

Unter bestimmten Umständen kann Motivation empirisch als Mediator im Musikunterricht den Einfluss eines Konstrukts auf ein anderes vermitteln. So wirkt sich die Selbstreflexion von Musiklehrkräften bei einer solchen Mediation nicht unmittelbar auf deren Kompetenzorientierung im Musikunterricht aus, sondern nur bei entsprechender Motivation (ebd., S. 282). Das lässt sich auch bei Schüler*innen beobachten, wenn der Einfluss des Kompetenzerlebens auf die Einstellung zum Musikunterricht durch die Motivation mediiert wird (Carmichael & Harnischmacher, 2015).

Entsprechend berücksichtigen wir zusätzlich zur Motivation mit dem Kompetenzerleben eine weitere fach- und leistungsrelevante Disposition der Schüler*innen. Das Kompetenzerleben im Musikunterricht meint ein mehrdimensionales Konstrukt, bestehend aus dem wechselseitigen Beziehungsgefüge der folgenden Teilkonstrukte: Reflexionskompetenz (Denken über Musik), Handlungskompetenz (Handlungsrepertoire und Können), soziale Kompetenz (musikbezogene Kommunikation und Interaktion) und psychomotorische Kompetenz (Denken in Musik) (Carmichael & Harnischmacher, 2015). Das Kompetenzerleben der Schüler*innen kann zur Vorhersage der Einstellung zum Musikunterricht beitragen (ebd.). Für einen potentiellen Wirkzusammenhang des Kompetenzerlebens auf die Wahlbereitschaft sprechen Ergebnisse der empirischen Wahlforschung, wonach das Wahlverhalten nicht nur von der Einstellung der Wähler*innen abhängt, sondern auch von der Kompetenz in diesem Bereich (Roth, 2008).

In der Studie zur Kurswahl von Ahner (2011) wird Musik ausnahmslos von Schüler*innen gewählt, die sich auch in ihrer Freizeit aktiv mit Musik beschäftigen (ebd., S. 134). Ausgehend von der Perspektive der musikbezogenen Selbst-

sozialisation bleibt dabei der mögliche Einfluss des familiären Umfelds jedoch unterbestimmt. Musikalisch hochbegabte Schüler*innen stammen zumeist aus einem musikinteressierten familiären Umfeld und wählen in der Schule nach Möglichkeit Musikleistungskurse (Bastian, 1989). Das Musikinteresse der Familie kann neben der Motivation und dem Kompetenzerleben zur Vorhersage von musikalischen Kompetenzen im Musikunterricht beitragen (Jordan, 2014; Harnischmacher & Knigge, 2017) und wird in der vorliegenden Studie als Prädiktor zur Kurswahl von Musik untersucht.

Aus musikdidaktischer Perspektive stellt sich die Frage, welche unterrichtsbezogenen Variablen sich zur Vorhersage von Wahlbereitschaft eignen. Wir interessieren uns in der vorliegenden Studie für den Vorhersagewert der individuellen Förderung im Musikunterricht. Das entspricht in besonderer Weise dem Subjektorientierten Musikunterricht, da diese Theorie den Lerngegenstand „Musik" als subjektgebundene Konstruktionsleistung der am Unterricht beteiligten Subjekte beschreibt und davon ausgehend auf eine mögliche Individualisierung der Lehr- und Lernprozesse rekurriert (Harnischmacher, 2012, S. 108). Im Gegensatz zur Differenzierung zielt die individuelle Förderung explizit auf eine hohe Passung der Lernangebote an die Lernvoraussetzungen und Interessen der einzelnen Schüler*innen ab (vgl. Schulz-Heidorf, 2016). Überprüft wird dabei erstmals individuelle Förderung aus der Perspektive von Lehrenden und gleichsam aus Sicht der Schüler*innen. Da Musikunterricht von den Schüler*innen zunächst als eine Form von „Unterricht" und erst anschließend als „Fach" wahrgenommen wird (Harnischmacher & Hofbauer, 2011), beschränken wir uns nicht nur auf domainspezifische Variablen (z. B. musikbezogenes Kompetenzerleben), sondern wir führen mit der individuellen Förderung im (Musik-)Unterricht (Heinzel & Koch, 2017) einen Prädiktor ein, der vor allem das (musik-)pädagogische Handeln im Musikunterricht betont.[1]

Hypothesen der Studie

Wir erwarten sowohl bestimmte Wirkzusammenhänge zwischen den Variablen auf der Individualeben (Schüler*innen) und Variablen auf der Klassenebene (Musiklehrer*innen) sowie einen Vorhersagebeitrag auf die Wahlbereitschaft der

1 In der musikpädagogischen Forschung liegen mittlerweile mehrere Studien zur Individualisierung bzw. individuellen Förderung im Musikunterricht vor wie bspw. zur Differenzierung aus Sicht von Lehrer*innen und Schüler*innen (Göllner & Niessen, 2016), zu adaptiven Lernstrategien (Kranefeld, Heberle & Pankoke, 2016) oder zu den Überzeugungen von Musiklehrkräften zum Umgang mit heterogenen Schülergruppen (Linn, 2017). Im Anschluss an die zumeist qualitativen Studien markieren wir als Desiderat eine mehrebenenanalytische Beobachtung von individueller Förderung im Musikunterricht mit quantitativen Methoden.

Schüler*innen durch bestimmte Variablen beider Ebenen. Auf der Individualebene gehen wir von folgenden Hypothesen aus:

Je höher die Motivation der Schüler*innen im Musikunterricht, desto höher ist ihre Wahlbereitschaft für das Fach Musik (Hypothese 1). Je höher die individuelle Förderung aus Sicht der Schüler*innen ausfällt, desto höher ist ihre Wahlbereitschaft (Hypothese 2). Je höher das Kompetenzerleben der Schüler*innen, desto höher ist ihre Wahlbereitschaft (Hypothese 3). Je höher das Musikinteresse in der Familie der Schüler*innen, desto höher ihre Wahlbereitschaft (Hypothese 4).

Neben diesen direkten Effekten zur Vorhersage von Wahlbereitschaft gehen wir von Wirkzusammenhängen der Variablen untereinander aus:

Je höher die von den Schüler*innen wahrgenommene individuelle Förderung im Musikunterricht, desto höher die Motivation der Schüler*innen (Hypothese 5). Je höher das Kompetenzerleben, desto höher die Motivation (Hypothese 6). Je höher die individuelle Förderung im Musikunterricht aus Sicht der Schüler*innen, desto höher deren Kompetenzerleben (Hypothese 7). Je höher das Musikinteresse der Familie, desto höher das Kompetenzerleben der Schüler*innen (Hypothese 8).

Für die Vorhersage von Wahlbereitschaft erwarten wir auf der Ebene der Schüler*innen zunächst einen Erklärungsbeitrag durch direkte Effekte von vier Variablen (Motivation, individuelle Förderung im Musikunterricht aus Sicht der Schüler*innen, Kompetenzerleben und Musikinteresse der Familie). Die Befunde von Carmichael und Harnischmacher (2015) legen außerdem eine Mediation durch die Motivation nahe. Wir erwarten eine Mediation durch die Motivation auf die Wahlbereitschaft der Schüler*innen bei deren wahrgenommener individueller Förderung im Musikunterricht (Hypothese 9) und ihrem Kompetenzerleben (Hypothese 10).

Harnischmacher, Blum & Hofbauer (2017) haben den Vorhersagebeitrag der Motivation von Musiklehrkräften für die Kompetenzorientierung im Musikunterricht beschrieben. Entsprechend erwarten wir auf der Klassenebene (Musiklehrer*innen) zunächst einen Erklärungsbeitrag der musikpädagogischen Motivation:

Je höher die Motivation der Musiklehrkräfte, desto höher ihre individuelle Förderung im Musikunterricht (Hypothese 11). Je höher die musikpädagogische Motivation, desto höher die Kompetenzorientierung im Musikunterricht (Hypothese 12). Direkte Effekte von der Ebene der Musiklehrkräfte auf die Ebene der Schüler*innen erwarten wir bei folgenden verwandten Konstrukten:

Je höher die individuelle Förderung der Musiklehrkräfte, desto höher die individuelle Förderung aus Sicht der Schüler*innen (Hypothese 13). Je höher die Kompetenzorientierung der Musiklehrkräfte, desto höher das Kompetenzerleben der Schüler*innen (Hypothese 14). Je höher die Motivation der Musiklehrkräfte, desto höher die Motivation der Schüler*innen im Musikunterricht (Hypothese 15).

Bei einer Mediation gehen wir davon aus, dass der Einfluss einer unabhängigen auf eine abhängige Variable weniger direkt, sondern vor allem indirekt über eine andere Variable (Mediator) beobachtet werden kann. Darüber hinaus vermuten wir eine Moderation, also den Einfluss einer Moderatorvariable auf die Stärke des Wirkzusammenhangs von zwei anderen Variablen. Carmichael und Harnischmacher (2015) vermuten, dass Schüler*innen mit hohem Kompetenzerleben eher eine positive Einstellung zum Musikunterricht haben, wenn sie von den Musiklehrkräften beachtet und pädagogisch begleitet werden. Wir erwarten entsprechend eine Moderation des Effekts von Kompetenzerleben auf die Motivation der Schüler*innen (vgl. Hypothese 6) durch die individuelle Förderung der Musiklehrkräfte im Musikunterricht (Hypothese 16).

Methode

Durchführung, Stichprobe und fehlende Werte

Die vorliegende Fragestellung betrifft die Kurswahl in Oberstufen. Da wir keine fundierten Unterschiedshypothesen zwischen der Kurswahl an Integrierten Sekundarschulen und Gymnasien entwickelt haben, konzentrieren wir uns zunächst nur auf Gymnasien, um mit einer möglichst homogenen Stichprobe den Einfluss potentieller Drittvariablen zu minimieren. Die Daten wurden mit einem pilotierten Fragebogen in einer Onlinebefragung in acht Bundesländern erhoben (Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg, Hessen, Sachsen, Brandenburg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Berlin). Im Anschluss an die behördlichen Genehmigungen erhielten die Schulleitungen bzw. die Sekretariate der Gymnasien eine E-Mail mit einer Kurzbeschreibung der Studie und der Bitte um Weiterleitung an die Musiklehrkräfte der Schule. Im Anschreiben enthalten waren neben einem Exzerpt der Studie die Ansichtsexemplare der Fragebögen für die Musiklehrkräfte und die Schüler*innen, die behördliche Genehmigung, eine Datenschutzerklärung, die Anweisung zur Durchführung der Onlinebefragung und eine Kontaktadresse der Forschungsstelle Empirische Musikpädagogik. Die Onlinefragebögen bestehen aus folgenden Skalen und Items:

*Fragebogen Musiklehrer*innen:*

- Deckblatt (mit Thema und Versicherung der Anonymität der Befragung)
- Demografische Angaben (Schule, Klasse, Alter, Geschlecht, Musikbetonung)
- Individuelle Förderung im Musikunterricht – Lehrer*innen (IFM-L) (Harnischmacher & Schulz-Heidorf, 2018a)
- Kompetenzorientierung im Musikunterricht Inventar (KOMI) (Harnischmacher, Blum & Höfer, 2016)
- Motivation musikpädagogischen Handelns (MMI-L) (Hofbauer, 2017)

- Offene Frage (Wovon hängt es Ihrer Erfahrung nach ab, dass Schülerinnen und Schüler das Fach Musik bzw. ein musikbezogenes Angebot in der Oberstufe wählen oder nicht?)

*Fragebogen Schüler*innen:*
- Deckblatt (mit Thema und Versicherung der Anonymität der Befragung)
- Demografische Angaben (Schule, Klasse, Alter, Geschlecht, Musikbetonung)
- Musikinteresse Familie (Jordan, 2014)
- Individuelle Förderung im Musikunterricht – Schüler*innen (IFM-S) (Harnischmacher & Schulz-Heidorf, 2018b)
- Kompetenzerleben im Musikunterricht Inventar (Kurzskala) (KEMI-S) (Harnischmacher, Carmichael, Höfer & Blum, 2015)
- Motivation im Musikunterricht Inventar (Kurzskala) (MMI-S) (Harnischmacher, Höfer & Blum, 2015)
- Wahlbereitschaft zum Musikunterricht in der Oberstufe (WMO) (Eigenentwicklung)
- Geschlossene Frage, ob eine Wahl von Musik beabsichtigt ist (ja/nein)
- Offene Frage (Nenne Gründe für deine Wahl.)

Die Stichprobe der Hauptuntersuchung besteht aus 672 Gymnasiast*innen der 9. Klasse und deren Musiklehrer*innen (n=32). Davon sind 60% Schülerinnen und 44% Musiklehrerinnen. Das durchschnittliche Alter der Schüler*innen beträgt 14.5 Jahre und das der Musiklehrkräfte 42.9 Jahre. Rund 35% der Schüler*innen besuchten zum Erhebungszeitpunkt ein Gymnasium mit erweitertem Angebot zum Musikunterricht. Die Klassen bestehen aus durchschnittlich 21 Schüler*innen.

In der Stichprobe der Lehrer*innen fehlten durchschnittlich 2.96% der Angaben, bei den Schüler*innen waren dies 2.47%. Die Parameter wurden mit der Full-Information-Maximum-Likelihood-Prozedur (FIML) im Programmpaket MPlus 7.31 (Muthén & Muthén, 2012) geschätzt, um auch Personen mit einzelnen fehlenden Werten und möglichst alle verfügbaren Daten in die Parameterschätzung einzubeziehen.

Messinstrumente

Die Skala „Wahlbereitschaft“ wurde mit einer Stichprobe von 164 Schüler*innen aus 9. Gymnasialklassen pilotiert. Für die anschließende Onlinebefragung konnten wir eine Kurzform mit vier Items verwenden. Die Items haben in der Hauptuntersuchung (n=672) folgende Kennwerte:

Tabelle 1: Itemkennwerte Skala Wahlbereitschaft

Items	**M**	**SD**	r_{it-i}
Ich habe gute Gründe, in der Oberstufe Musik zu wählen.	3.20	1.40	.86
Ich bin mir sicher, dass ich in der Oberstufe Musik wähle.	3.47	1.44	.86
Ich habe ein gutes Gefühl dabei, wenn ich Musik in der Oberstufe wähle.	3.41	1.37	.87
Für mich ist es zweckmäßig, wenn ich Musik in der Oberstufe wähle.	3.54	1.39	.73

Das Antwortformat ist fünfstufig: stimme voll und ganz zu (5), stimme eher zu (4) teils/teils (3), stimme eher nicht zu (2), stimme gar nicht zu (1).

Die Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) sind relativ homogen und die Trennschärfekoeffizienten (r_{it-i}) liegen über dem Wert von 0.30. Das deutet bereits eine gute interne Konsistenz der Skala an. Das Cronbachs Alpha für die interne Konsistenz und in dem Sinne auch als Maß für die Reliabilität der Skala ist sehr gut (α=.93).

Außerdem wurden für die vorliegende Studie zwei weitere Skalen entwickelt. Beide beziehen sich auf die individuelle Förderung im Musikunterricht, einmal aus Sicht der Musiklehrkräfte (IFM-L) und komplementär für die Perspektive der Schüler*innen (IFM-S). Das Konstrukt der individuellen Förderung im Musikunterricht beschreibt einen pädagogischen Aspekt der Gestaltung des Fachunterrichts in Musik. Analog zum Subjektorientierten Musikunterricht (Harnischmacher, 2012) betrifft individuelle Förderung methodische Maßnahmen der Differenzierung und der individuellen Bezugsnormorientierung. Zur Skalenkonstruktion wurden nicht eigens neue Items entwickelt, sondern aus bewährten Skalen adaptiert und für den Musikunterricht angepasst. Das Lehrerinventar (IFM-L) besteht aus Items verschiedener Skalen, die teilweise für den Musikunterricht umformuliert wurden. Die Items 1–7 sind dem Fragebogen zur „Leistungsdifferenzierung“ aus dem Projekt MARKUS (Helmke & Jäger, 2002) entlehnt. Ein Beispielitem lautet: „Leistungsstarken Schülerinnen und Schülern gebe ich gern Extraaufgaben, durch die sie wirklich gefordert werden“. Die Items 8–9 stammen aus der Skala „Individuelle Bezugsnormorientierung“ (Clausen, 2002) (z. B. „Wenn ich die Leistung einer Schülerin oder eines Schülers beurteilen will, vergleiche ich ihr/sein erzieltes Ergebnis nicht so sehr mit den Ergebnissen seiner Klassenkamerad*innen, sondern mit den Ergebnissen, die diese Schülerin oder dieser Schüler zuvor bei vergleichbaren Aufgaben erzielt hat“).

Für das Schülerinventar (IFM-S) wurden die Items 1–4 dem Fragebogen zur „Schülerorientierung“ aus dem Projekt MARKUS (Helmke & Jäger, 2002) adaptiert und für den Musikunterricht umformuliert (z. B. „Im Musikunterricht geht die Musiklehrkraft auf Anregungen der Schüler ein“). Gleiches gilt für die Items 5–7 aus der Skala „Individuelle Förderung“ (z. B. „Im Musikunterricht verlangt die Musiklehrkraft von guten Schülern deutlich mehr“) und den Items 8–11 aus

der Skala „Individuelle Bezugsnormorientierung“ (Clausen, 2002) (z. B. „Im Musikunterricht ist das für unsere Musiklehrkraft eine gute Leistung, wenn sich ein schwacher Schüler verbessert, auch wenn der Schüler noch immer unter dem Klassendurchschnitt liegt“). Das Antwortformat der beiden Skalen besteht aus immer (5), häufig (4), manchmal (3), selten (2), nie (1). Die Reliabilität der Schülerskala „Individuelle Förderung im Musikunterricht“ (IFM-S) ist gut (α=.85). Das Cronbachs Alpha der entsprechenden Skala (IFM-L) in der Stichprobe der Lehrkräfte (n=32) ist mit α=.67 noch akzeptabel.

Die weiteren Skalen wurden bereits in früheren Studien zu musikpädagogischen Fragestellungen mehrfach erprobt und detailliert beschrieben. Die gute Reliabilität der Lehrerskala zur Kompetenzorientierung im Musikunterricht (KOMI) (Harnischmacher et al., 2017) konnte auch in der vorliegenden Studie bestätigt werden (α=.80). Gleiches gilt für das Cronbachs Alpha (α=.82) der Skala zur Kompetenzorientierung im Musikunterricht (KOMI) (ebd.). In der Schülerstichprobe sind sehr gute Werte der internen Konsistenz für die MMI-S Skala zur Motivation (α=.90) und für die KEMI-S zum Kompetenzerleben im Musikunterricht (α=.95) festzustellen. Einen guten Wert für Cronbachs Alpha (α=.85) beobachten wir bei der Skala zur individuellen Förderung im Musikunterricht aus Schülersicht (IFM-S). Eine gute Reliabilität können wir auch für die Skala zum Musikinteresse in der Familie (α=.87) festhalten. Die Skalen dieser Studie können unter www.fem-berlin.de eingesehen werden.

Ergebnisse

Die vorliegende Fragestellung adressiert potentielle Einflüsse auf die Wahlbereitschaft zum Fach Musik an die Individualebene der Schüler*innen und auch an die Klassenebene, hier vertreten durch die Lehrer*innen. Ein geeignetes Verfahren zur Hypothesenprüfung von Variablenbeziehungen auf unterschiedlichen Ebenen bei geclusterten Stichproben ist die Mehrebenenanalyse. Das relativ komplexe Bündel an Hypothesen erfordert außerdem die Testung in einer Pfadanalyse oder in einem messfehlerbereinigten Strukturgleichungsmodell. Aufgrund der geringen Stichprobengröße von 32 Lehrer*innen sind die Voraussetzungen für ein Strukturgleichungsmodell nicht erfüllt (vgl. Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2016). Die Hypothesen werden daher in einer Mehrebenenpfadanalyse getestet.

In einem ersten Schritt ist in der Mehrebenenanalyse zu prüfen, ob sich die zu erklärenden Variablen auf der Schülerebene überhaupt auf Klassenebene unterscheiden. Die Intraklassenkorrelationen (ICC) der Schülervariablen zeigen, dass rund 62% der Gesamtvarianz der Motivation (0.14), dem Kompetenzerleben (0.08), der individuellen Förderung (0.27) und der Wahlbereitschaft (0.13) durch die Klassenebene erklärt wird. Aufgrund der deutlichen Unterschiede der Variablen zwischen den einzelnen Schulklassen ergibt sich die Notwendigkeit für

eine Mehrebenenanalyse (Raudenbush & Bryk, 2002). Um Drittvariableneffekte zu minimieren, gehen die Variablen Geschlecht (m/w) und Musikbetonung der Schulen (ja/nein) als Kontrollvariablen in die Analyse ein. Schüler wählen eher naturwissenschaftliche Fächer, während Schülerinnen musisch-künstlerische Fächer bevorzugen (Nonte & Naacke, 2010). Musiklehrkräfte von musikbetonten Gymnasien tendieren zu einer vergleichsweise höheren musikpädagogischen Motivation (Hofbauer, 2017). Über die Motivation als Mediator tendieren Musiklehrkräfte auch zu einer höheren Kompetenzorientierung im Musikunterricht (Harnischmacher et al., 2017). Die beiden Variablen beziehen wir nur aus methodischen Gründen ein, ohne damit bestimmte Hypothesen zu testen.

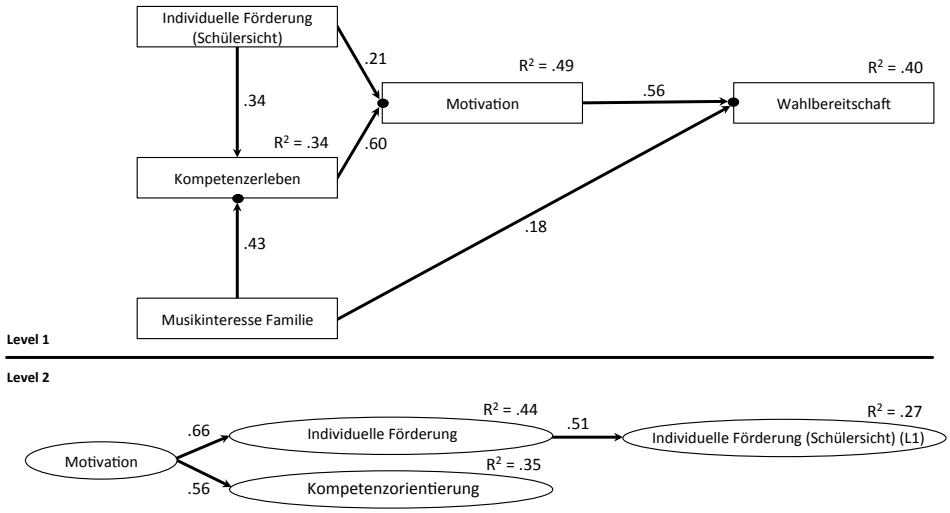


Abbildung 1: Mehrebenenpfadmodell für den Einfluss von Motivation, individueller Förderung, Kompetenzerleben und Musikinteresse in der Familie auf die Wahlbereitschaft von Schüler*innen im Zusammenhang mit der Motivation, Kompetenzorientierung und der individuellen Förderung von Musiklehrkräften im Musikunterricht. Alle dargestellten Pfadkoeffizienten sind standardisiert und signifikant ($p < .05$).

Das Mehrebenenpfadmodell beinhaltet aus Gründen der Übersicht nur signifikante Pfade und keine Kontrollvariablen. Mit einem akzeptablen Modelfit (RMSEA=.076, CFI=.966, TLI=.914, SRMR=.073 within, .06 between) können wir mit dem vorliegenden Modell die Hypothesen wie folgt bestätigen bzw. verwerfen: Mit dem hohen Einfluss der Motivation auf die Wahlbereitschaft der Schüler*innen auf Level 1 (β=.56, p<.001) bestätigt sich unsere erste Hypothese. Die Wahlbereitschaft lässt sich außerdem gemäß Hypothese 4 auf den direkten Einfluss des Musikinteresses in der Familie zurückführen (β=.18, p<.001). Für die individuelle Förderung aus Schülersicht (Hypothese 2) und das Kompetenzerle-

ben (Hypothese 3) können, anders als angenommen, keine direkten Effekte auf die Wahlbereitschaft beobachtet werden. Es bestätigen sich hingegen Hypothese 5, der direkte Einfluss der individuellen Förderung auf die Motivation (β=.21, p<.001) und Hypothese 6 zu dem Einfluss des Kompetenzerlebens auf Motivation (β=.60, p<.001). Beide Variablen klären zusammen 49% der Varianz von Motivation auf. Das Kompetenzerleben wird zu 34% von der individuellen Förderung (β=.34, p<.001) und dem Musikinteresse in der Familie (β=.43, p<.001) beeinflusst (Hypothesen 7 und 8).

In der Folge lassen sich zwar keine direkten Effekte beobachten, dafür aber indirekte Effekte der individuellen Förderung und des Kompetenzerlebens über die Motivation auf die Wahlbereitschaft (Hypothesen 9 und 10). Ein Teil der Varianz von Wahlbereitschaft lässt sich zurückführen auf den indirekten Effekt der individuellen Förderung über Motivation (β=.08, p<.001) und den indirekten Effekt des Kompetenzerlebens über Motivation (β=.09, p<.001), hier aufgrund der indirekten Effekte angegeben als unstandardisierte Koeffizienten. Motivation kann damit als Mediator bestätigt werden. Die Variablen der Schülerebene tragen zu 40% der Varianzaufklärung von Wahlbereitschaft bei.

Für die vermuteten Variablenbeziehungen in der Stichprobe der Musiklehrkräfte (Level 2) können wir die Hypothesen 11 und 12 bestätigen. Die musikpädagogische Motivation hat einen Einfluss auf die individuelle Förderung (β=.66, p<.001, R^2=.44) und auf die Kompetenzorientierung im Musikunterricht (β=.56, p<.001, R^2=.35). Die individuelle Förderung der Musiklehrkräfte hat gemäß Hypothese 13 einen direkten Einfluss auf die individuelle Förderung aus Sicht der Schüler*innen (β=.51, p<.001, R^2=.27). Gleiches lässt sich für die korrespondierenden Variablen der Motivation und des Kompetenzerlebens nicht feststellen (Hypothesen 14 und 15). Ebenso konnte kein moderierender Effekt der Kompetenzorientierung auf den Zusammenhang zwischen Kompetenzerleben der Schüler*innen und ihrer Motivation (Hypothese 16) festgestellt werden.

Diskussion

Die Wahlbereitschaft für das Fach Musik in der Oberstufe konnte zu 40% durch die Variablen auf der Ebene der Schüler*innen im Zusammenhang mit Variablen auf der Ebene der Musiklehrkräfte vorhergesagt werden. Die Motivation trägt auf der Ebene der Schüler*innen mit einem direkten Effekt und als Mediator wesentlich zu dieser hohen Varianzaufklärung bei. Motivierte Musiklehrkräfte hingegen unterrichten kompetenzorientierter und fördern individueller im Musikunterricht. Der Vorhersagewert der Motivation für das Lernen und Lehren im Musikunterricht hat sich bereits in vorangegangenen Studien bewährt und konnte mit den vorliegenden Befunden bestätigt werden (Harnischmacher & Knigge, 2017; Harnischmacher et al., 2017).

Das Kompetenzerleben verstehen Carmichael und Harnischmacher (2015) nicht nur als ein Resultat des Musikunterrichts, sondern auch als eine Folge außerschulischer Erfahrungen mit der Musik und dem Musizieren. Die vorliegenden Befunde unterstützen diese Sichtweise, da das Kompetenzerleben mit 34% auf den Einfluss der individuellen Förderung im Musikunterricht und dem Musikinteresse in der Familie zurückgeführt werden kann. In Folgestudien könnte untersucht werden, ob sich der Vorhersagebeitrag zur Wahlbereitschaft durch Einbezug weiterer Faktoren der musikalischen Sozialisation (z. B. Peergroup, außerschulisches Musizieren) verbessern lässt.

Festzuhalten bleibt, dass sich auch in dieser Studie mit der Motivation und dem Kompetenzerleben der Vorhersagewert von Variablen bestätigen lässt, die im Kontext der Theorie des Subjektorientierten Musikunterrichts als domainspezifische Konstrukte entwickelt wurden. Klar sein dürfte aber auch, dass damit natürlich nicht der Subjektorientierte Musikunterricht als solcher bereits evaluiert wird. Gleiches gilt auch für die individuelle Förderung im Musikunterricht.

Die individuelle Förderung wurde in der vorliegenden Studie erstmals mit quantitativen Methoden aus der Perspektive von Lehrenden und deren Schüler*innen untersucht. Im Vergleich zu den Intraklassenkorrelationen der anderen Variablen auf der Ebene der Schüler*innen sind bei der individuellen Förderung (aus Schülersicht) mit 27% Varianzanteil die meisten Unterschiede zwischen den Klassen zu beobachten. Das unterstreicht den Stellenwert der individuellen Förderung als Klassenmerkmal. Die Ergebnisse zeigen, dass die Motivation der Schüler*innen im Musikunterricht auch davon abhängt, ob eine individuelle Förderung wahrgenommen wird. Es zeigt sich jedoch auch, dass sich die Wahrnehmung individueller Förderung seitens der Schüler*innen nur zu 27% auf die Angaben der Lehrkräfte zu der Häufigkeit individueller Förderung im Musikunterricht zurückführen lässt. Dies lässt sich möglicherweise auf die Herausforderung der Passung der Lernangebote an die Lernvoraussetzungen und Interessen einzelner Schüler*innen zurückführen. Diese weiterführende Fragestellung geht über die generalisierende Beobachtung von Wahrnehmungstendenzen hinaus und erfordert forschungsmethodisch von zukünftigen Studien die detailliertere Beobachtung konkreter Vorgehensweisen bei der individuellen Förderung im Musikunterricht.

Einschränkend muss die Kausalität der Variablenbeziehungen aufgrund des Querschnittdesigns immer als Wirkzusammenhang interpretiert werden. Mit einer größeren Stichprobe könnte durch eine messfehlerbereinigte Analyse in Strukturgleichungsmodellen vermutlich die Varianzaufklärung der Wahlbereitschaft nochmal deutlich verbessert werden. Trotz dieser Einschränkungen erweisen sich aufgrund der vorliegenden Ergebnisse vor allem Fragestellungen zur Motivation und individuellen Förderung im Musikunterricht als vielversprechend für Folgestudien.

Literatur

Ahner, P. (2011). *Wahlfach »Musik« Musikunterricht an beruflichen Gymnasien in der Sekundarstufe II in Baden-Württemberg aus der Perspektive von Jugendlichen, Musikpädagogik und Kultusverwaltung*. Norderstedt: Books on Demand GmBH.

Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2016) Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. Berlin: Springer.

Bastian, H.-G. (1989). *Leben für Musik. Eine Biographie-Studie über musikalische (Hoch-) Begabungen*. Mainz: Schott's Söhne.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 9(4), 469–512.

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.

Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Pesrpektive? Empirische Analyse zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsqualität.* Münster: Waxmann.

Göllner, M. & Niessen, A. (2016). Perspektiven auf Differenzierung im Musikklassen-, Musik- und Ensembleunterricht. Eine vergleichende qualitative Studie auf der Grundlage von Lehrer- und Schülerinterviews. *Diskussion Musikpädagogik*, 70, 48–57.

Harnischmacher, C. (2012). *Subjektorientierte Musikerziehung. Eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik.* (2. Auflage). Augsburg: Wißner.

Harnischmacher, C. (2018). Motivation. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Fosrchung – Diskurse* (S. 221–228). Münster: Waxmann.

Harnischmacher, C., Blum, K. & Höfer, U. (2016). *Kompetenzorientierung im Musikunterricht Inventar (KOMI).* Verfügbar unter: http://www.fem-berlin.de/files/KOMI_Skala.pdf [15.09.2016].

Harnischmacher, C., Carmichael, M., Höfer, U. & Blum, K. (2015). *Kompetenzerleben im Musikunterricht Inventar (Kurzsskala).* Verfügbar unter: www.fem-berlin.de/files/KEMI_Kurzskala.pdf [18.04.2016].

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.

Harnischmacher, C. & Hofbauer, V. C. (2013). War ja klar, dass die nicht unterrichten kann! Eine empirische Folgestudie zum Einfluss von Vorurteilen und Motivation auf die Bewertung von Musikunterricht bei Schülern. *Beiträge Empirische Musikpädagogik*, 4(1). Verfügbar unter: http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=81. [01.11.2016].

Harnischmacher, C., Blum, K. & Hofbauer, V. C. (2017). Kompetenzorientierung und Motivation von Lehrern im Musikunterricht. In A. J. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (Musikpädagogische Forschung, Band 38, S. 269–287). Münster: Waxmann.

Harnischmacher, C., Höfer, U. & Blum, K. (2015). *Motivation im Musikunterricht Inventar (Kurzskala).* Verfügbar unter: www.fem-berlin.de/files/MMI_Kurzskala.pdf [13.04.2016].

Harnischmacher, C. & Hörtzsch, U. (2012). Motivation und Musikunterricht. Eine empirische Studie zum Vorhersagewert des Motivationsmodells Musikalischen Handelns auf die Erstellung zum Musikunterricht aus Schülersicht. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (Musikpädagogische Forschung, Band 33, S. 56–69). Essen: Die blaue Eule.

Harnischmacher, C. & Knigge, J. (2017). Motivation und Musikinteresse als Prädiktoren von musikalischen Leistungen und Kompetenzerleben im Musikunterricht. *Beiträge Empirische Musikpädagogik*, 8, 1–21.

Harnischmacher, C. & Schulz-Heidorf, K. (2018a). *Individuelle Förderung im Musikunterricht Inventar – Lehrer (IFM-L)*. Verfügbar unter: https://www.fem-berlin.de/publikationen-1/skalen/ [16.11.2018].

Harnischmacher, C. & Schulz-Heidorf, K. (2018b). *Individuelle Förderung im Musikunterricht Inventar – Schüler (IFM -S).* Verfügbar unter: https://www.fem-berlin.de/publikationen-1/skalen/ [16.11.2018].

Hattie, J. (2015). *Lernen sichtbar machen* (3. erw. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider.

Heinzel, F. & Koch, K. (Hrsg.). (2017). *Individualisierung im Grundschulunterricht. Anspruch, Realisierung und Risiken*. Wiesbaden: Springer VS.

Helmke, A. & Jäger, R. S. (Hrsg.). (2002). *MARKUS: Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz, Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Heß, F. (2017). *Gendersensibler Musikunterricht. Empirische Studien und didaktische Konsequenzen*. Wiesbaden: Springer VS.

Hodapp, V. & Mißler, B. (1996). Determinanten der Wahl von Mathematik als Leistungs- bzw. Grundkurs in der 11. Jahrgangsstufe. In R. Schuhmann-Hengsteler (Hrsg.), *Entwicklung im Jugendalter* (S. 143–164). Göttingen: Hogrefe.

Hofbauer, V. C. (2017). *Motivation von Musiklehrern. Zum Einfluss der Motivation und Expertise auf die Stressbewältigung*. Berlin: Springer.

Jordan, A.-K. (2014). *Empirische Validierung eines Kompetenzmodells für das Fach Musik. Teilkompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren"*. Münster: Waxmann.

Jungkunz, D. (1982). Zum Wahl- und Entscheidungsverhalten von Oberstufenschülern – neue empirische Ergebnisse. *Unterrichtswissenschaft*, 10, 73–83.

Kessel, U. & Hannover, B. (2004). Empfundene „Selbstnähe" als Mediator zwischen Fähigkeitskonzept und Leistungskurswahlintentionen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36, 130–138.

Köller, O., Baumert, J. & Schnabel, K. (2001). Does interest matter? The relationship between academic interest and achievement in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 32, 448–470.

Köller, O., Daniels, Z., Schnabel, K. U. & Baumert, J. (2000). Kurswahlen von Mädchen und Jungen im Fach Mathematik: Zur Rolle von fachspezifischem Selbstkonzept und Interesse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14, 26–37.

Kranefeld, U., Heberle, K. & Pankoke, C. (2016). Zur videographischen Erfassung von Passungsprozessen im Musikunterricht – Methodologische Überlegungen und fallanalytische Perspektiven. *Beiträge empirische Musikpädagogik*, 6, S. 1–20.

Lindenbaum, W. & Nimczik, O. (2015). *Musik in der allgemeinbildenden Schule. Deutsches Informationszentrum.* Verfügbar unter: http://www.miz.org/static_de/themenportale/einfuerungstexte_pdf/01_BildungAusbildung/nimczik_lindenbaum.pdf [16.11.2018].

Linn, F. (2017). *Überzeugungen von Musiklehrenden zum Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht.* Siegen: universi.

Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(51. Beiheft), 47–70.

Marsh, H. W. & Yeung, A. S. (1997). Coursework Selection: Relations to Academic Self-Concept and Achievement. *American Educational Research Journal*, 34, 691–720.

Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (2012). *MPlus User's Guide* (7. Aufl.). Los Angeles: Muthén & Muthén.

Nonte, S. & Naacke, S. (2010). MUKUS – Die Ergebnisse. In A. Lehmann-Wermser, S. Naacke, S. Nonte & B. Ritter (Hrsg.), *Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagsschulen Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven* (Studien zur ganztätigen Bildung, S. 53–210). Weinheim und München: Juventa.

Raudenbush, S. W. & Bryk, A. S. (2002). *Hierachical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods (Advanced Quantitative Techniques in the Social Sciences)* (2. Auflage). Thousand Oaks: SAGE publications.

Roeder, P. M. & Gruehn, S. (1996). Kurswahlen in der Gymnasialen Oberstufe. Fächerspektrum und Kurswahlmotive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42, 497–518.

Roth, D. (2008). *Empirische Wahlforschung. Ursprung, Theorien, Instrumente und Methoden* (2. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.

Schulz-Heidorf, K. (2016). *Individuelle Förderung im Unterricht: Eine Möglichkeit, soziale Herkunft und Schulerfolg zu entkoppeln? Eine Re-Analyse aus IGLU-E 2011*. Hamburg: Katrin Schulz-Heidorf.

Simpkins, S. D., Davis-Kean, P. E. & Eccles, J. S. (2006). Math and Science Motivation: A Longitudinal Examination of the Links Between Choices and Beliefs. *Developmental Psychology*, 42, 70–83.

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

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

Dr. Katrin Schulz-Heidorf
Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Allgemeine, Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft
Evaluation von Bildungssystemen
Von-Melle-Park 8
20146 Hamburg
katrin.schulz-heidorf@uni-hamburg.de

Katharina Höller

Alternativen konstruieren und erproben

Überarbeitungsmuster und Problemstellen des differenzierenden Hörens bei der Umsetzung in eine grafische Notation

Constructing and Testing Alternative Solutions. Characteristic Patterns and Challenges in Listening and Visualizing

Differentiating between listening experiences is a relevant objective in curricula of music classes in primary schools as well as in higher education in Germany (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, 2008, S. 88; Niessen, Lehmann-Wermser, Knigge & Lehmann, 2008). In general, children show high performance in their rhythmic/metric and melodic or harmonic listening skills (Hofmann, 2011). Authors of these studies demand the development of challenging listening tasks for music education in primary schools (Nauck-Börner, 1991). In order to support a more sophisticated way of listening, the current project has developed a specific research design following the principles of design-based research (Prediger et al., 2012). The methodological framework was set by video-based classroom research (Kranefeld, 2017). This article provides insights into students' underlying process patterns of – and challenges to – listening and visualizing.

1. Erkenntnisinteresse

Musikpädagogische und -psychologische Forschungen zu den Hörfähigkeiten von Kindern zeigen, dass Grundschüler*innen hinsichtlich ihrer metrisch/rhythmischen, melodischen und harmonischen Fähigkeiten bereits über hohe rezeptive Grundlagen verfügen (Nauck-Börner, 1991; Hofmann, 2011). Allerdings wird eine Differenz zwischen dem Entwicklungsstand der Kinder und der schulischen Vermittlung festgestellt und gefordert, dass das Hören und damit verbundene anspruchsvolle Lerninhalte stärker in den Mittelpunkt der Unterrichtsgestaltung rücken sollten (Abel-Struth & Groeben, 1979; Schellberg, 1998; Hofmann, 2011). Auch in den Lehrplänen für Grundschulen und weiterführende Schulen wird differenzierendes Hören explizit als Unterrichtsziel genannt (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, 2008, S. 88; Niessen, Lehmann-Wermser, Knigge & Lehmann, 2008, S. 8) und unter anderem durch ver-

änderte Wahrnehmungsparadigmen, wie die Dominanz visueller Medien, legitimiert (Krämer, 2011).

In der Diskussion um kompetenzorientierten Musikunterricht stellen Knigge und Lehmann-Wermser (2009, S. 58) heraus, dass über die Zusammenhänge von Wissensbeständen, Wahrnehmungsfähigkeit und der Fähigkeit zur Verbalisierung und Darstellung von Höreindrücken wenig empirisches Wissen besteht. Allgemeiner formuliert Gebauer (2012, S. 219–221), dass empirische Einsichten darüber fehlen, wie lernwirksame Frage- und Aufgabenstellungen konstruiert werden müssen. Sie betont, dass musikalische Lernprozesse hinsichtlich der „kognitiven Lernebene[,] der sinnlichen Erfahrungsebene sowie der körperlich-instrumentalen Handlungsebene" (ebd., S. 222) empirisch ausdifferenziert werden müssen und formuliert damit ein zentrales Desiderat der musikpädagogischen Unterrichtsforschung. Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, die umfangreichen Erkenntnisse zu den musikalischen Hörfähigkeiten von Kindern auf die unterrichtliche Aufgabengestaltung zum Hören zu beziehen. Dazu fehlen allerdings bislang empirische Prozessanalysen, die untersuchen, welche Arbeitsprozesse bei den Schüler*innen ausgelöst werden und wie sie ihre Höreindrücke darstellen und kommunizieren können. Die Dissertation „Differenzierendes Hören mithilfe grafischer Notation in der Grundschule",[1] aus der im vorliegenden Beitrag berichtet wird, zielt daher auf die Entwicklung und Beforschung eines unterrichtsnahen Erhebungsdesigns zum differenzierenden Hören. Im Folgenden wird der Fragestellung nachgegangen: Wie zeigt sich differenzierendes Hören von Schüler*innen der 4. Jahrgangsstufe an Grundschulen bei der Erstellung einer grafischen Notation? Welche Problemstellen lassen sich identifizieren?[2]

2. Das unterrichtsnahe Erhebungsdesign

Da das Projekt auch auf die Gestaltung von geeigneten Aufgaben zum differenzierenden Hören zielt, orientiert sich die Studie am Konzept der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. In diesem Forschungs- und Entwicklungsrahmen bildet die Analyse und Spezifizierung der Lerngegenstände die Basis für die Entwicklung von Lehr-Lernarrangements, deren initiierte Lernprozesse in iterativen, vernetzten Schritten empirisch erforscht werden (vgl. Prediger et al., 2012, S. 453). Durch eine zyklisch angelegte, explorative Vorstudie

1 Das Dissertationsprojekt ist im interdisziplinären Forschungs- und Nachwuchskolleg Fachdidaktische Entwicklungsforschung (Funken) verortet und wurde durch das MIWFT NRW gefördert (http://www.funken.tu-dortmund.de/cms/de/home.html).

2 Weitere Fragen des Projekts beziehen sich auf die Entwicklung des Erhebungsdesigns und auf die Rolle der Interaktion der beteiligten Personen.

wurde ein unterrichtsnahes Erhebungsdesign entwickelt, das differenzierendes Hören altersangemessen initiiert und sichtbar macht.[3]

Studien zu den Hörleistungen von Kindern werden bislang vorwiegend in experimentellen Einzeltestungen vorgenommen. Dabei werden die für den Unterricht konstitutiven Elemente der Interaktion und Kommunikation ausgeblendet. Prozessbezogene Analysen der interaktiven Bedeutungsaushandlung fehlen also. Um dieses Forschungsdesiderat zu bearbeiten, liegt es nahe, den Fokus in einem qualitativ-rekonstruktiven Erhebungsdesign auf den Aspekt der Interaktionsbedingtheit fachlichen Lernens (Fetzer, 2007) zu legen. Die Analyse von individuellen Prozessen des Hörens und Darstellens wird folglich um eine interaktionsanalytische Perspektive erweitert.

Zur Durchführung und Auswertung dient deshalb die videobasierte Unterrichtsprozessforschung (Kranefeld, 2017), die sich an den Prinzipien der interpretativen Unterrichtsforschung (Krummheuer & Naujok, 1999) orientiert. In ihr werden sowohl die subjektiven Deutungen einzelner als auch die in Interaktion hervorgebrachten „als geteilt geltende[n] Deutungen" (Fetzer, 2007, S. 27) sequenzanalytisch rekonstruiert.

Für den im Erhebungsdesign vorgesehenen didaktischen Zugriff auf differenzierendes Hören, verstanden als analytische Zugangsweise zu Musikstücken, bietet sich die Transformation eines Höreindrucks in eine grafische Notation an (vgl. Kaiser, 1995, S. 143; Krämer, 2011, S. 134). Grafische Notationen erhalten „die Funktion der Hörhilfe" (Kocina, 1991, S. 93), die unter anderem beim mehrmaligen Hören immer weiter differenziert werden sollen (vgl. Fuchs, 1969, S. 76; Günther, 1991, S. 51).

Die Gestaltung der grafischen Notation orientiert sich an den Grundprinzipien traditioneller Notation[4]: „[D]er zeitliche Verlauf von Musik wird […] horizontal von links nach rechts abgetragen, Tonhöhen werden vertikal fixiert" (Knigge, 2010, S. 177). Dieses basale Notationsverständnis wird auf der niedrigsten Niveaustufe im Kompetenzmodell „Musik wahrnehmen und kontextualisieren" für die 6. Jahrgangsstufe gefordert. Somit kann untersucht werden, wie Schüler*innen dieses Notationskonzept bei der Erstellung einer grafischen Notation anwenden und welche Problemstellen sich ergeben. Konkret wird im Erhebungsdesign Ton-

3 Das im Folgenden vorzustellende Erhebungsdesign oblag keiner zyklischen Veränderung, sondern zielt auf die Generierung von deskriptiven und verstehenden Theorieelementen. Im Anschluss könnte man nun in zyklischen Schritten die Auswirkungen von Veränderungen am Design untersuchen. Eine ausführliche Darstellung der zyklischen Vorgehensweise im Projekt wird an anderer Stelle veröffentlicht werden (Höller, i. V.).

4 Es wird nicht auf die traditionelle Notenschrift zurückgegriffen, da diese Form der grafischen Notation unmittelbarer den musikalischen Verlauf (Tonlänge = Strecke) abbildet und folglich der „konkrete Bezug zum Zeichenkörper" (Krämer, 2011, S. 144) erhalten bleibt. Die grafische Notation erscheint somit für die Altersgruppe leichter zugänglich.

länge durch lange Striche und Punkte dargestellt, deren vertikale Anordnung Tonhöhe und Simultanität symbolisiert. Quadrate stehen für Pausen.

Das unterrichtsnahe Erhebungsdesign wurde in Laborsituationen (Komorek & Duit, 2004) mit Schülerpaaren aus jeweils einer Klasse aus drei unterschiedlichen Schulen durchgeführt und videografisch erhoben. Die Schüler*innen wurden mit Hilfe der Einschätzung der Klassenleitung nach Leistungsstärke und allgemeiner Musikaffinität kontrastiv gesampelt. Insgesamt sind zwölf Schülerinnen und Schüler im Sample.

Das Erhebungsdesign umfasst drei Schulstunden. In den ersten beiden Stunden lernen die Schüler*innen die spezifischen Notationsregeln kennen. Dabei üben sie sich darin, das Notationsprinzip anzuwenden, indem sie am Klavier sitzen und die Zeichen in Klänge umsetzen.

Kern des Erhebungsdesigns bildet dann die dritte Stunde, in der die Schüler*innen zu einer Aufnahme des Musikstücks „Klavier und Streichquartett" (1985) von Morton Feldman[5] zu den Takten 2–8 eine Partitur erstellen. Das Musikstück wurde aufgrund in der Vorstudie entwickelter Kriterien ausgewählt: Die kompositorischen Prinzipien Wiederholung und Variation, die im Musikstück besonders bedeutsam werden, können ein vertiefendes Hören musikalischer Strukturen beanspruchen (vgl. Lamont & Dibben, 2001, S. 264). Eine weitere Herausforderung für das Hören stellt die Simultanität der Klangereignisse in der kammermusikalischen Besetzung dar. Aus der zyklisch angelegten, explorativen Vorstudie wurde die Erkenntnis gewonnen, dass bei simultanen Klangereignissen differenzierendes Hören angeregt werden kann. Empirische Ergebnisse (Costa-Giomi, 1994; Gudmundsdottir, 1999) untermauern diese Erkenntnis, weil für die Wahrnehmung von Simultanität die Fähigkeit zur Dezentrierung (die Fähigkeit sich auf mehr als einen Aspekt bei der Wahrnehmung konzentrieren zu können) nötig ist.

Die Schüler*innen erhalten die Aufgabe, eine vorstrukturierte Partitur weiter auszufüllen. Die Vorstrukturierung besteht aus voreingezeichneten Punkten sowie einem Zeitstrahl (s. Abb. 1). Die Punkte stehen für die Klavierarpeggien der Takte 3, 5 und 7. Sie sind deshalb bereits vorgegeben, weil der Aufmerksamkeitsfokus nicht auf das Zählen der Klaviertöne gerichtet sein soll, sondern auf die Wahrnehmung der simultanen Klangereignisse. Der Ablauf dieser Stunde ist so angelegt, dass die Kinder zunächst mehrmals das Musikstück hören und dabei ihre Höreindrücke visualisieren, indem sie Eintragungen in die Partitur in Einzelarbeit vornehmen. Sie werden dabei gefragt, ob sie das Stück noch einmal hören möchten. Wenn sie angeben, fertig zu sein, sollen die Schüler*innen ihre Partituren untereinander vergleichen und sich gegenseitig erklären. Danach besteht dann die Möglichkeit weiter an der eigenen Partitur zu arbeiten.

5 Feldman, Morton (1993). Piano and String Quartet. [Recorded by Kronos Quartet & Aki Takahashi]. *On Piano and String Quartet.* [CD]. Europe: Elektra Nonesuch.

3. Transkription und Analyseinstrumentarium

Um nachvollziehen zu können, welche Klangverläufe im Prozess des Visualisierens dargestellt werden, wurde als spezielles Analyseinstrument eine Matrize konzipiert, die die entsprechenden Leerstellen der vorstrukturierten Partitur mit den grundlegenden musikalischen Strukturen füllt, an denen auch die Schüler*innen in der Regel arbeiten. Die Matrize wurde also nicht nur auf der Basis einer musikalischen Analyse entwickelt, sondern ist gleichzeitig an den tatsächlichen Prozessen des Hörens und Darstellens seitens der Schüler*innen orientiert (vgl. Abb. 1).

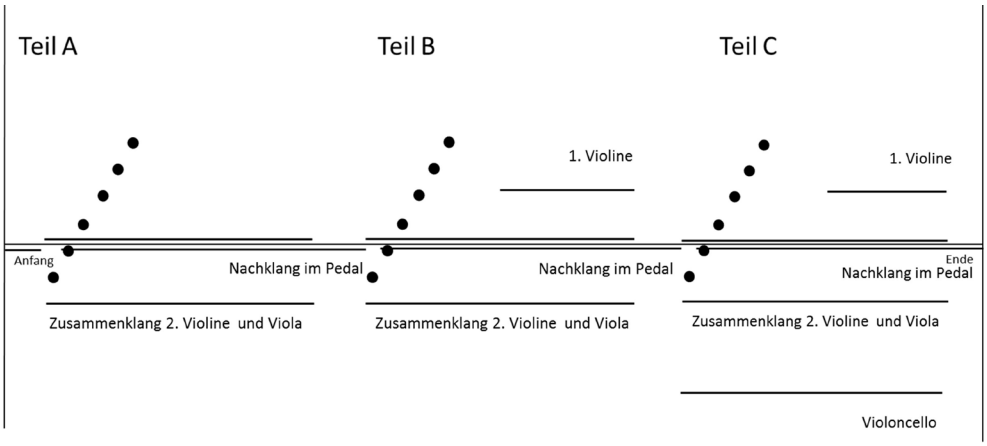


Abbildung 1: Matrize zum Musikausschnitt Morton Feldmans *Klavier und Streichquartett* T. 2–8

Der Musikausschnitt besteht aus drei Teilen, die nach dem Prinzip der Variation aufgebaut sind. Wie in der Matrize zu sehen ist, beginnt der Zusammenklang von 2. Violine und Viola in Teil A simultan mit den Klavierarpeggien und klingt danach weiter. Der Zusammenklang wird mit zwei übereinanderstehenden langen Strichen eingezeichnet, wobei der untere und der obere Strich jeweils den Ambitus des Zweiklangs darstellen. Nach der Sichtung der Aufgabenbearbeitungsprozesse der Schüler*innen wurde deutlich, dass die Schüler*innen diesen Klang nicht in seiner Zweistimmigkeit oder hinsichtlich des Stimmtauschs[6] differenzieren. Deshalb werden diese Stimmen als der Zusammenklang von 2. Violine und Viola bezeichnet.

Der Nachklang im Pedal, der in der Matrize nahe der Mittellinie dargestellt wird, kann wahrgenommen werden, wenn das Klavier und das Streichquartett verstummen und ihre Klänge in den Saiten des Flügels resonieren. Er ist also

6 Es liegt ein zweifacher Stimmtausch zwischen 2. Violine und Viola von c‘ und des‘‘ in den Teilen A, B und C vor.

kein eigenständig angeschlagener oder angestrichener Saitenklang, sondern ein „passiver“ Nachklang im Pedal, der sukzessive entsteht, sobald die Zusammenklänge von Streichquartett und Klavier gespielt werden. In den Teilen B und C entstehen Varianten von Teil A, weil in den sich wiederholenden Teilen zusätzlich ein Flageolett-Ton der ersten Geige gespielt wird. Diese Töne sind wenig auffallend, aber dadurch erkennbar, dass sie etwas später einsetzen. Außerdem kommt in Teil C noch das Cello hinzu.

Um im Gegensatz zu anderen Untersuchungen (Davidson & Scripp, 1988; Gromko & Russel, 2002; Reybrouck, Verschaffel & Lauwerier, 2009) nicht nur das Endprodukt, sondern den Notationsvorgang analysieren zu können, wurde ein erweitertes Transkriptionsverfahren entwickelt, das der Analyse auch den Überarbeitungsprozess auf Basis der videografischen Daten zugänglich machen kann. Dazu wurden die jeweiligen Zwischenprodukte, die die Schüler*innen zu verschiedenen Zeitpunkten im Prozess erstellen und damit im Augenblick vor sich liegen haben, abgepaust. Elemente, die jeweils neu eingezeichnet werden, sind grau markiert. Radierungen werden durch gestrichelte Kreise gekennzeichnet.

Für die Interaktionsanalyse der interpretativen Unterrichtsforschung (Krummheuer & Naujok, 1999) erfasst das erweiterte Transkript zusätzlich zur Sprache die Prozesse des Einzeichnens und Überarbeitens im Zusammenhang mit den Klangereignissen und der Interaktion. In der ersten Spalte findet man die übliche Transkription von Sprache. Eine Besonderheit besteht darin, dass die parallelen Zeichenprozesse zweier Schüler*innen in dem Transkript in jeweils einer Spalte festgehalten werden. Hier sind außerdem Blickrichtungen, Gesten, Handbewegungen beim Einzeichnen und das Mitlesen in schriftlicher Form genau festgehalten. Diese detaillierten Beschreibungen geben Hinweise auf die Frage, auf welche Klangereignisse die Kinder reagieren und wie sie diese auf visueller Ebene im Prozess umsetzen. In den Spalten daneben wird der jeweilige Zeichenprozess in der Matrize verortet, indem die entsprechenden Elemente markiert werden, auf die die Schüler*innen reagieren. Diese Verortung versteht sich bereits als Ergebnis der Interpretation. Die Zeichenprozesse eines Schülerpaars werden zusammen in ein Transkript gebracht, damit erkennbar wird, wie sie sich in der Interaktion aufeinander beziehen.

4. Ergebnisse der Untersuchung

Im Folgenden sollen anhand zweier Fallbeispiele Überarbeitungsmuster und Problemstellen für das differenzierende Hören im Kontext des grafischen Notierens dargelegt werden. Dazu werden nur die Aufgabenbearbeitungsprozesse der Einzelarbeitsphase untersucht und nur Sequenzen kodiert, in denen die Schüler*innen auf Grund des mehrmaligen Hörens ihre Partitur überarbeiten.

Um überhaupt Überarbeitungsmuster und Problemstellen von differenzierendem Hören benennen zu können, wurde im Forschungsprozess eine Heuristik

zum differenzierenden Hören entwickelt. Differenzierendes Hören lässt sich dokumentieren

- einerseits als qualitative Verbesserung der grafischen Abbildungen im Sinne einer Annäherung an die Matrize,
- und andererseits als Prozess des Nachforschens, bei dem die Schüler*innen zwar einen Impuls zur Überarbeitung zeigen, ohne dass die Überarbeitung eine qualitative Verbesserung in der Darstellung sichtbar werden lässt.

4.1 Überarbeitungsmuster *Alternativen Konstruieren und Erproben*

An dem Fall von Josefine[7] kann man exemplarisch zeigen, wie Schüler*innen differenzierendes Hören entwickeln und darstellen.

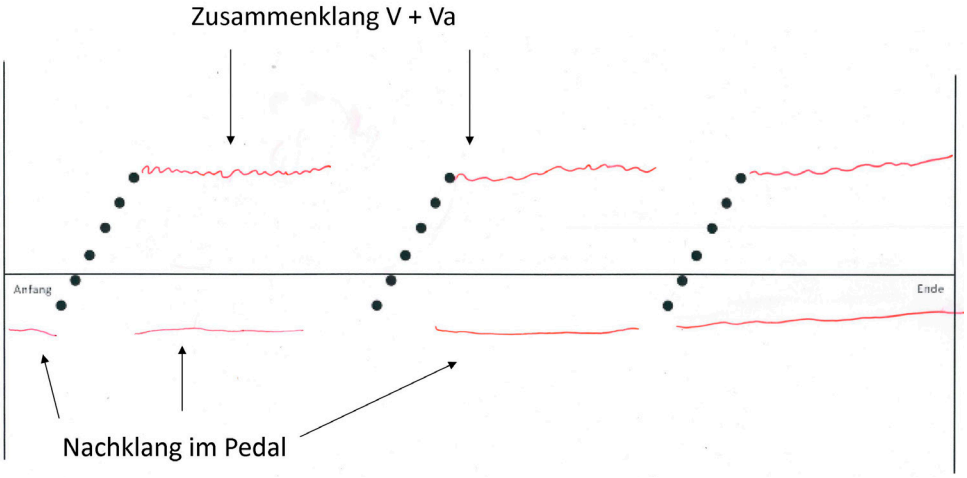


Abbildung 2: Josefines erster Entwurf

Josefine hat im ersten Entwurf (s. Abb. 2) mehrere Klangsymbole eingetragen: Für den Zusammenklang von 2. Violine und Viola die Wellenlinien oben und für den Nachklang im Pedal die Striche unten. Dabei hat sie in Teil A und B die beiden Striche untereinander gesetzt, was einen Hinweis auf die Wahrnehmung von Simultanität geben kann. Dieser erste Entwurf wird aber zu einer Zwischenlösung, die für Josefine nicht trägt, denn beim nächsten Hördurchgang verwirft sie diese Lösung.

7 Alle verwendeten Namen sind anonymisiert.

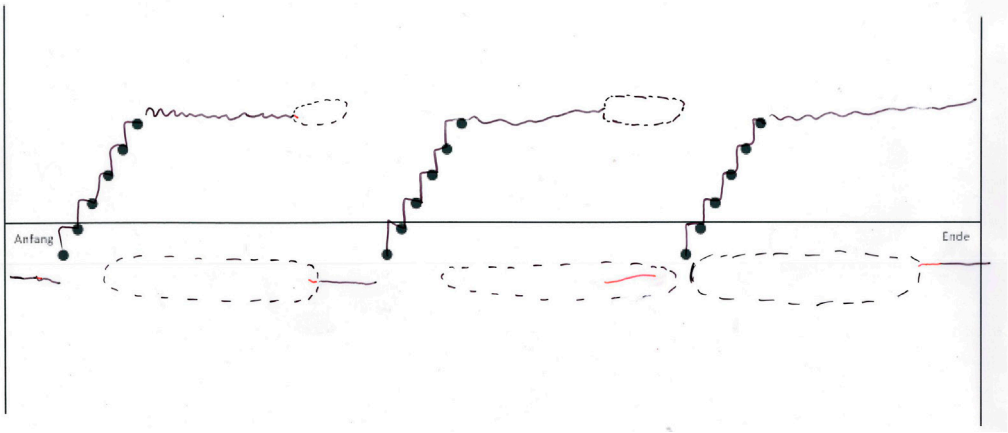


Abbildung 3: Josefines erster Überarbeitungsschritt

Sie radiert oben jeweils ein Stück der Wellenlinien für den Zusammenklang von 2. Violine und Viola aus (s. Abb. 3). Die Striche unten werden gekürzt, sodass die Darstellungen des Zusammenklangs oben und des Nachklangs im Pedal unten nun Nachzeitigkeit symbolisieren. Im nächsten Überarbeitungsschritt lässt sich wiederum ein Umdenken nachvollziehen.

Beim nächsten Hördurchgang sagt Josefine: „Okay das ist doch ein bisschen länger“ und verlängert wiederum die unteren Striche. Hiermit entwickelt Josefine eine Kombination von Gleichzeitigkeit und Sukzessivität. Damit entspricht die Darstellung dem musikalischen Phänomen, dass etwas gleichzeitig erklingt, eines dann aufhört und das andere noch weiterspielt. Hier zeigt sich, wie genau die Schülerin diesem musikalischen Phänomen in der Umsetzung in eine grafische Notation nachgeht. Sie stellt zunächst Simultanität dar, konstruiert dann die Alternative von Sukzessivität und entwickelt anschließend die Lösung, beides zu kombinieren. Dabei sind die einzelnen Überarbeitungsschritte Zwischenlösungen, die in den weiteren Hördurchläufen erprobt werden. Allerdings bleibt an dieser Stelle offen, ob ein bereits differenziertes Hören zur Überarbeitung führt oder ob die Notwendigkeit, den Nachklang im Pedal darzustellen, ein differenzierendes Hören im Hinblick darauf initiiert, wann Klänge in Beziehung zueinander anfangen und aufhören. Grundsätzlich wäre davon auszugehen, dass sich der grafische Notationsprozess und das differenzierende Hören einander wechselseitig bedingen: Im Konstruieren und Erproben von alternativen Darstellungen differenziert die Schülerin ihre Anordnung der grafischen Zeichen im Sinne einer Annäherung an die Matrize, was hier als ein Indiz für ein differenziertes bzw. sich differenzierendes Hören gewertet werden kann. Die bereits eingetragenen Zeichen haben dabei einen vorläufigen Status, deren Passung noch zur Überprüfung aussteht. Charakteristische Handlungselemente für das Überarbeitungsmuster „Alternativen Konstruieren und Erproben“ sind das Aus-

gestalten von Klangsymbolen und das Verwerfen und Ersetzen, beispielsweise erkennbar am Radieren.

4.2 Problemstellen für differenzierendes Hören im Kontext des grafischen Notierens

In der obigen Fallanalyse lässt sich ein Idealbild des differenzierenden Hörens nachzeichnen. Für didaktische Überlegungen im Sinne einer Fachdidaktischen Entwicklungsforschung ist aber die Identifizierung von grundlegenden Problemstellen besonders produktiv. Mithilfe der heuristischen Folie, dass differenzierendes Hören einerseits als Annäherung an die Matrize und andererseits als Prozess des Nachforschens zu verstehen ist, lassen sich Problemstellen im Kontext des differenzierenden Hörens und grafischen Notierens identifizieren. Diese ergeben sich aus unterschiedlichen Fallstricken der Aufgabenbearbeitungsprozesse. Zum Problem werden sie vor allem für didaktisches Handeln, wenn man auf differenzierendes Hören mithilfe grafischer Notation zielt.

Eine mögliche Problemstelle (Problemstelle I) kann, wenn man differenzierendes Hören im Kontext grafischer Notation anbahnen möchte, dann entstehen, wenn die Schüler*innen keinen Impuls zur Evaluation haben. Das wird an schnellen Lösungen sichtbar, bei denen die Kinder nach einem ersten Entwurf angeben fertig zu sein. Über mögliche Ursachen kann man an dieser Stelle nur spekulieren. Es ist einerseits denkbar, dass die Schüler*innen nicht differenzierend hören, also dass sich die Höreindrücke nicht weiter verändern. Andererseits kann man vermuten, dass die Schüler*innen in der einmaligen Anwendung des Notationskonzepts die Aufgabe als erfüllt ansehen und den ersten Entwurf nicht als evaluationsbedürftig verstehen. Die Problemstelle für Lehrpersonen besteht dann darin, dass man die Ursachen für die schnelle Lösung nicht beobachten kann. Didaktisch wäre zu überlegen, wie Schüler*innen zu einem evaluativen Vorgehen angeregt werden können.

Bei der Aufgabe, eine Rezeptionspartitur anzufertigen stehen, die Schüler*innen vor der Anforderung, die impliziten musikstückspezifischen Repräsentationen unter Zuhilfenahme der grafischen Notation explizit zu machen. Eine weitere Problemstelle (Problemstelle II) kann entstehen, wenn die Kinder ihre Höreindrücke mit dem erlernten Notationskonzept in Beziehung setzen. Letztlich kann eine Problemstelle (Problemstelle III) darin bestehen, dass Schüler*innen Fehldeutungen entwickeln, die durch die Vorstrukturierung der Partitur nahegelegt werden. Wie komplex sich dieser Prozess gestalten kann, wird im weiteren Verlauf anhand eines Fallbeispiels dargestellt.

4.3 Problemstellen in fallanalytischer Perspektive

Um Abweichungen zwischen dem Höreindruck und den grafischen Abbildungen rekonstruieren zu können, sind Anhaltspunkte notwendig, die auf das Hören rückschließen lassen. Dazu gehören Prozesselemente wie das Einzeichnen, das Mitlesen, die Gestik und Mimik. Das zeigt der folgende Fall. Bei Finn wird die wahrgenommene Zeit nicht durch die Strichlänge repräsentiert, sondern durch die Stiftbewegung bzw. die Zeit, die es braucht, die Einzeichnung vorzunehmen: Er zeichnet einen abstrakten Balken genau solange ein, wie der Zusammenklang von 2. Violine und Viola erklingt. Auf diese Weise setzt Finn die wahrgenommene Dauer eines Klangs auf einer anderen Ebene um, als es die Partitur vorgibt. Eigentlich geben die voreingezeichneten Punkte das Verhältnis von Stücklänge und Partiturlänge vor. Damit verbindet sich die Anforderungsstruktur, von Beginn an bestehende fremde Zeichen zur eigenen Darstellung in Beziehung zu setzen (Problemstelle II).

Betrachtet man den weiteren Verlauf von Finns Arbeit an der grafischen Partitur, zeigt sich eine weitere Schwierigkeit, nämlich die Vereinheitlichung von Lösungen angesichts von ähnlichen, aber nicht identischen Klangereignissen: Korrekturen, die er an einer Stelle aufgrund eines Höreindrucks wahrnimmt, überträgt er unmittelbar auch auf Teil A und C. Der Impuls zur Überarbeitung aufgrund eines veränderten Höreindrucks wird im Video sichtbar, weil er direkt auf den Flageolett-Ton der 1. Violine in Teil B reagiert. Im Video sieht man, wie er bei Beginn des Musikstücks noch die Hände hinter dem Kopf verschränkt hat. Wenn der Ton zu hören ist, reagiert er und beginnt mit der Überarbeitung.

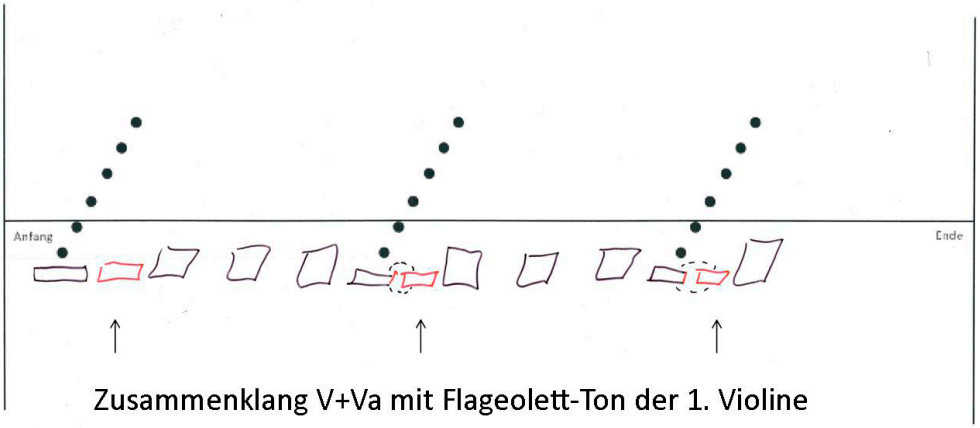


Abbildung 4: Übertragen einer Lösung auf ähnliche Strukturen

Er radiert ein Stück des vorhandenen Balkens aus, was man an den gestrichelten Kreisen erkennen kann, und setzt dann einen zweiten Balken daneben (vgl. Abb. 4). Damit fügt er dem Zeichen für den Zusammenklang von 2. Violine und Viola ein Zeichen hinzu, nämlich für die 1. Violine. Dieses Vorgehen des Hinzufügens entspricht ja auch dem Prinzip der Variation in der Musik, in der additiv in jedem Teil etwas Neues hinzukommt. Allerdings vereinheitlicht er unmittelbar seine Lösung in allen drei Teilen und nicht wie mutmaßlich gehört in Teil B. Das geschieht in vielen Prozessen, da die voreingezeichneten Punkte die Wiederholungsstruktur derart nahelegen. So führen das Vereinheitlichen und das vor dem Hintergrund der vorstrukturierten Partitur falsche Verhältnis von Zeit und Raum dazu, dass der anzunehmende, sich differenzierende Höreindruck nicht in einer qualitativen Verbesserung der Notation mündet. Durch die Prozessrekonstruktion kann man die Strategien der Tonlängendarstellung und des Hinzufügens bei Finn rekonstruieren und so die Abweichung zwischen differenzierendem Hören und Notation analysieren. Als Fallstrick für die qualitative Verbesserung in der Überarbeitung können hier die voreingezeichneten fremden Punkte betrachtet werden. Einerseits erleichtern die Punkte das differenzierende Hören, weil sie den Aufmerksamkeitsfokus funktional auf Simultanität richten. Andererseits erschweren sie das differenzierende Hören, weil sie ein spezielles Zeichensystem vorgeben.

Als grundlegende Problemstelle im Prozess des differenzierenden Hörens und grafischen Notierens kann festgehalten werden, dass Schüler*innen sich mit einer ersten (schnellen) Lösung zufriedengeben und keine Impulse zeigen, ihren ersten Entwurf zu evaluieren (Problemstelle I). Der Fall Finn zeigt darüber hinaus, dass Schwierigkeiten bei der Darstellung differenzierenden Hörens im Kontext von grafischer Notation für die Kinder vor allem durch die Anforderung entstehen, ihre Höreindrücke mit einem fremden Notationsprinzip in Einklang zu bringen. So kann es aufgrund der vorstrukturierten Partitur zu Inkongruenzen kommen, wenn die bisher gewählte eigene Darstellung aufgrund eines neuen Höreindrucks differenziert werden soll, der Schüler oder die Schülerin dies aber nicht innerhalb der vorgegebenen Notationsprinzipien realisiert bzw. realisieren kann (Problemstelle II). Zudem kann die Vorstrukturierung der Partitur zu Fehldeutungen führen, etwa wenn die Schüler*innen davon ausgehen, bei gleicher Vorstrukturierung von Formteilen in der Partitur auch gleiche Lösungen eintragen zu müssen (Problemstelle III).

5. Fazit

In diesem Beitrag konnte gezeigt werden, wie durch ein spezifisch entwickeltes Erhebungsdesign Prozesse des Hörens und Darstellens zugänglich gemacht werden können. Insbesondere konnten durch die Rekonstruktion von grafischen Zeichenprozessen im Zusammenhang mit den musikalischen Klangereignissen

spezifische Überarbeitungsmuster differenzierenden Hörens bei der grafischen Notation herausgearbeitet und Problemstellen im Aufgabenbearbeitungsprozess dargestellt werden. Dabei wurde ein wechselseitiges Bedingungsgefüge von Hören und grafischer Notation deutlich, sodass Rückschlüsse auf das Hören immer nur im Kontext des Erstellungsprozesses der grafischen Notation gezogen werden konnten.

Dieser Beitrag kann nur einen Ausschnitt der Ergebnisse zu den Überarbeitungsprozessen der Schüler*innen zeigen. Über das Dargestellte hinaus ist die Interaktionsbedingtheit der Überarbeitungsprozesse besonders relevant. Als spezifisches Phänomen der Interaktionssituation lässt sich das Abgucken benennen. Indizien hierfür sind unter anderem Blickrichtungen, der Zeitpunkt des Überarbeitens sowie die Verwendung von ähnlichen Zeichen wie die vom Partner bzw. der Partnerin. In der Prozessanalyse wird deutlich, dass die Schüler*innen nicht nur Lösungen kopieren, sondern zum Teil komplexe Strategien entwickeln, bei denen sie mit konkurrierenden Darstellungssystemen arbeiten. Darüber hinaus lässt sich in der Phase des Erklärens und Vergleichens der Produkte untereinander herausarbeiten, wie die Kinder dabei ein Verhältnis von Klang und Zeichen konstruieren. Einige erweitern das grafische Notationskonzept, indem sie Metaphern oder Klangimitationen verwenden. Andere beziehen sich nur auf das grafische System, etwa indem sie die Zeichen in der Partitur zählen und sortieren, ohne sie weiterhin in ihrer Funktion als Verweise auf Klänge anzusehen.

Durch die Prozessrekonstruktion können spezifische Überarbeitungsmuster und Problemstellen identifiziert werden und in ihrer Komplexität erschlossen werden, die allein anhand der Endprodukte nicht oder nur teilweise rekonstruierbar wären. Gerade die Strategien der Schüler*innen, sowie die Problemstellen, die sich im Prozess ergeben, könnten bei der Unterrichtsplanung von besonderem Interesse sein. So schließen sich nun im Sinne eines zyklischen Vorgehens innerhalb einer Unterrichtsentwicklungsforschung weitere Fragen an, beispielsweise, welcher Grad an Vorstrukturierung in der grafischen Notation erforderlich und förderlich für diese Altersstufe ist. Notwendig wäre auch die Vertiefung im Hinblick auf die Erforschung der Interaktionsbedingtheit der Prozesse etwa in Gruppen- oder Plenumssituationen. Genau hier finden sich Ansatzpunkte für eine Fachdidaktische Entwicklungsforschung in der Musikpädagogik, die Aufgabenbearbeitungsmuster und Problemstellen identifiziert und damit Musikunterricht langfristig entwickeln kann.

Literatur

Abel-Struth, S. & Groeben, U. (1979). *Musikalische Hörfähigkeiten des Kindes: Frankfurter Hörversuche mit 5–7-jährigen Kindern und Literaturbericht* (Edition Schott: Bd. 6849). Mainz: Schott.

Costa-Giomi, E. (1994). Recognition of chord changes by 4- and 5-year-old american and argentine children. *Journal of Research in Music Education,* 42(1), 68–85.

Davidson, L. & Scripp, L. (1988). Young children's musical representations: windows on music cognition. In J. A. Sloboda (Hrsg.), *Generative processes in music. The psychology of performance, improvisation, and composition* (S. 195–230). New York: Oxford University Press.

Feldman, M. (1993). Piano and String Quartet. [Recorded by Kronos Quartett & Aki Takahashi]. *On Piano and String Quartet.* [CD]. Europe: Elektra Nonesuch.

Feldman, M. (1985). *Piano and String Quartet.* London: Universal Edition

Fetzer, M. (2007). *Interaktion am Werk: Eine Interaktionstheorie fachlichen Lernens, entwickelt am Beispiel von Schreibanlässen im Mathematikunterricht der Grundschule.* Klinkhardt Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Fuchs, P. (1969). Notenschrift und Musikhören. In P. Fuchs (Hrsg.), *Musikhören. Der Unterricht in der Grundschule* (S. 65–78). Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Gebauer, H. (2012). „Wir beginnen mit unserem normalen Warm-up…": Inszenierungsmuster kognitiver Aktivierung im Musikunterricht – ein Fallbeispiel aus einer Videostudie. In H. Bayrhuber, U. Harms, B. Muszynski, B. Ralle, M. Rothgangel, L.-H. Schön, H. J. Vollmer & H.-G. Weigand (Hrsg.), *Formate Fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegungen* (S. 219–236). Münster: Waxmann.

Gromko, J. E. & Russel, C. (2002). Relationships among Young Children's Aural Perception, Listening Condition, and Accurate Reading of Graphic Listening Maps. *Journal of Research in Music Education,* 50(4), 333–342.

Gudmundsdottir, H. R. (1999). Children's Auditory Discrimination of Simultaneous Melodies. *Journal of Research in Music Education,* 47(2), 101–110.

Günther, U. (1991). Über Notationen und Notenlehrgänge. In W.-D. Lugert, V. Schütz & P. Becker (Hrsg.), *Aspekte gegenwärtiger Musikpädagogik. Ein Fach im Umbruch* (S. 47–53). Stuttgart: Metzler.

Hofmann, K. (2011). *„Ein Esel galoppiert durchs Paradies …": Musikalische Hörfähigkeiten von Kindern im Grundschulalter* (Augsburger Schriften: Bd. 96). Augsburg: Wißner.

Höller, K. (in Vorbereitung). *Differenzierendes Hören mithilfe grafischer Notation in der Grundschule: Entwicklung und Erforschung eines unterrichtsnahen Erhebungsdesigns.* (Arbeitstitel).

Kaiser, H. J. (1995). Notation(en) im Musikunterricht: oder: Was hat schülerorientierter Musikunterricht mit der schriftlichen (Re)Präsentation von Musik zu tun? (II). *Musik in der Schule,* (3), 143–148.

Knigge, J. (2010). *Modellbasierte Entwicklung und Analyse von Testaufgaben zur Erfassung der Kompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren".* Verfügbar unter: https://elib.suub.uni-bremen.de/diss/docs/00012006.pdf. [14.05.2019].

Knigge, J. & Lehmann-Wermser, A. (2009). Kompetenzorientierung im Musikunterricht. *Musik und Unterricht,* (94), 56–60.

Kocina, R. (1991). *Untersuchungen zum Stellenwert des Lernfeldes Musikhören im Musik-Schulbuch der Grundschule seit 1970.* Europäische Hochschulschriften Reihe 11: Bd. 475. Frankfurt am Main: Lang (Zugl.: Bamberg, Univ., Diss., 1991).

Komorek, M. & Duit, R. (2004). The teaching experiment as a powerful method to develop and evaluate teaching and learning sequences in the domain of non-linear systems. *International Journal of Science Education,* 26(5), 619–633.

Krämer, O. (2011). *Strukturbilder, Sinnbilder, Weltbilder: Visualisierung als Hilfe beim Erleben und Verstehen von Musik* (Forum Musikpädagogik: Bd. 90: Berliner Schriften). Augsburg, Bay: Wißner-Verlag.

Kranefeld, U. (2017). Videobasierte Unterrichtsprozessforschung. In M. L. Schulten & K. S. Lothwesen (Hrsg.), *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik. Eine anwendungsbezogene Einführung* (S. 27–53). Münster: Waxmann.

Krummheuer, G. & Naujok, N. (1999). *Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung* (Qualitative Sozialforschung: Bd. 7). Opladen: Leske und Budrich.

Lamont, A. & Dibben, N. (2001). Motivic Structure and the Perception of Similarity. *Music Perception,* 18(3), 245–274.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hrsg.) (2008). *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen: Deutsch, Sachunterricht, Mathematik, Englisch, Musik, Kunst, Sport, Evangelische Religionslehre, Katholische Religionslehre* (Schriftenreihe „Schule in NRW“: Bd. 2012). Frechen: Ritterbach.

Nauck-Börner, C. (1991). Neuere Forschungsergebnisse zum Wiedererkennen von Melodien bei Kindern und Erwachsenen. In W. Gruhn (Hrsg.), *Wahrnehmen Lernen Verstehen. Hochschuldokumentationen zu Musikwissenschaft und Musikpädagogik* (S. 39–52). Regensburg: Gustav Bosse Verlag.

Niessen, A., Lehmann-Wermser, A., Knigge, J. & Lehmann, A. C. (2008). Entwurf eines Kompetenzmodells ‚Musik wahrnehmen und kontextualisieren‘. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik,* Sonderedition 2, 3–33.

Prediger, S., Link, M., Hinz, R., Hußmann, S., Ralle, B. & Thiele J. (2012). Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen – Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht,* 65(8), 452–457.

Reybrouck, M., Verschaffel, L. & Lauwerier, S. (2009). Children’s graphical notations as representational tools for musical sense-making in a music-listening task. *Brit. J. Mus. Ed.,* 26(02), 189–211.

Schellberg, G. (1998). *Zur Entwicklung der Klangfarbenwahrnehmung von Vorschulkindern* (Beiträge zur Musikpsychologie: Bd. 1). Münster: LIT.

Katharina Höller
Technische Universität Dortmund
Institut für Musik und Musikwissenschaft
Musikpädagogische Forschungsstelle
Emil-Figge-Str. 50
44227 Dortmund
katharina3.hoeller@tu-dortmund.de

Stefanie Rogg

Zu didaktischen Funktionen musikpädagogischer Aufgabenstellungen

Didactic Functions of Music-Pedagogical Tasks

Recent music-pedagogical research has been increasingly concerned with the possibilities and requirements of a new task culture for musical instruction. As a structural basis of such a task culture, six didactic functions of tasks could be determined in order to derive the criteria for the construction and evaluation of musical instruction materials. This paper gives an account of these functions, also with regard to selected aspects of musical instruction, and shows their interconnectedness.

Seit Ende des letzten Jahrtausends wird – teils in Reaktion auf die Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien, aber auch im Kontext der kompetenzorientierten Kerncurricula/Lehrpläne – der Ruf nach einer ‚neuen' Aufgabenkultur laut (vgl. z. B. Wiater, 2011, S. 31), die Aufgaben ins Zentrum unterrichtlicher Lehr-Lern-Prozesse stellt. Ausgehend von der Grundannahme, dass es in der Natur des Menschen liegt, Aufgaben zu erkennen, anzunehmen und zu lösen (vgl. Feiks, 1992, S. 50), und dass der Aufbau von Wissen effizienter und nachhaltiger ist, wenn er kontext- und aufgabenbezogen erfolgt (vgl. Müller, 2010, S. 86), werden professionell arrangierte Lernsettings in den Blick genommen, die Lernende etwa durch dramaturgische Hinweise und bereitgestellte Arbeitsmittel zu einer möglichst selbsttätigen Aufgabenbearbeitung, Wissenserschließung und Kompetenzanwendung anregen sollen. Völlig ‚neu' ist diese Forderung nach einer neuen Aufgabenkultur allerdings nicht; vielmehr findet sie ihre historische Entsprechung in früheren pädagogischen Strömungen und Prinzipien wie beispielsweise der Projektmethode und der Handlungsorientierung, in Ideen des „Self-Directed-Learning" und der konstruktivistischen Didaktik oder in Vorstellungen von der Eigentätigkeit und Selbstfindung bei Herbart (vgl. Herbart, 1804/1982, S. 108). Eine historische Perspektive soll in diesem Beitrag jedoch nicht eingenommen werden.

Auch die jüngere musikpädagogische Forschung hat sich – nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Diskussion um Kompetenzmodelle, Output-Steuerung, Bildungs- und Qualitätsstandards sowie Leistung im Musikunterricht – ver-

stärkt mit dem Stellen von Aufgaben befasst bzw., anders formuliert, die Frage gestellt, wie Lernsettings so inszeniert werden können, dass sie eine Anbahnung musikbezogener Lehr-Lernprozesse nicht nur ermöglichen, sondern befördern. Zu erwähnen wären unter anderem Hermann-Josef Kaisers Versuch einer „Bestimmung von ‚musikalischer Kompetenz'" (2001), Reinhard Schneiders bildungstheoretische Überlegungen zu „Aufgaben im Musikunterricht" (2006), der Beitrag zum „Problemlösen im Musikunterricht" von Alexander Cvetko und Daniel Meyer (2009) oder Markus Bürings Studie über Lernumgebungen im Musikunterricht (2010). Bei der Entwicklung von Kompetenzmodellen im Rahmen der Projekte KoMus (z. B. Jordan, Knigge, Lehmann, Niessen & Lehmann-Wermser, 2012) und KOPRA-M (z. B. Hasselhorn & Lehmann, 2014) sowie des Projekts zur musikbezogenen Argumentationskompetenz (z. B. Knörzer, Rolle, Stark & Park, 2015) wird davon ausgegangen, dass es um Dimensionen musikalischer Kompetenz zur Bewältigung komplexer Aufgaben und nicht um das Abrufen von isolierten Kenntnissen und Fähigkeiten geht.

Vor diesem Hintergrund und nicht zuletzt, um eine Basis für die Gewinnung von Kriterien für die Konstruktion und Evaluation musikunterrichtlicher Materialien[1] zu schaffen, werde ich im Folgenden in Anlehnung an die von Hartmut Hacker schon vor knapp 40 Jahren für den allgemeinpädagogischen Kontext formulierten didaktischen Funktionen des *Schulbuchs* (Hacker, 1980) sechs didaktische Funktionen von *Aufgaben* unterscheiden und zu den Forderungen nach einer ‚neuen' Aufgabenkultur in Beziehung setzen. Dabei erweist sich der von Renate Girmes (2004) entworfene Begriff des „Sich-Aufgaben-Stellens" aufgrund seiner bildungstheoretischen Fundierung und Breite als besonders gewinnbringend.[2] Dieser Aufgabenbegriff soll im Folgenden kurz vorgestellt werden, ehe die didaktische Funktionalität von Aufgaben auch unter Berücksichtigung ausgewählter Aspekte des Musikunterrichts expliziert und am Beispiel der „Funktion der Repräsentation" gezeigt wird, wie die sechs Aufgabenfunktionen in Lernumgebungen der ‚neuen' Aufgabenkultur ineinandergreifen und zu einem komplexen Ganzen verschmelzen.

Der Aufgabenbegriff bei Renate Girmes

Renate Girmes hat in ihrer Arbeit „(Sich) Aufgaben stellen" (2004) einen Aufgabenbegriff vorgelegt, der den Blick über wichtige Einzelaspekte wie die Kompetenzorientierung oder das problemlösende Lernen hinaus auf ein größeres

1 Zu Materialien im Musikunterricht zählen nicht nur Schulbücher und Arbeits- oder Notenblätter, sondern auch Musikinstrumente und technische Hilfsmittel wie Gitarrenverstärker, eine Musik-App auf dem iPad und dergleichen mehr.

2 Siehe dazu ausführlicher Rogg, 2017.

bildungstheoretisches Ganzes richtet.[3] Gestützt auf Johann Friedrich Herbart und Hannah Arendt postuliert sie im Wesentlichen zwei Ziele von Erziehung und Bildung, die vor allem mittels Aufgaben erreicht werden können: bei den Menschen zum einen vielseitige Interessen entstehen zu lassen und ihnen zum anderen vielfältige Möglichkeiten des Tuns in der Welt und mit der Welt an die Hand zu geben. Ein Sich-Bilden an Aufgaben – im Sinne einer Hinführung zu der „alles übergreifende[n] Aufgabe, sich selbst zu bestimmen" (Girmes, 2004, S. 98)[4] – findet nur statt, wenn Lernende Aufgaben als für sich bedeutsam wahrnehmen. Das setzt voraus, dass sie einen Handlungsbedarf oder – in den Worten von Girmes – eine „Lücke" erkennen und es sich auf der Grundlage ihrer Wissensbestände und Erfahrungen zutrauen, diese Lücke zu schließen. Nur wenn mit dem Handlungsbedarf zugleich auch die Handlungsmöglichkeit gegeben ist, fühlen sie sich herausgefordert, in die „Welt der Menschen, Sachverhalte, Ereignisse, Zusammenhänge, Anforderungen" einzudringen (Girmes, 2003, S. 6). Interessen und Möglichkeiten erscheinen bei Girmes in enger Verknüpfung, vereinfacht ausgedrückt könnte man sagen: Ein anfängliches Interesse erlischt sehr rasch, wenn der oder die Lernende für sich keine Möglichkeit sieht, an dem betreffenden ‚Stück Welt' tätig zu werden, was umgekehrt auch bedeutet, dass Lernende desto leichter zu interessieren sind, je breiter die Palette ihrer Handlungsmöglichkeiten ist. So gesehen tragen Aufgaben im Unterricht dann zu Erziehung und Bildung bei, wenn sie interessante und anregende Gelegenheiten zu erfolgreichen, positiven, bestärkenden Tätigkeitserfahrungen bieten, aus denen wiederum Fähigkeiten – und damit weitere Handlungsmöglichkeiten – entstehen. Der Auftrag der Schule besteht demnach in erster Linie darin, dass Lernende dazu angeregt werden, das Repertoire ihrer Handlungsmöglichkeiten zu vergrößern oder, anders ausgedrückt, dass ihnen das Gefühl vermittelt wird, sich einer Aufgabe stellen zu können, weil sie gut gerüstet sind und weil die Schule obendrein ein Raum ist, in dem sie sich erproben dürfen.[5]

Solche Gelegenheiten, sich zu erproben und Aufgaben erfolgreich zu bearbeiten, erhalten Lernende in (professionell arrangierten) Lernumgebungen, die so inszeniert sind, dass sie ein maximal selbsttätiges, selbsterschließendes

---

3 Da es hier um eine *bildungstheoretische* Grundlegung geht, können andere aktuelle Debatten etwa aus der Lernpsychologie oder der Mathematikdidaktik an dieser Stelle keine Berücksichtigung finden. Die „Theorie der Bildungsaufgaben", die Girmes zugrunde legt, hat sie in einer früheren Arbeit ausführlicher entwickelt (Girmes, 1997).

4 Zur zentralen Bedeutung der Fähigkeit zur Selbstbestimmung vgl. u. a. Menck, 2011, S. 28; Weinert, 2002, S. 28.

5 Es würde hier zu weit führen, auf die Tradition der kritischen Pädagogik und die Frage einzugehen, ob die Institution Schule diesem Anspruch überhaupt gerecht werden *kann*. An dieser Stelle sei nur darauf hingewiesen, dass diese Frage bei Girmes durchaus präsent ist und dass sie das aufgabenorientierte Curriculum, dessen Entwicklung sie sich zum Ziel gesetzt hat, als einen Hebel betrachtet, um das System Schule zu verändern (vgl. Girmes, 2004, S. 216 ff.).

Lernen ermöglichen. Bei der Planung und Durchführung solcher Arrangements ist in zweifacher Weise auf Offenheit zu achten: mit Blick auf die angebotenen Einstiegs- und Lösungsmöglichkeiten sowie mit Blick auf womöglich ganz unerwartete und ungeplante individuelle Wege und Aufgabenverständnisse. Darüber hinaus finden sich in der Literatur[6] vielfältige Anforderungen an solche Lernarrangements, die zusammenfassend als eine fünffache Anschlussfähigkeit beschrieben werden können, nämlich a) im Hinblick auf die aktuelle Lebenswirklichkeit der Lernenden, das heißt, schulische Wissensbestände müssen an Aufgaben anknüpfen, die das Leben stellt; b) im Hinblick auf die potentielle Lebenswirklichkeit der Lernenden, das heißt, das Gelernte muss auf neue Situationen anwendbar und übertragbar sein; c) im Hinblick auf „Begriffsnetze"[7] und schon bekannte Lerninhalte des betreffenden Unterrichtsfachs; d) im Hinblick auf Lerninhalte anderer Fächer; und schließlich e) im Hinblick auf die Weiterentwicklung bestehender und die Erschließung neuer Wissensbestände und Erfahrungen.

Die didaktischen Funktionen von Aufgaben

Allerdings fehlte es bislang an einer strukturellen Grundlegung, die mit Blick auf den Musikunterricht Offenheit, Relevanz und Qualität einer solchen bei Girmes beschriebenen Aufgabenkultur unterstützen könnte. Hier bieten die *didaktischen Funktionen des Schulbuchs*, die Hartmut Hacker 1980 beschrieben hat, einen vielversprechenden theoretischen Ansatz, denn seine sechs Funktionen – Strukturierung, Steuerung, Motivierung, Übung und Kontrolle, Differenzierung, Repräsentation – lassen sich – wie im Folgenden gezeigt werden soll – auch als *didaktische Funktionen von Aufgaben* fassen.

Die *Funktion der Strukturierung* erfüllen Aufgaben dadurch, dass sie die Beschäftigung mit Inhalten portionieren, die Aufmerksamkeit auf bestimmte Ausschnitte lenken oder Bearbeitungsschritte in angemessener Progression aufeinander folgen lassen. Leitfragen, Instruktionen, Tipps, Anregungen, Impulse und ähnliches strukturieren Unterrichtsmaterialien und Lerninszenierungen nicht nur auf rein visueller Ebene, sondern lenken das Denken und Handeln in bestimmte Bahnen und tragen dazu bei, dass Lernende Lese- und Bearbeitungsroutinen oder auch Spielroutinen im musikpraktischen Sinne entwickeln und

6 Vgl. z. B. Rauch & Wurster, 1997, S. 79; Jordan et al., 2006, S. 13; Tulodziecki, Herzig & Blömeke, 2009, S. 88 ff.; Wegner, Luft & Nückles, 2014, S. 133.

7 Diese Forderung geht über die einzelne Aufgabenstellung hinaus: Aufgaben sollen im Rahmen des Unterrichts so ineinandergreifen, dass sie Schülerinnen und Schülern helfen, die erworbenen Kompetenzen und Inhalte zueinander in Beziehung zu setzen. Vgl. Jordan et al., 2006, S. 14. Die Forderung, „Wissenselemente [zu] vernetzen", findet sich auch bei Wiater, 2011, S. 33.

eine Wissensstruktur – bezogen auf die künstlerisch-praktische Dimension des Schulfachs Musik wären dies beispielsweise Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich des Instrumental- und Ensemblespiels – aufbauen können. Die in diesem Zusammenhang relevanten Kategorien und Prinzipien sind meist an die Systematiken der betreffenden Fachdisziplin angelehnt, was im Hinblick auf musikunterrichtliche Lerninszenierungen insofern eine Besonderheit mit sich bringt, als die Musikpädagogik aus den Zugangsweisen und Strukturierungen nicht nur der Musikwissenschaft, sondern zahlreicher anderer Bezugsdisziplinen wie etwa der Soziologie oder den Medienwissenschaften und überdies aus dem Formenrepertoire vielfältiger Musikkulturen und Musikpraxen schöpfen kann. Als Strukturierungsansätze im Schulfach Musik wären zum Beispiel der „Aufbauende Musikunterricht" und das Konzept „Musikpraxen erfahren" zu nennen. Während der AMU durch „lehrgangsmäßig angelegte Lernangebote" eher linear auf den systematischen Aufbau musikbezogener Handlungsmöglichkeiten abzielt, ist „Musikpraxen erfahren" als ein „offenes Lernen aus Baustein-Körben" konzipiert (Gies & Wallbaum, 2010, S. 89f.).

Die *Funktion der Steuerung* erfüllen Aufgaben entweder direkt durch explizite Arbeitsaufträge, Fragen und Denkanstöße oder indirekt durch Erarbeitungsaufgaben, die Lernenden anhand entsprechender Arbeitsmittel und Regieanweisungen Gelegenheit zu einem selbstgesteuerten und daher besonders motivierenden und effizienten Lernen und zur übenden Anwendung bereits erworbener Kompetenzen geben. Durch die sorgfältige Strukturierung solcher Settings lässt sich dafür sorgen, dass Anforderungen, Materialien, Übungsgelegenheiten und der Einsatz von Kompetenzen und Hilfsmitteln sinnvoll ineinandergreifen,[8] während ein differenziertes Angebot diverser Einstiegs-, Bearbeitungs- und Lösungswege gewährleistet, dass sich möglichst viele Lernende innerhalb einer heterogenen Gruppe Aufgaben stellen können, die ihrem individuellen Interessens-, Begabungs- und Leistungsstand entsprechen. Für ein selbstgesteuertes Lernen in reichhaltigen Lernumgebungen bieten gerade musikbezogene Projekte wie etwa die Vorbereitung von Aufführungen für bestimmte schulische Anlässe, die angesichts der Vielseitigkeit der anfallenden Aufgaben durchaus auch fächerübergreifend erarbeitet werden können, vielversprechende Möglichkeiten. Andererseits ist der Zusammenhang zwischen Steuerung und Kompetenzerwerb in musikunterrichtlichen Prozessen bislang kaum erforscht (vgl. Lehmann-Wermser, 2011, S. 335f.), und es spricht einiges dafür, dass gewisse Dimensionen von Musik wie zum Beispiel das in hohem Maße individuelle ästhetische Erleben zwar angeregt

8 Zu den Nutzungsgewohnheiten und *Affordanzen* von Unterrichtsmaterialien siehe die Beiträge von Godau und Kranefeld in diesem Band.

und angebahnt, aber nicht im engeren Sinne – nämlich mit Blick auf ein bestimmtes Ergebnis – gesteuert werden können.[9]

Die *Funktion der Motivierung* erfüllen Aufgaben oft schon allein dadurch, dass sie gestellt oder im Idealfall von Lernenden selbst erkannt und übernommen werden. Als wesentlich für die Motivierung gerade auch in schulischen Kontexten gelten die von Deci und Ryan benannten Bedürfnisse nach sozialer Eingebundenheit, Kompetenzerleben[10] und Autonomie (Deci & Ryan, 1993). Die soziale Eingebundenheit wird unter anderem durch die Arbeit an gemeinsamen Projekten und durch Gruppenarbeit gewährleistet. Das Autonomiebedürfnis kann dann befriedigt werden, wenn die zu bearbeitenden Inhalte zwar, um Neugier zu wecken, auf überraschende Weise (re-)präsentiert werden, gleichzeitig aber an so viel Bekanntes anknüpfen, dass ein selbsttätiges Weiterarbeiten ermöglicht wird; wenn Zieltransparenz herrscht; wenn ein überwiegend selbstreguliertes, erschließendes und problemlösendes Denken[11] gefordert ist; und wenn eine Arbeitsumgebung so differenziert ausgestaltet ist, dass sich nicht nur stärkere, sondern auch schwächere Schülerinnen und Schüler produktiv, konstruktiv, kreativ und entdeckend auf ein Thema einlassen können. Und das Kompetenzerleben kann darüber hinaus gerade auch bei misserfolgsängstlichen Lernenden durch klare, strukturierte Anleitung und Hilfestellung sowie durch Wiederholungs-, Anwendungs-, Übungs- und Kontrollaufgaben gestärkt werden, die individuelle Lernfortschritte erfahrbar machen. Musikunterricht steht unter anderem vor der besonderen Herausforderung, dass Schülerinnen und Schüler ihre in hohem Maße persönlichen musikalischen Präferenzen auch vor und außerhalb der Schule ausprägen und nicht immer motiviert sind, sich mit unbekannten Musikstilen, -richtungen und -gattungen zu befassen. Hier können geeignete Aufgaben dazu beitragen, dass Lernende in der Auseinandersetzung mit Neuem, Unbekanntem und Überraschendem ihr Vorstellungsvermögen und das Repertoire ihrer Handlungsmöglichkeiten erweitern und im besten Fall die Bereitschaft entwickeln, sich zunehmend auch auf solche Musiken einlassen, die ihnen nicht unmittelbar zugänglich sind. Doch auch Beliebtes und Bekanntes

9 Die Frage, ob ästhetische Erfahrung didaktisierbar sei (vgl. Rolle & Vogt, 1995), erscheint vor diesem Hintergrund in anderem Licht: Mit Aufgaben, die ästhetische Erfahrungsräume eröffnen sollen, kann nicht mehr im Detail gesteuert werden, wie die Beteiligten das Erfahrungsangebot gestalten und nutzen.

10 Der Begriff der Kompetenz (*competence*) wird hier in Anlehnung an Deci und Ryan verwendet und impliziert keinen Bezug auf eine generelle Kompetenzorientierung.

11 Girmes sieht das Problem als etwas Großes, das erst analysiert und in einzelne Aufgaben zerlegt werden muss, deren Bearbeitung dann Schritt für Schritt zur Lösung des Problems führt. Bei „problemorientierten Lernangeboten“ handelt es sich folglich um „einen eher anspruchsvollen Typ von Aufgaben“, den sie als „Aufgabenfindungsaufgaben“ bezeichnet. Für Girmes geht es um die „entscheidenden ‚Probleme‘ der Menschen auf der Welt“, zu deren Lösung man in der Schule wie auch im Leben einen kleinen Beitrag leisten kann (Girmes, 2003, S. 8f.).

kann in seiner Wirkungsweise und seinen Gestaltungsprinzipien hinterfragt, befremdet und durchleuchtet werden, sodass sich, mit Girmes gesprochen, selbst im vermeintlich Vertrauten plötzlich eine „Lücke" auftut, die zur Auseinandersetzung motiviert. Darüber hinaus verbinden sich mit musikunterrichtlichen Lernumgebungen Möglichkeiten des gemeinsamen Musizierens, was dem Bedürfnis vieler Lernender nach sozialer Eingebundenheit entgegenkommt, insbesondere wenn gemeinsam auf eine Aufführung hingearbeitet wird, deren Gelingen nicht nur Spaß und Anerkennung, sondern ganz unmittelbar Kompetenzerleben verspricht.

Dass sich die *Funktion der Übung und der Kontrolle* in vielen Aufgaben wiederfindet, bedarf kaum der Erläuterung. Als Anwendung von Gelerntem findet das Üben auch in Lerninszenierungen der ‚neuen' Aufgabenkultur im Sinne von Girmes Platz: Ein gut strukturiertes Aufgabensetting wird den Einsatz bereits erworbener Kompetenzen einfordern und so den praktischen Nutzen des Übens erkennbar werden lassen. Kontrollaufgaben sind Mittel der Lernstandsdiagnose, die – zumal wenn sie von Lernenden zur Selbstkontrolle genutzt werden – Lernfortschritte erfahrbar machen und Gelegenheiten zu motivierendem Kompetenzerleben schaffen; und sie dienen Lernenden wie Lehrenden als unverzichtbare Anhaltspunkte für die weitere Planung und Steuerung von Lernprozessen. Bei der musikpraktischen Arbeit spielt das Üben oft eine wichtige Rolle für die angestrebte Qualität des Gesamtergebnisses und wird – bei geeigneter Aufgabenstellung – von Lernenden als sinnvoll erfahren. Andere Umgangsweisen mit Musik wie Hören und Verstehen können zwar durchaus als Leistung definiert und mithin geübt und kontrolliert werden, doch steht die Musikdidaktik dabei vor der Frage (wenn nicht gar vor dem Dilemma), wie (Leistungs-)Kontrolle und Üben einerseits und Kunst und Kreativität andererseits (vgl. Niessen, 2008, S. 135) miteinander vereinbar sein sollen. Hier hängt die Qualität musikunterrichtlicher Lerninszenierungen davon ab, ob es durch die Erweiterung und Neufassung bestehender Leistungsbegriffe und durch eine angemessene Beschreibung musikspezifischer Kompetenzen längerfristig gelingt, die Gegensätze aufzulösen. Vielleicht kann die Kartierung musikspezifischer Wissensbestände, die im Rahmen des von Girmes angestrebten aufgabenorientierten Curriculums als weltbezogene Handlungsmöglichkeiten begriffen werden, hier einen Beitrag leisten.[12]

Die *Funktion der Differenzierung* wird von verschiedenen Aufgabentypen übernommen: Mittels Test- oder Kontrollaufgaben lassen sich zunächst die individuellen Lernstände in einer Gruppe ermitteln, die sodann durch die Bearbeitung gestaffelter Übungsaufgaben ein Stück weit angeglichen werden können; lernzieldifferenzierte Aufgabenstellungen führen zu Lernzielen unterschiedlicher Niveaustufen hin; und im Rahmen reichhaltiger Lernumgebungen kann eine breite Palette an Aufgaben angeboten werden, die sich etwa durch die Art des Zugangs oder die Komplexität der Bearbeitung, durch die Menge oder den An-

12 Vgl. https://www.odyssees-end.de/.

spruch der Materialien, durch die geforderte Geschwindigkeit oder Kreativität, durch den Grad der Kooperation, der Selbständigkeit oder auch der Offenheit voneinander unterscheiden und so Möglichkeiten der Differenzierung bieten. Aufgrund der sozialisationsbedingt sehr heterogenen Lernausgangslage bringt das Schulfach Musik im Hinblick auf die Differenzierung besondere Herausforderungen mit sich. Dazu gehört, dass die musikalischen Vorlieben vieler Schülerinnen und Schüler sehr ausgeprägt und für ihr Leben bedeutsam und deshalb nur begrenzt ‚verhandelbar' sind und dass einige unabhängig von schulischem Unterricht über spezielle musikbezogene Interessen, Kenntnisse und Fertigkeiten verfügen. Auf der anderen Seite bietet der Musikunterricht aber auch eine breite Vielfalt an Differenzierungsmöglichkeiten: Musik steht Erlebnis-, Ausdrucks- und Erfahrungsweisen offen, die über einen rein kognitiven Zugang hinausgehen (vgl. Laufer, 2012, S. 43) und damit Räume für die individuelle Selbstverwirklichung und für die Erfahrung personaler und sozialer Anerkennung erschließen (Vogt, 2012, S. 17; vgl. auch Tischler, 2013, S. 23). So ergeben sich beispielsweise über sinnlich-emotionale Zugänge zu Musik Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs in Bereichen wie dem des „musikalischen Handelns und Erlebens" oder der „Bewegungs-, Ausdrucks-, Wahrnehmungs- und Kommunikationsfähigkeiten" (Amrhein & Probst, 1991, S. 41), während die bewegungsbetonten, ausgeprägt rhythmischen oder szenischen Aktivitäten des Musikunterrichts Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit bieten, ihre Impulsivität kreativ um- und gestalterisch einsetzen zu lernen. Lernende können sich – selbst wenn man von der breiten Palette der möglichen Stile und Werke absieht – auf den verschiedensten Ebenen mit Musik auseinandersetzen: zu einem gehörten Musikstück einzeln oder in der Gruppe erzählende oder beschreibende Texte verfassen; zu einer Musik malen, tanzen oder sich bewegen; Musik hören, notieren, analysieren, szenisch umsetzen; oder selbst musizieren, singen und komponieren (vgl. Tischler, 2013, S. 21). Es sind Aufgaben, die in dieser Weise der Differenzierung dienen können.

Die *Funktion der Repräsentation*[13] schließlich erhält im Kontext der neuen Aufgabenkultur insofern eine veränderte Akzentuierung, als nun deutlich wird, dass es nicht darum gehen kann, Lernenden einen von vorneherein klar abgegrenzten Unterrichtsgegenstand vor Augen zu führen. Ein solches „Abbild" der musikalischen Welt zu schaffen, wäre nicht nur aufgrund der zeitlichen Gebundenheit musikalischer Strukturen, sondern vor allem wegen der subjektiven Qualität musikalischer Wahrnehmung und ästhetischer Erfahrung ein nahezu aussichtsloses Unterfangen. Vielmehr geht es darum, Erarbeitungslandschaften auszubreiten,

13 Während Hacker von der Repräsentationsfunktion spricht, findet sich bei zahlreichen anderen Autoren das Wort „Information" oder, wie bei Mikk, eine Kombination aus beidem: „The word ‚textbook' or ‚book of texts' denotes its most important function – to *represent information*" (Mikk, 2000, S. 17). Repräsentation (zu lat. *repraesentare*) meint Vergegenwärtigung. Damit ist der Begriff auch aus musikdidaktischer Sicht treffend gewählt, weil er die bloße Informationsfunktion um den wichtigen Aspekt einer möglichst lebendigen Begegnung mit Musik ergänzt.

in der vorhandene oder erschließbare Kenntnisse, Hilfsmittel und Kompetenzen für Lernende insofern präsent, also gegenwärtig und dringlich werden, als sie ihnen Handlungsmöglichkeiten für von ihnen selbst übernommene Aufgaben bieten. Mit anderen Worten: Lernsettings werden so arrangiert, dass Lernende ihr Wissen aufgabenbezogen konstruieren können. Wenn von der Funktion der Repräsentation die Rede ist, geht es also nicht in erster Linie um eine Was-Repräsentation, sondern – so lautet mein Vorschlag – um eine So-dass-Repräsentation: eine bestimmte Weise der Vergegenwärtigung, durch die im Voraus bedachte Bildungsprozesse initiiert werden sollen. Hier zeigen sich etliche Berührungspunkte zwischen den Funktionen der Repräsentation und der (indirekten) Steuerung, die aber durchaus auch durch offene Aufgabenstellungen erfolgen kann: So ist es beispielsweise denkbar, dass im Rahmen eines größeren Projekts die übergeordnete Aufgabe formuliert wird, ein Musical zu komponieren und im Rahmen einer Schulfeier zur Aufführung zu bringen. Innerhalb dieses Settings ergeben sich sodann auf den unterschiedlichsten Ebenen Handlungsbedarfe, die von Schülerinnen und Schülern erkannt und als Aufgaben übernommen werden: ein Thema zu finden, einen Text zu schreiben, sich neue Kompositionstechniken anzueignen, sich über Möglichkeiten der Instrumentierung zu informieren, Gruppen zu bilden, Arbeiten aufzuteilen, einen Zeitplan zu erstellen, Kostüme und Kulissen zu entwerfen und zu organisieren, sich mit bühnentechnischen Erfordernissen und Hilfsmitteln vertraut zu machen und dergleichen mehr. Steuerndes Vorausbedenken heißt dann, dass die oder der Lehrende sich im Vorfeld mit der Frage beschäftigt, welche Kenntnisse und Kompetenzen in dem betreffenden Szenario gelernt und wie die jeweiligen Lernprozesse angeregt werden können, dass sie oder er sich aber auch auf die von den Lernenden wahrgenommenen Handlungsbedarfe einstellt und die passenden Hinweise, Hilfsmittel, Sachkenntnisse und Strategien bereithält. Auch die übrigen Funktionen hängen von der Repräsentation ab, die sich insofern als eine Globalfunktion beschreiben lässt: Sie motiviert und differenziert mittels der vielfältigen Anschluss-, Einstiegs-, Bearbeitungs- und Lösungswege, die im dargebotenen Panorama sichtbar werden und ein entdeckendes und selbsterschließendes Lernen fördern; sie strukturiert durch eine sinnvolle Staffelung und Verknüpfung der angebotenen Möglichkeiten; und sie dient der Übung und Prüfung, indem sie Lernende dazu einlädt, sich bei der Anwendung bereits angebahnter Kompetenzen zu erproben. Die Lernumgebungen, die eine solche So-dass-Repräsentation herstellt, nachstellt oder inszeniert, sind für Lernende insofern bedeutsam, als sie darin einerseits sich selbst –, ihre Alltagsrealität und ihre Interessen, ihr Vorwissen und Können – wiederfinden und sich andererseits ermutigt fühlen, von dort, wo sie gerade stehen, einen Schritt weiterzugehen. So-dass-Repräsentation im Musikunterricht hieße demnach, dass Erarbeitungslandschaften eine musikbezogene Welt *so repräsentieren* – so gegenwärtig, so jetzig, so akut werden lassen –, *dass* sich für Lernende eine Lücke und mit dieser Lücke auch die Möglichkeit der Lückenschließung auftut.

Als Ergebnis lässt sich festhalten, dass die von Hacker beschriebenen didaktischen Funktionen des Schulbuchs auch als didaktische Funktionen von Aufgaben gefasst und folglich auf Lernumgebungen der neuen Aufgabenkultur angewandt werden können. Zwischen Schulbuchfunktionen und Aufgabenstellungen besteht ein enger Zusammenhang, und alle unterrichtlichen Prozesse werden in hohem Maße durch Aufgaben befördert. Als Globalfunktion in den Blick genommen zeigt gerade die Repräsentation, dass die didaktischen Funktionen in Lernumgebungen der ‚neuen' Aufgabenkultur nicht nur nachweisbar sind, sondern ineinandergreifen und zu einem hochkomplexen Ganzen verschmelzen. Aus dieser Zusammenführung von Aufgabenkultur und Unterrichtsmaterialien ergeben sich zahlreiche Ansatzpunkte für eine Anschlussforschung, die unter anderem darauf gerichtet sein könnte, auf der bewusst breit angelegten Basis einer funktional bei Hacker und bildungstheoretisch bei Girmes verankerten Aufgabenkultur ein effizientes Instrumentarium für die Evaluation und Konstruktion musikpädagogischer Lerninszenierungen zu entwickeln. Diese Breite der Herangehensweise und die Berührungspunkte mit anderen Disziplinen sind auch der Grund dafür, dass ich mich entschieden habe, im Titel dieses Beitrags nicht von musikdidaktischen, sondern von musikpädagogischen Aufgaben zu sprechen, die aber – in Anbetracht der vielen noch offenen Fragen oder, besser gesagt, „Lücken" – gleichzeitig eine Aufgabe *für* die Musikpädagogik sind.

Literatur

Amrhein, F. & Probst, W. (1991). Memorandum zum Musikunterricht an Sonderschulen, *Dokumentation Forschungsprojekt „Musik an Sonderschulen"* (S. 41–45). Hannover. Verfügbar unter: http://www.franz-amrhein.de/puplics/memorandum/1991-Memorandum.htm [23.04.2019].

Büring, M. (2010). *Lernumgebungen im Musikunterricht: Eine empirische Studie zur Wirksamkeit problemorientierter Aufgabensets.* Hannover: Ifmpf.

Cvetko, A. & Meyer, D. (2009). Problemlösen im Musikunterricht – Interdisziplinarität als Ausgangspunkt für eine kompetenzorientierte Perspektive. In N. Schläbitz (Hrsg.), *Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung* (Musikpädagogische Forschung, S. 67–96). Essen: Die Blaue Eule.

Deci, E. & Ryan, R. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik,* 39(2), 223–239.

Feiks, D. (1992). *Aufgabe in Schule und Unterricht.* EGS-Texte. München: Ehrenwirth.

Gies, S. & Wallbaum, C. (2010). Aufbauender Musikunterricht vs. Musikpraxen erfahren? In G. Maas & J. Terhag (Hrsg.), *Musikunterricht Heute. Zwischen Rockklassikern und Eintagsfliegen – 50 Jahre populäre Musik in der Schule* (AFS-Jahrbuch, S. 83–91). Oldershausen: Lugert.

Girmes, R. (1997). *Sich zeigen und die Welt zeigen. Bildung und Erziehung in posttraditionalen Gesellschaften.* Opladen: Leske und Budrich.

Girmes, R. (2003). Die Welt als Aufgabe?!: Wie Aufgaben Schüler erreichen. In Friedrich Verlag (Hrsg.), *Aufgaben. Lernen fördern – Selbstständigkeit entwickeln.* (Friedrich Jahresheft, S. 6–11). Seelze: Friedrich Verlag.

Girmes, R. (2004). *(Sich) Aufgaben stellen.* Seelze (Velber): Kallmeyer.

Hacker, H. (1980). Didaktische Funktionen des Mediums Schulbuch. In H. Hacker (Hrsg.), *Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht* (S. 7–30). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hasselhorn, J. & Lehmann, A. C. (2014). Entwicklung eines empirisch überprüfbaren Modells musikpraktischer Kompetenz (KOPRA-M). In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit* (Musikpädagogische Forschung, S. 77–93). Münster: Waxmann.

Herbart, J. F. (1804/1982). *Pädagogische Schriften: Kleinere pädagogische Schriften* (Asmus, W., Hrsg.). Pädagogische Texte: Bd. 1. Stuttgart: Klett-Cotta.

Jordan, A.-K., Knigge, J., Lehmann, A. C., Niessen, A. & Lehmann-Wermser, A. (2012). Entwicklung und Validierung eines Kompetenzmodells im Fach Musik – Wahrnehmen und Kontextualisieren von Musik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, 500–521.

Jordan, A., Ross, N., Krauß, S., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M., Löwen, K., Brunner, M. & Kunter, M. (2006). *Klassifikationsschema für Mathematikaufgaben: Dokumentation der Aufgabenkategorisierung im COACTIV-Projekt.* Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Kaiser, H. J. (2001). Kompetent, aber wann? Über die Bestimmung von „musikalischer Kompetenz" in Prozessen ihres Erwerbs. *Musik und Bildung,* 33(3), 5–10.

Knörzer, L., Rolle, C., Stark, R. & Park, B. (2015). „… er übertreibt und das macht mir seine Version zu nervös". Einzelfallanalysen musikbezogener Argumentation. In A. Niessen & J. Knigge (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (Musikpädagogische Forschung, S. 147–162). Münster: Waxmann.

Laufer, D. (2012). Auf dem Weg zu einer inklusiven Musikdidaktik – Ein Beitrag der sonderpädagogischen Musikerziehung zum Umgang mit Verschiedenheit. In T. Greuel (Hrsg.), *Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung* (S. 40–55). Aachen: Shaker.

Lehmann-Wermser, A. (2011). Aufgaben in Schulbüchern für den Musikunterricht – und was die Gegenwart mit der Geschichte zu tun hat. In E. Matthes & S. Schütze (Hrsg.), *Aufgaben im Schulbuch* (S. 331–339). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Menck, P. (2011). Aufgaben – der Dreh- und Angelpunkt von Unterricht. In E. Matthes & S. Schütze (Hrsg.), *Aufgaben im Schulbuch* (S. 19–29). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Mikk, J. (2000). Textbook: Research and Writing. Baltische Studien zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft: Bd. 3. Frankfurt am Main: Lang.

Müller, H.-J. (2010). Lernaufgaben und der Aufbau des Wissens. In H. Kiper, W. Meints-Stender, S. Peters, S. Schlump & S. Schmit (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (Schulpädagogik, S. 84–100). Stuttgart: Kohlhammer.

Niessen, A. (2008). Leistungsmessung oder individuelle Förderung? Zu Funktion und Gestaltung von Aufgaben im Musikunterricht. In H.-U. Schäfer-Lembeck & K. Mohr (Hrsg.), *Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008* (Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, S. 134–152). München: Allitera Verlag.

Rauch, M. & Wurster, E. (1997). *Schulbuchforschung als Unterrichtsforschung: Vergleichende Schreibtisch- und Praxisevaluation von Unterrichtswerken für den Sachunterricht.* Frankfurt am Main: Lang.

Rogg, S. (2017). *Aufgabenstellung – Zentrum der didaktischen Funktionen des Musikbuchs: Historische und systematische Aspekte.* München: Allitera Verlag.

Rolle, C. & Vogt, J. (1995). Ist ästhetische Bildung möglich? Eine Herausforderung, mehrere Entgegnungen und viele Fragen. *Musik und Unterricht,* (34), 56–59.

Schneider, R. (2006). Aufgaben im Musikunterricht. In G. Noll, G. Probst-Effah & R. Schneider (Hrsg.), *Musik als Kunst, Wissenschaft, Lehre. Festschrift für Wilhelm Schepping zum 75. Geburtstag* (S. 427–437). Münster: Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat.

Tischler, B. (2013). *Musik spielend erleben: Grundlagen und Praxismaterialien für Schule und Therapie.* Mainz: Schott.

Tulodziecki, G., Herzig, B. & Blömeke, S. (2009). *Gestaltung von Unterricht: Eine Einführung in die Didaktik.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Vogt, J. (2012). Einleitung: Vom Umgang der Musikpädagogik mit Heterogenität. In J. Vogt, F. Heß & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Heterogenität* (S. 6–19). Münster: LIT Verlag.

Wegner, E., Luft, F. & Nückles, M. (2014). Die Rolle der Überzeugungen von Lehrkräften für die Gestaltung von Lernaufgaben. In P. Blumschein (Hrsg.), *Lernaufgaben – Didaktische Forschungsperspektiven* (S. 131–144). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Weinert, F. E. (2002). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.

Wiater, W. (2011). Aufgaben im Schulbuch. In E. Matthes & S. Schütze (Hrsg.), *Aufgaben im Schulbuch* (S. 31–42). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Stefanie Rogg
Universität zu Köln/Institut für Musikpädagogik
Gronewaldstr. 2
50931 Köln
stefanie.rogg@uni-koeln.de

Benjamin Eibach

Begriffsforschung in der Musikpädagogik: Relevanz, Methodologie und Ertrag dargestellt anhand einer Untersuchung des Begriffes Musik-Lernen

Studies on Terminology in Music Education: Their Relevance, Methodology and Benefit Exemplified by the Term Musik-Lernen *(Music Learning)*

The use of precise terminology is commonly regarded as an essential criterion for scholarliness. Therefore, the author presents here a research method, which was developed in a study on the usage, historical development, and range of meanings of the term Musik-Lernen *(music learning). With reference to core findings of this paper, it is shown that studies on terminology are an indispensable part of basic research in music education because they provide the fundamentals for further scientific inquiries.*

Die Relevanz der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Begriffen

Die begriffliche Klarheit wissenschaftlicher Darstellungen zählt Jürgen Mittelstraß (2015, S. 30) zufolge zu jenen Rationalitätskriterien, auf deren Erfüllung sich alle Wahrheits-, Objektivitäts- und Allgemeingültigkeitsansprüche der Wissenschaft stützen. Die Beschäftigung mit Begriffsbestimmungen ist daher ein elementarer Bestandteil wissenschaftlicher Untersuchungen: So stellt beispielsweise die Klärung zentraler Begriffe einer Fragestellung einen wichtigen Arbeitsschritt bei der theoretischen Grundlegung qualitativer Forschungsvorhaben dar (Niessen, 2011, S. 41). Bei der Konzeption quantitativer Studien ist die Auseinandersetzung mit Begriffsbestimmungen ebenfalls bedeutsam (Raithel, 2008, S. 35–40). Wie in anderen Bereichen auch, so sind Begriffsanalysen in der Musikpädagogik aber nicht nur als Element von Einzeluntersuchungen relevant. Sie stellen überdies einen Schritt auf dem Weg zur Konsolidierung wissenschaftlicher Disziplinen dar. Wie Oeser (1994, S. 24–25) darlegt, herrscht bei der Entstehung neuer Wissenschaftszweige nicht selten begriffliches Chaos. Einer der

Gründe hierfür liegt sicherlich darin, dass gerade junge Disziplinen oftmals auf Erkenntnissen zahlreicher anderer Wissenschaftsbereiche aufbauen und daher zunächst die entsprechenden Ausdrucksmittel übernehmen, bevor sie systematisch eine fachspezifische Terminologie entwickeln (Laurén, Myking & Picht, 1998, S. 32–42). Mit Blick auf die Etablierung von Musikpädagogik als Wissenschaft betonte Sigrid Abel-Struth (1970, S. 135) dementsprechend, begriffliche Untersuchungen könnten „wesentlich zur Objektivierung des Fachgebietes" beitragen. Innerhalb ihres 1985 erschienenen *Grundriss der Musikpädagogik* skizzierte sie dann „Musikpädagogische Begriffsforschung" als einen wesentlichen Bestandteil von Musikpädagogik als Forschungsgebiet (Abel-Struth, 2005, S. 599). Die grundlegende Frage, auf welche Vorstellung vom Forschungsgegenstand *Begriff* sie sich in ihren Ausführungen bezieht, expliziert Abel-Struth hierbei allerdings nicht. Auch mit weiteren für die Konzeption von Begriffsuntersuchungen und die theoretisch-methodologische Fundierung einer musikpädagogischen Begriffsforschung relevanten Problemstellungen hat man sich innerhalb der Musikpädagogik bislang kaum auseinandergesetzt. So wurden beispielsweise die Fragen nach den Spezifika der facheigenen Terminologie, dem Verhältnis von Begriffen und Forschung oder den Aufgaben und Verfahren der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Begriffen nur selten thematisiert (etwa bei Flämig, 2005; Krause, 2011; Vogt, 2014).

Im Folgenden soll daher ein Beitrag dazu geleistet werden, einen allgemeinen Rahmen abzustecken, innerhalb dessen sich Begriffsuntersuchungen in der Musikpädagogik bewegen können. Hierbei wird zunächst den elementaren Fragen nach Eigenschaften von Begriffen und den methodologischen Konsequenzen, die sich daraus in Hinblick auf deren Erforschung ziehen lassen, nachgegangen. Anhand eines Ausschnittes aus einer umfangreicheren Studie über den Begriff Musik-Lernen (Eibach, 2018) wird anschließend verdeutlicht, auf welche Weise bei der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit einem musikpädagogischen Begriff konkret vorgegangen werden kann. Zentrale Ergebnisse dieser Studie bilden die Grundlage, um abschließend das Blickfeld zu erweitern und zu erörtern, welchen Ertrag Begriffsuntersuchungen erbringen können und inwiefern sich musikpädagogische Begriffsforschung als Zweig der Wissenschaftlichen Musikpädagogik konturieren lässt.

1. Ansätze zur theoretisch-methodologischen Rahmung von Begriffsuntersuchungen

Theoretische Reflexionen über die Eigenschaften von Begriffen haben einen Platz in unterschiedlichen Wissenschaftsbereichen wie Linguistik, Philosophie, Wissenschaftstheorie, Terminologielehre oder Begriffsgeschichte. Auf die Frage, um welche Art von Gebilde es sich bei einem Begriff überhaupt handelt, werden

daher durchaus unterschiedliche Antworten gegeben. Dabei zeichnen sich zwei Tendenzen ab, die anhand des semiotischen Dreiecks veranschaulicht werden können. Dieses Modell erklärt den Zusammenhang zwischen der menschlichen Sprache, den Gedanken und der außersprachlichen Realität. Sprachliche Zeichen beziehen sich demnach nicht unmittelbar, sondern über den Umweg der Vorstellung auf Gegenstände und Sachverhalte (Ernst, 2004, S. 188–190). Einerseits wird nun die enge Bindung des Begriffes an das sprachliche Zeichen hervorgehoben. Dies kann so weit gehen, dass Begriffe nahezu mit sprachlichen Zeichen identifiziert werden. Vor allem in der Alltagssprache findet die Bezeichnung *Begriff* daher bisweilen als Synonym von *Ausdruck* oder *Wort* Verwendung (Rey, 2013, S. 52). Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn jemand die Aufforderung erhält, einen Begriff in eine Suchmaschine einzugeben. Andererseits wird der Begriff häufig auf Ebene der mit sprachlichen Zeichen verknüpften Vorstellungen oder Bedeutungen angesiedelt. In der Alltagssprache kommt dies etwa zum Ausdruck, wenn einem Menschen attestiert wird, sein Verhalten stelle alle Begriffe von Anstand in Frage. Demnach ist ein Begriff eine abstrakte gedankliche Einheit, in der die wesentlichen Merkmale eines Gegenstandes gebündelt werden (Arntz, Picht & Schmitz, 2014, S. 48–51). Letztlich bleiben beide Auffassungen darüber, worum es sich bei einem Begriff handelt, aufeinander bezogen. Zur näheren Bestimmung des Begriffes als *Ausdruck* einerseits und als *Bedeutung* andererseits ist nach Siegwart (2010, S. 232) nämlich „der Rückgang auf das jeweils andere Verständnis angezeigt“: Ausdrücke stellen Gebilde dar, „die etwas bedeuten“, während Bedeutungen „allemal Bedeutungen von Ausdrücken“ sind. Eine weitere Eigenschaft von Begriffen betrifft deren Bezugsrahmen. So weist etwa der Sprachwissenschaftler Clemens Knobloch (1992, S. 23) auf die Eingebundenheit von Begriffen in geschichtlich wandelbare soziale und kommunikative Praktiken hin und konstatiert, sie seien in der Lage, „einen weiten Umkreis historischer Problembezüge verdichtend zu repräsentieren.“

Aus diesen Eigenschaften von Begriffen lassen sich mit Blick auf die Methodologie von Begriffsuntersuchungen zwei grundlegende Einsichten gewinnen:

- Aufgrund der Interdependenz von Ausdruck und Bedeutung und des Umstandes, dass sich die Ebene des sprachlichen Zeichens über die Betrachtung der Textoberfläche unmittelbar erfassen lässt, erscheint es in Hinblick auf die praktische Durchführbarkeit einer Begriffsuntersuchung plausibel, sich dabei „am Leitfaden sprachlicher Ausdrücke“ zu orientieren (Charpa, 1996, S. 76). Allerdings können bestimmte Denkfiguren selbst dann in Texten nachgewiesen werden, wenn der Wortkörper, mit dem diese typischerweise verbunden sind, darin nicht auftaucht (Knobloch, 1992, S. 9). Daher kann es beispielsweise bei der Zusammenstellung eines Textkorpus, anhand dessen die historische Entwicklung eines Begriffes nachgezeichnet werden soll, sinnvoll sein, sich nicht nur auf Quellen zu beschränken, in denen jeweils ein und dasselbe Stichwort erscheint. Im Sinne einer möglichst umfassenden Untersuchung ist

es durchaus zweckdienlich, darüber hinaus zumindest auch solche Texte einzubeziehen, in denen etwaige Synonyme zu diesem Stichwort zu finden sind.
- Um die Diskurstraditionen in den Blick zu bringen, in denen Begriffe stehen, wurde im Umfeld von Begriffsgeschichte und Historischer Semantik der Anspruch erhoben, sie nicht losgelöst von ihren jeweiligen Kontexten zu untersuchen (Stierle, 1979, S. 188). Folgt man Abel-Struths Befund zum Begriffsbestand der Musikpädagogik, so gib es einen guten Grund dafür, diesen Anspruch auch hier geltend zu machen: Die Musikpädagogik ist „befrachtet mit Begriffen der verschiedensten Disziplinen" (Abel-Struth, 1970, S. 135). Aufgrund ihres Ursprungs in anderen Erkenntniszusammenhängen können diese Begriffe Implikationen haben, die mit dem musikpädagogischen Diskurs nicht ohne weiteres zu vereinbaren sind (Abel-Struth, 1970, S. 134–135). Durch ein Einbeziehen der Kontexte in Begriffsuntersuchungen lässt sich diesbezüglich Transparenz schaffen und die Kompatibilität von Begriffen, die anderen Fachgebieten entstammen, mit dem musikpädagogischen Diskurs einschätzen.

Worin können nun die wesentlichen Untersuchungsgesichtspunkte einer Begriffsuntersuchung bestehen? In Anlehnung an Abel-Struths (2005, S. 600–601) Skizzierung der Aufgaben und Methoden musikpädagogischer Begriffsforschung sind mindestens drei Möglichkeiten denkbar:
- die Darstellung der Verwendungszusammenhänge eines Begriffes,
- die Rekonstruktion seiner historischen Genese sowie
- das Herausarbeiten der Begriffsmerkmale, also derjenigen Wissenselemente, die mit einem Begriff verbunden sind.

Jede dieser Zugangsweisen hat ihren Wert: Über die Darstellung der Verwendungszusammenhänge eines Begriffes lässt sich der gegenwärtige Stand in dem Forschungsfeld erschließen, auf das er bezogen ist. Das Einbringen der historischen Perspektive ermöglicht es zu analysieren, wie Begriffsbestimmungen im musikpädagogischen Diskurs verankert sind. Das Herausarbeiten von Merkmalen schafft die Grundlage für einen differenzierten Vergleich unterschiedlicher Bestimmungen eines Begriffs.

2. Skizzierung eines Verfahrens zur Begriffsuntersuchung anhand des Begriffes Musik-Lernen

Der Begriff Musik-Lernen findet in nahezu allen Bereichen der Musikpädagogik Verwendung. In musikpädagogischen Publikationen tauchen hierbei unterschiedliche Schreibweisen und alternative Bezeichnungen auf. So sind neben *Musik-Lernen* die Termini *Musiklernen*, *Musik lernen*, *musikalisches Lernen* und *musikbezogenes Lernen* in Gebrauch. An manchen Stellen wird inhaltlich zwischen

musikbezogenem und *musikalischem Lernen* differenziert, wobei hinsichtlich der Kriterien, anhand derer diese Lernbereiche zu unterscheiden sind, verschiedene Auffassungen existieren (Eibach, 2018, S. 158–159). Insgesamt ist die synonyme Verwendung der einzelnen Bezeichnungen aber durchaus üblich: So werden die Ausdrücke *Musik-Lernen* und *musikalisches Lernen* bereits bei Abel-Struth (1977, S. 36–44) innerhalb ein und desselben Textes gebraucht und erscheinen hierbei untereinander austauschbar. Auch in neueren Veröffentlichungen, wie innerhalb eines von Gruhn und Röbke (2018) herausgegebenen Sammelbandes, werden die Bezeichnungen *Musiklernen*, *musikalisches Lernen* und *musikbezogenes Lernen* offenbar weitgehend synonym verwendet. Darüber, was nun jeweils unter *Musik-Lernen* respektive unter *musikalischem* oder *musikbezogenem Lernen* zu verstehen ist, scheinen allerdings Differenzen zu bestehen. Im *Lexikon der Musikpädagogik* hält Bischler (2005, S. 179) nämlich fest, dass über die Bedeutung des Begriffes Musik-Lernen kein allgemein akzeptierter Konsens existiert. Was innerhalb der Musikpädagogik unter Musik-Lernen verstanden wird, lässt sich also keineswegs umstandslos feststellen.

Bei der Konzeption einer Untersuchung des Begriffes Musik-Lernen im Rahmen eines Dissertationsprojektes (Eibach, 2018) stellte sich daher die Frage, wie ein Begriff, der sich sowohl auf terminologischer als auch auf inhaltlich-konzeptioneller Ebene durch enorme Heterogenität auszuzeichnen scheint, überhaupt zu erfassen ist. Anknüpfend an Überlegungen zur theoretisch-methodologischen Rahmung von Begriffsuntersuchungen, wie sie in Abschnitt 1 skizziert wurden, lag es nahe, zwei Konsequenzen zu ziehen: Die erste Konsequenz war, den Zugriff auf den Begriff über die Ebene des sprachlichen Zeichens zu gewinnen. Als Grundlage der Untersuchung wurde ein Textkorpus zusammengestellt. Dieses Korpus konzentrierte sich allerdings nicht nur auf Texte, in denen der Ausdruck *Musik-Lernen* auftauchte, sondern bezog auch die oben genannten oft synonym verwendeten Bezeichnungen ein. Die zweite Konsequenz bestand darin, im Sinne einer möglichst umfassenden Analyse des Begriffes die drei oben aufgeführten Untersuchungsgesichtspunkte miteinander zu kombinieren und bei jedem Schritt auch den Kontext des Begriffes zu berücksichtigen. Für die Darstellung der Verwendungszusammenhänge hieß dies, den forschungsmethodischen Bezugsrahmen herauszuarbeiten, in dem der Begriff jeweils steht. Bei der Rekonstruktion der Genese des Begriffes und der Analyse von Merkmalen wurden darüber hinaus auch der jeweilige bildungspolitische und wissenschaftsgeschichtliche Kontext einbezogen. Hierbei war es das Ziel, zu untersuchen, inwiefern Rückkopplungen zwischen unterschiedlichen Begriffsbestimmungen und gleichzeitig in der öffentlichen sowie in der fachinternen Diskussion identifizierbaren Entwicklungen, Leitbegriffen, Deutungsmustern und Relevanzstrukturen erkennbar sind (Knobloch, 2001, S. 203–204).

Konkret ergab sich aus diesen Überlegungen folgendes Vorgehen: Nach einer ersten Literaturerkundung und der Sichtung von musikpädagogischen Einführungswerken, Quellensammlungen, Handbüchern und Fachlexika zeigte sich,

dass der Begriff Musik-Lernen seit Mitte der 1960er Jahre in verstärktem Maße Verwendung findet. Die weitere Literatursuche mit Hilfe von Bibliographien und elektronischen Informationsmitteln konzentrierte sich daher auf das Zeitfenster zwischen 1965 und 2016. Ergänzend wurden die Tagungsbände von *AMPF*, *WSMP* und *GMP* sowie die Fachzeitschriften *Diskussion Musikpädagogik*, *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* und *Beiträge empirischer Musikpädagogik* durchgesehen und eine Suche im Schneeballsystem durchgeführt. Als sich hierbei keine wesentlichen neuen Treffer mehr erzielen ließen, wurde die Recherche beendet.[1]

Anschließend wurden die Beiträge gesichtet und in Hinblick auf ihre Relevanz für die Untersuchung eingestuft.[2] Insgesamt ergab sich somit eine Sammlung von rund 180 Texten. Diese wurden zunächst innerhalb der Theoretischen Musikpädagogik verortet. Orientierung bot hierbei das von Hörmann und Meidel (2016) entworfene Fachstrukturmodell. Anschließend wurden die in den Texten verfolgten Fragestellungen und die darin implizit oder explizit gegebenen Bestimmungen des Begriffes Musik-Lernen herausgearbeitet. An diese Darstellung der Verwendungszusammenhänge schloss sich als zweiter Schritt der Untersuchung die Rekonstruktion der Begriffsgenese an. Sie erfolgte auf Basis der Auswertung und Interpretation von Quellen und Sekundärliteratur.

Als dritter Schritt folgte schließlich eine Untersuchung der Merkmale, die der Begriff Musik-Lernen in für den gegenwärtigen Forschungsstand charakteristischen Denkansätzen aufweist. Die Vorgehensweise hierbei lässt sich als hermeneutisch-systematisch charakterisieren: Es wurde nicht nur jeweils ein einzelner Beitrag einer Autorin oder eines Autors untersucht. Um zu einer umfassenderen Sicht auf das jeweilige Begriffsverständnis zu gelangen, wurden – im Sinne einer koordinierenden Interpretation (Danner, 2006, S. 102) – mehrere inhaltlich relevante Beiträge ein und derselben Autorin beziehungsweise ein und desselben Autors aufeinander bezogen. Zur Erfassung der mit unterschiedlichen Begriffsbestimmungen verknüpften Wissenselemente wurden in Kombination von deduktivem und induktivem Zugang analyseleitende Kategorien entwickelt (Eibach, 2018, S. 81–92). Diese konzentrierten sich im Wesentlichen auf vier Gesichtspunkte:

---

1 Die bei Literaturrecherche und Korpusbildung verfolgten Strategien sind umfassend dokumentiert in Eibach, 2018, S. 69–76.

2 Hierfür wurden zuvor entwickelte formale und thematische Kriterien herangezogen: Der Fokus lag auf Veröffentlichungen aus dem deutschsprachigen Raum. Im Mittelpunkt des Interesses standen Beiträge, die der Theoretischen Musikpädagogik (Hörmann & Meidel, 2016) zugeordnet werden konnten. Lehrpläne, Schulbücher und Handreichungen für den Unterricht wurden daher nicht in das Korpus aufgenommen. Aus dem Bereich der Musikdidaktik fand Literatur Berücksichtigung, in der explizite Bezüge zur Wissenschaftlichen Musikpädagogik hergestellt werden. Reine Ratgeberliteratur wurde ausgespart. Auch Beiträge, in denen es vorrangig um das Lernen *mit* Musik geht, fanden keinen Eingang. Gleiches galt für Texte, die außerhalb musikpädagogischer Fachpublikationen erschienen sind, und sogenannte ‚graue Literatur'.

- den jeweils zugrunde liegenden Musik- und Lernbegriff,
- die thematisierten Formen des Umgangs mit Musik,
- die Beschreibung des Lernprozesses und seiner Resultate sowie
- die pädagogisch-präskriptive und prospektive Ausrichtung.

Ein Aspekt dieses dritten Untersuchungsschrittes wird im Folgenden näher beleuchtet: Es werden zunächst zentrale Resultate dargestellt, welche die Analyse zweier markanter Beispiele in Hinblick auf den jeweils zugrundeliegenden allgemeinen Lernbegriff erbrachte. Hierbei wird auf Schriften von Sigrid Abel-Struth und Hermann J. Kaiser rekurriert. Beide haben in zahlreichen Arbeiten maßgebliche Beiträge zur Entwicklung des Begriffes Musik-Lernen geleistet. Anschließend wird mit Blick auf Ergebnisse der Untersuchung von Verwendungszusammenhängen des Begriffes Musik-Lernen verdeutlicht, auf welche Weise unterschiedliche Theorieansätze und die darin implizit oder explizit enthaltenen Begriffsbestimmungen in der musikpädagogischen Forschung genutzt werden.

3. Zentrale Ergebnisse der Untersuchung von Genese, Merkmalen und Verwendungszusammenhängen des Begriffes Musik-Lernen

Vereinzelt taucht die Verbindung der beiden Ausdrücke *Musik* und *lernen* in musikpädagogischen Schriften mindestens seit dem 17. Jahrhundert auf, etwa in einem Werk zum Erlernen der Notenschrift des Kantors Georg Quitschreiber (1607). Besondere Relevanz gewinnt der Begriff Musik-Lernen, seitdem Abel-Struth ihn Mitte der 1970er Jahre nutzt, um den Gegenstand von Musikpädagogik als einer autonomen wissenschaftlichen Disziplin zu kennzeichnen. Sie begründet dies damit, dass er im Gegensatz zu Begriffen wie Bildung, Musikerziehung oder musische Erziehung „Möglichkeiten der Theoriebildung“ zeige sowie Versuchskonstruktionen und das Aufstellen überprüfbarer Hypothesen gestatte (Abel-Struth, 1984, S. 190). Außerdem verweist Abel-Struth (1982, S. 164) darauf, dass der Terminus *musical learning* durch Richard Colwells Sprachgebrauch international eingeführt sei. Zwei Faktoren, welche die Begriffsgenese maßgeblich beeinflussten, waren also Abel-Struths Überzeugung von der Notwendigkeit einer eigenständigen, wissenschaftlich fundierten musikpädagogischen Theoriebildung sowie ihre Bemühungen um ein Anknüpfen an die internationale Fachdiskussion.

Abel-Struth (1975, S. 10) bestimmte Musik-Lernen zunächst als Verhaltensänderung „im Zusammenhang mit musikalischen Ereignissen.“ Hiermit knüpft sie offensichtlich an eine vom Behaviorismus beeinflusste Sichtweise auf den Lernbegriff an. Zu Beginn der 1980er Jahre wandte sie sich allerdings ausdrücklich gegen die Verabsolutierung eines Lernbegriffes, mit dem die Vorstellung verbunden sei von „Hunden, denen man listig unter Ausnutzung ihres Appetites

besondere Reaktionen beigebracht“ habe (Abel-Struth, 1981, S. 168). Sie betont nunmehr, der Begriff Musik-Lernen werde „zu wenig im Zusammenhang denkpsychologischer Ansätze“ betrachtet (Abel-Struth, 1982, S. 164). Innerhalb des *Grundriss der Musikpädagogik* entwickelte Abel-Struth ihre ursprüngliche Begriffsbestimmung daher weiter. Unter Bezug auf eine 1970 in deutschsprachiger Übersetzung veröffentlichte Definition des Lernbegriffes von Bower und Hilgard (1970, S. 16) beschreibt sie Musik-Lernen als einen Vorgang, „durch den eine musikalische Aktivität im Gefolge von Reaktionen des Organismus auf musikalische Umweltsituationen entsteht oder verändert wird“ (Abel-Struth, 2005, S. 108). Mit der Bezeichnung *Aktivität* wurde seinerzeit innerhalb der Psychologie die Vorstellung verbunden, dass auch Reaktionen auf Umweltreize keine bloß passiven Vorgänge sind (Traxel, 1971, S. 50). Der Begriff Musik-Lernen umfasst hier also über das unmittelbar beobachtbare reaktive Verhalten hinaus offenbar auch innerpsychische Prozesse.

Im Zuge der Alltagsorientierung rückte gegen Ende der 1970er Jahre in verstärktem Maße die Subjektperspektive in den Fokus der erziehungswissenschaftlichen Diskussion. In der Unterrichtsforschung etablierten sich interpretative Verfahren zur Rekonstruktion der individuell bedeutsamen Momente des Lernens und Lehrens. Auch in der Psychologie wurden Alternativen zu einer primär empirisch-analytischen Forschung entwickelt (Schründer, 1982, S. 6–60). Dies ging mit Skepsis gegenüber den klassischen Lerntheorien einher. So monierte Klaus Holzkamp (1995, S. 117), dass darin das Subjekt „als Ursprung *seiner eigenen Lernaktivitäten* [Hervorhebung im Original]“ nicht berücksichtigt werde. Dementsprechend entzündete sich auch in der Musikpädagogik Kritik an den lerntheoretischen Prämissen, von denen Abel-Struth bei ihrer Definition des Begriffes Musik-Lernen ausgegangen war. Den Kern dieser Kritik brachte Kaiser (2000, S. 10) in einem Aufsatztitel pointiert auf die Formel „Ich bin keine Ratte, ich bin keine Taube, ich bin kein System“.

In seinen Ausführungen zur Theorie des Musik-Lernens beanstandet Kaiser, dass Abel-Struth die Beweggründe ausblendet, die Lernende dazu bringen, sich in einer bestimmten Weise zu verhalten. Um diesen Reduktionismus zu überwinden, möchte Kaiser (1996, S. 10–18) Musik-Lernen im Sinne eines Handelns, also eines intentionalen, mit Sinn versehenen Verhaltens verstanden wissen. Anknüpfend an Holzkamp differenziert er dabei zwischen Bezugshandlungen und Lernhandlungen. Letztere werden dann notwendig, wenn sich eine subjektive Lernproblematik einstellt, weil der Vollzug der Bezugshandlung, etwa das sinnstiftende Hören eines Musikstückes, gestört wird (Kaiser, 1996, S. 29).

Beim Vergleich hinsichtlich des allgemeinen Lernbegriffes, welcher den Ansätzen von Abel-Struth und Kaiser jeweils zugrunde liegt, offenbart sich, wie stark Bestimmungen des Musik-Lernens in Abhängigkeit von ihrem wissenschaftsgeschichtlichen Standort divergieren können. Der Begriff Musik-Lernen erweist sich als offen für inhaltliche Neuausrichtungen und anschlussfähig an Diskussionen, die außerhalb der Musikpädagogik liegen. Die Analyse weiterer

Ansätze bestätigte, dass in Bestimmungen des Begriffes immer wieder Einsichten aus anderen Disziplinen integriert werden. So haben in jüngerer Vergangenheit Ergebnisse neurowissenschaftlicher Forschung, verschiedene Spielarten der konstruktivistischen Erkenntnistheorie, Resultate aus Untersuchungen des Lernens in informellen Kontexten sowie die Debatte um den Kompetenzbegriff beeinflusst, was unter Musik-Lernen verstanden wird (Eibach, 2018, S. 265–349).[3]

Ein Blick auf Verwendungszusammenhänge des Begriffes Musik-Lernen zeigt, dass unterschiedliche theoretische Ansätze in Abhängigkeit vom jeweiligen Erkenntnisinteresse als Bezugspunkt von Forschungsvorhaben dienen können: In die Konzeption qualitativer Untersuchungen, in deren Zentrum die Ergründung der individuellen Perspektive der Beteiligten auf Prozesse des Musik-Lernens im Erwachsenenalter stand, flossen beispielsweise Ergebnisse der Auseinandersetzung mit Kaisers Begriffsbestimmung ein. Sie dienten dabei der Formulierung von Forschungsfragen (Eibach, 2003, S. 69–84) beziehungsweise der Entwicklung eines für die Untersuchung zentralen Konstruktes (Beckers, 2004, S. 49). Insbesondere im angloamerikanischen Raum wurden hingegen etliche Studien – zum Beispiel zu Effekten des Feedbacks von Lehrpersonen oder den Auswirkungen mentalen Übens auf die Entwicklung musikbezogener Fertigkeiten – durchgeführt, welche auf Grundannahmen verhaltenstheoretisch oder kognitionspsychologisch geprägter Lerntheorien basierten (siehe hierzu den Überblicksartikel von Taetle & Cutietta, 2002, S. 281–284).

Es lassen sich zwei zentrale Resultate der Untersuchung von Genese, Merkmalen und Verwendungszusammenhängen des Begriffes Musik-Lernen festhalten:

- Aus unterschiedlichen Beschreibungsperspektiven ergeben sich divergierende Bestimmungen des Begriffes Musik-Lernen. Die Pluralität von Perspektiven resultiert wiederum aus einer sich stetig ausdifferenzierenden und wandelbaren Rahmenbedingungen unterliegenden Forschung. So wie die Musikpädagogik als Wissenschaft nicht statisch bleibt, wenn sie dem Regulativ folgt, ihre Erkenntnisbemühungen niemals aufhören zu lassen (Kaiser, 2004, S. 79), entwickelt sich auch der Begriff Musik-Lernen weiter.
- Bestimmungen des Begriffes Musik-Lernen erweisen sich als äußerst eng mit ihren jeweiligen Kontexten verwoben: Je nach Erkenntnisinteresse und methodischer Orientierung einer wissenschaftlichen Arbeit können darin durchaus unterschiedliche Ausrichtungen von Begriffsbestimmungen nützlich sein. Umgekehrt kann die Auseinandersetzung mit einer Begriffsbestimmung aber auch dazu beitragen, Fragestellungen zu entwickeln oder zu differenzieren und begründete Entscheidungen in Hinblick auf ein Forschungsdesign zu treffen.

3 An der angegebenen Stelle sind auch Hinweise auf entsprechende weiterführende Literatur zu finden.

4. Der Ertrag von Begriffsuntersuchungen für die Wissenschaftliche Musikpädagogik

Am Beispiel des Vergleichs der Ansätze von Abel-Struth und Kaiser hinsichtlich des jeweils zugrundeliegenden allgemeinen Lernbegriffes wurde deutlich, dass sich divergierende Begriffsbestimmungen mit Hilfe einer kategoriengeleiteten Analyse in differenzierter Weise miteinander vergleichen lassen. Durch die Kombination von Merkmals- und Kontextanalyse wird darüber hinaus erkennbar, welche Dimensionierung, das heißt welchen spezifischen Zuschnitt, ein Begriff innerhalb unterschiedlicher Forschungszusammenhänge in Abhängigkeit von deren jeweiligem wissenschaftsgeschichtlichen Standort, den verfolgten Erkenntnisinteressen oder der methodischen Ausrichtung erfährt.

Möchte man dem Anspruch nach begrifflicher Klarheit genügen, wie er im Anschluss an Mittelstraß (2015, S. 30) für wissenschaftliche Untersuchungen zu erheben wäre, so wird man darin kaum umhinkommen, die Bedeutung der verwendeten zentralen Begriffe im Rahmen von Definitionen oder Explikationen festzulegen oder zumindest transparent zu machen, auf welches Begriffsverständnis Bezug genommen wird. Das in Abschnitt 2 dieses Beitrages skizzierte Verfahren folgt nun allerdings keinem präskriptiv-festsetzenden, sondern einem deskriptiv-analytischen Ansatz. Es zielt nicht unmittelbar darauf, innerhalb eines bestimmten theoretischen Bezugsrahmens Definitionen oder Explikationen zu entwickeln, um mit Begriffen arbeiten zu können. Vielmehr wird auf metatheoretischer Ebene das Spektrum bereits vorhandener Begriffsbestimmungen in synchroner und diachroner Perspektive entfaltet und strukturiert. Begriffsuntersuchungen, die einem solchen Ansatz folgen, können daher der musikpädagogischen Grundlagenforschung zugeordnet werden: Sie sehen sich nicht dem Druck ausgesetzt, direkt anwendbare Ergebnisse zu erzielen; gleichwohl können sie für andere Bereiche der musikpädagogischen Forschung von Nutzen sein. Für eine Weiterführung der erzielten Resultate eröffnen sich mindestens drei Perspektiven:

- Über die Darstellung der Verwendungszusammenhänge, die Rekonstruktion der Begriffsgenese sowie die Analyse zentraler Merkmale werden mit einem Begriff verbundene Wissensbestände erschlossen. Die schriftlich niedergelegten Ergebnisse von Begriffsuntersuchungen können daher den Charakter von Kompendien annehmen, die sich bei der Einarbeitung in ein bestimmtes Forschungsfeld heranziehen lassen.
- Die Kategorien, die bei der Begriffsanalyse als Strukturierungsdimensionen dienen, können auch Orientierungshilfen für die Formatierung kontextspezifischer Begriffsbestimmungen im Rahmen künftiger Forschungsvorhaben bieten.
- Beim Vergleich unterschiedlicher Begriffsbestimmungen anhand der Kategorien ergeben sich zudem Anknüpfungsmöglichkeiten für bildungsphilo-

sophische Diskussionen – etwa in Hinblick auf die ideologischen Implikationen unterschiedlicher Begriffsbestimmungen.

5. Grundzüge einer musikpädagogischen Begriffsforschung

Mit dem hier vorgestellten Verfahren wird *eine* Möglichkeit der methodisch geleiteten Auseinandersetzung mit musikpädagogischen Begriffen aufgezeigt. Für die Analyse anderer Begriffe ergibt sich zum Teil sicherlich eine ganz ähnliche Ausgangslage, wie sie bei der Untersuchung des Begriffes Musik-Lernen bestand. Wie Krause (2011, S. 35–36) zeigt, hat beispielsweise der Begriff Praxis in der Musikpädagogik ebenfalls zum Teil recht unterschiedliche Bestimmungen erfahren. Zudem taucht die Bezeichnung in verschiedenen Komposita beziehungsweise Wortverbindungen wie *Gebrauchspraxis*, *Musikpraxis* oder *musikalische Praxis* auf. Inwiefern sich nun das im vorliegenden Beitrag beschriebene Vorgehen für die Untersuchung anderer Begriffe adaptieren lässt und welche Modifikationen es hierbei gegebenenfalls erfahren sollte, kann Gegenstand weiterführender Diskussionen und Untersuchungen sein. Hierbei erscheint es sinnvoll, auch auf Erkenntnisse aus anderen Disziplinen zurückzugreifen: Wie eingangs gezeigt wurde, helfen grundlegende Theorien, Konzepte und methodologische Überlegungen aus anderen Wissenschaftsgebieten dabei, in der Planungsphase einer Begriffsstudie einen allgemeinen Rahmen abzustecken und einen Zugriff auf den Untersuchungsgegenstand zu gewinnen. Ob es nun überhaupt berechtigt ist, von einer spezifisch musikpädagogischen Begriffsforschung zu sprechen, ließe sich daher mit dem Hinweis darauf in Zweifel ziehen, dass sich deren theoretisch-methodologische Grundlage kaum von derjenigen anderer Disziplinen unterscheidet, die ebenfalls mit der Erforschung von Begriffen befasst sind (siehe hierzu Laurén et al., 1998, S. 55). Dem wäre zu entgegnen, dass es vorwiegend die Vertreterinnen und Vertreter einer Disziplin selbst sein dürften, die ein Interesse an der Erforschung der für ein Fach relevanten Begriffe haben und zudem über die dafür notwendige Kompetenz verfügen. Bei der konkreten Durchführung einer Begriffsuntersuchung ist über allgemeine theoretisch-methodologische Erwägungen hinaus auch Kenntnis der musikpädagogischen Diskussion notwendig, um eine angemessene inhaltliche Einordnung vornehmen zu können. Musikpädagogische Begriffsforschung ist folglich dadurch gekennzeichnet, dass fachspezifisches musikpädagogisches Wissen und allgemeine begriffstheoretische Erkenntnisse in ihr konvergieren. Insbesondere für die künftige Projektierung umfangreicherer Vorhaben birgt dies Potential: So könnte die Musikpädagogik etwa bei der Erstellung von Fachwörterbüchern oder mehrsprachigen Thesauri, mit denen sich ein Beitrag zur Sacherschließung und Optimierung von Fachdatenbanken und -übersetzungen leisten ließe, durchaus in anderen Wissenschaftsgebieten bewährte Vorgehensweisen aufgreifen und fachspezifisch weiterentwickeln. Nicht zuletzt, weil die Diskussion um grundlegende Fragen

auch in den Bezugsdisziplinen, auf die hierbei rekurriert werden kann, keineswegs abgeschlossen ist, dürfte es sich – ähnlich wie bei der Begriffsgeschichte (Müller & Schmieder, 2016, S. 13) – auch bei der musikpädagogischen Begriffsforschung allerdings um ein methodisch offenes Projekt handeln. Mit Blick auf ihre Etablierung gilt also vorerst, was Abel-Struth (2005, S. 624) vor mehr als dreißig Jahren am Ende ihres *Grundriss der Musikpädagogik* bezogen auf das gesamte Fachgebiet festhielt: „Insgesamt ergibt sich ziemlich viel Arbeit."

Literatur

Abel-Struth, S. (1970). *Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft. Zum Stand der deutschen Musikpädagogik und seiner Vorgeschichte* (= Musikpädagogik. Forschung und Lehre, Bd. 1). Mainz: Schott.

Abel-Struth, S. (1975). Musik-Lernen als Gegenstand von Lehre und Forschung. Zur Diskussion von Musikpädagogik und Musikdidaktik an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. In H. Antholz & W. Gundlach (Hrsg.), *Musikpädagogik heute. Perspektiven – Probleme – Positionen* (S. 9–21). Düsseldorf: Schwann.

Abel-Struth, S. (1977). Musik-Lernen. In S. Abel-Struth, R. Baum, U. Dibelius & R. Jakoby (Hrsg.), *In Sachen Musik* (S. 34–54). Kassel: Bärenreiter.

Abel-Struth, S. (1981). Musik-Lernen. Neue Arbeiten. Sammelrezension. *Musica*, 35(2), 168–169.

Abel-Struth, S. (1982). Musik-Lernen und Musik-Lehren. Einführung und Diskussionsbericht. In W. Gieseler & R. Klinkhammer (Hrsg.), *Musikpädagogik als Hochschulfach* (= Forschung in der Musikerziehung 1981) (S. 137–138 & 156–166). Mainz u. a.: Schott.

Abel-Struth, S. (1984). Musik-Lernen. In H. Hopf, W. Heise & S. Helms (Hrsg.), *Lexikon der Musikpädagogik* (= Bosse Musik Paperback, Bd. 23) (S. 189–190). Regensburg: Bosse.

Abel-Struth, S. (2005). *Grundriss der Musikpädagogik* (2., ergänzte Aufl.). Mainz u. a.: Schott.

Arntz, R., Picht, H. & Schmitz, K.-D. (2014). *Einführung in die Terminologiearbeit* (7., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Hildesheim: Olms.

Beckers, E. (2004). *Erwachsene lernen Musik. Empirische Studien zu subjektiven Theorien des Musiklernens Erwachsener aus Sicht der Lernenden* (= Theorie & Praxis der Musikvermittlung, Bd. 3). Münster: Lit.

Bischler, D. (2005). Musiklernen. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Lexikon der Musikpädagogik* (S. 179–180). Regensburg: Bosse.

Bower, G. H. & Hilgard, E. R. (1970). *Theorien des Lernens*. Stuttgart: Klett.

Charpa, U. (1996). *Grundprobleme der Wissenschaftsphilosophie*. Paderborn: Schöningh.

Danner, H. (2006). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik* (5., überarbeitete und erweiterte Aufl.). München: Reinhardt.

Eibach, B. (2018). *Musik-Lernen: Dimensionierung eines Grundbegriffes der Musikpädagogik* (= Theorie & Praxis der Musikvermittlung, Bd. 16). Münster: Lit.

Eibach, M. (2003). *Musikalisches Lernen in der Ensemblearbeit mit erwachsenen Laien. Ein Beitrag zu einer musikpädagogischen Theorie musikalischen Lernens in der Lebensspanne* (= Forum Musikpädagogik, Bd. 58). Augsburg: Wißner.

Ernst, P. (2004). *Germanistische Sprachwissenschaft*. Wien: WUV.

Flämig, M. (2005). Musikpädagogische Terminologie. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Lexikon der Musikpädagogik* (S. 238–239). Kassel: Bosse.

Gruhn, W. & Röbke, P. (Hrsg.) (2018). *Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen.* Innsbruck u. a.: Helbling.

Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung* (Studienausgabe). Frankfurt am Main & New York: Campus.

Hörmann, S. & Meidel, E. (2016). Orientierung im Begriffsdschungel – terminologische und fachstrukturelle Perspektiven zur Profilierung der Musikpädagogik und Musikdidaktik. In B. Clausen, A. J. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz & S. Kruse-Weber (Hrsg.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus* (S. 11–68). Münster: Waxmann.

Kaiser, H. J. (1996). Was tun wir eigentlich, wenn wir uns mit unbekannter Musik auseinandersetzen? Oder: Vorbereitende Überlegungen zu einer pädagogischen Theorie „Musikalischen Lernens". In U. Eckart-Bäcker (Hrsg.), *Musik-Lernen – Theorie und Praxis. Studien zur Theorie der Musikpädagogik* (= Musikpädagogik. Forschung und Lehre, Bd. 7) (S. 9–39). Mainz u. a.: Schott.

Kaiser, H. J. (2000). „Ich bin keine Ratte, ich bin keine Taube, ich bin kein System". Ein pädagogischer Begriff musikalischen Lernens. *Musik und Bildung*, 32(3), 10–21.

Kaiser, H. J. (2004). Spurensuche. Auf dem Weg zu einer Systematischen Musikpädagogik. In H. J. Kaiser (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien* (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 24) (S. 57–83). Essen: Die Blaue Eule.

Knobloch, C. (1992). Überlegungen zur Theorie der Begriffsgeschichte aus sprach- und kommunikationswissenschaftlicher Sicht. *Archiv für Begriffsgeschichte*, (35), 7–24.

Knobloch, C. (2001). Über die Schulung des fachgeschichtlichen Blickes: Methodenprobleme bei der Analyse des „semantischen Umbaus" in Sprach- und Literaturwissenschaft. In G. Bollenbeck & C. Knobloch (Hrsg.), *Semantischer Umbau der Geisteswissenschaften nach 1933 und 1945* (= Reihe Siegen, Bd. 144: Germanistische Abteilung) (S. 203–235). Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.

Krause, M. (2011). Auf den Begriff gebracht? Perspektiven der musikpädagogischen Forschung für die Genese musikpädagogischer Grundbegriffe. *Diskussion Musikpädagogik*, (49), 35–39.

Laurén, C., Myking, J. & Picht, H. (1998). *Terminologie unter der Lupe. Vom Grenzgebiet zum Wissenschaftszweig* (= IITF Series, Bd. 9). Wien: TermNet.

Mittelstraß, J. (2015). *Der philosophische Blick. Elf Studien über Wissen und Denken*. Wiesbaden: Berlin University Press.

Müller, E. & Schmieder, F. (2016). *Begriffsgeschichte und historische Semantik. Ein kritisches Kompendium*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Niessen, A. (2011). Die Rolle der Theorie im qualitativen empirischen Forschungsprozess. *Diskussion Musikpädagogik*, (49), 39–43.

Oeser, E. (1994). Terminology and Philosophy of Science. In J. Kewley Draskau & H. Picht (Hrsg.), *International Conference on Terminology Science and Terminology Planning and International IITF-Workshop Theoretical Issues of Terminology Science* (= IITF-Series, Bd. 4) (S. 24–34). Wien: TermNet.

Quitschreiber, G. (1607). *Musikbuechlein fuer die Jugend in Deutschen und Lateinischen Schulen zu gebrauchen.* Jehna.

Raithel, J. (2008). *Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs* (2., durchgesehene Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rey, G. (2013). Begriffe. In S. Jordan & C. Nimtz (Hrsg.), *Lexikon Philosophie. Hundert Grundbegriffe* (S. 52–55). Stuttgart: Reclam.

Schründer, A. (1982). *Alltagsorientierung in der Erziehungswissenschaft. Studien zu ihrem Anspruch und ihrer Leistung auf dem Hintergrund alltagstheoretischer Ansätze in den Sozialwissenschaften.* Weinheim & Basel: Beltz.

Siegwart, G. (2010). Begriff. In H. J. Sandkühler (Hrsg.), *Enzyklopädie Philosophie*. Bd. 1 (S. 232–236). Hamburg: Meiner.

Stierle, K. (1979). Historische Semantik und die Geschichtlichkeit der Bedeutung. In R. Koselleck (Hrsg.), *Historische Semantik und Begriffsgeschichte* (= Sprache und Geschichte, Bd. 1) (S. 154–189). Stuttgart: Klett-Cotta.

Taetle, L. & Cutietta, R. (2002). Learning Theories as Roots of Current Musical Practice and Research. In R. Colwell & C. Richardson (Hrsg.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning. A Project of the Music Educators National Conference* (S. 279–298). New York: Oxford University Press.

Traxel, W. (1971). Aktivität. In W. Arnold, H. J. Eysenck & R. Meili (Hrsg.), *Lexikon der Psychologie*. Bd. 1 (S. 49). Freiburg: Herder.

Vogt, J. (2014). Einleitung: Die Musikpädagogik und ihre Grundbegriffe. In J. Vogt, F. Heß & M. Brenk (Hrsg.), *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens* (= Wissenschaftliche Musikpädagogik, Bd. 6) (S. 7–18). Münster: Lit.

Dr. Benjamin Eibach
Universität Bremen
FB 09 Kulturwissenschaften
Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik
Universitäts-Boulevard 13, GW 2 A 4394
D-28359 Bremen
E-Mail: eibach@uni-bremen.de

Simon Stich & Christian Rolle

Befremdung des Vertrauten

Eine vergleichende durch Videos stimulierte Interviewstudie über Musikunterricht in Schweden und in Deutschland

Making the Familiar Strange. A Comparative Video-Cued Interview Study of Teaching Music in Sweden and Germany

This comparative study attempts to describe cultural features of teaching music in Sweden and Germany. The aim is to create a space for reflection on cultural patterns of thinking. The comparison is based on focused interviews with music teachers and music teacher educators. The interviews were conducted in Sweden and Germany and were stimulated by short video footages of music lessons from both countries. By analysing the data, we could reconstruct and contrast implicit beliefs on teaching music. In Sweden, lesson planning, instruction and the evaluation of teaching are strongly oriented towards the curriculum. This is accompanied by a deeply ingrained student-centered pedagogy. The German interviews conducted in the school type Gymnasium *show the significance of didactical reflections about contents and aims of music lessons rooted in a notion of* Allgemeinbildung *(general education).*

Einleitung

Während verschiedener Aufenthalte in Schweden hatten wir – unabhängig voneinander – des Öfteren Gelegenheit, Musikunterricht an Schulen zu besuchen. Eine häufige Beobachtung bestand darin, dass die Schüler*innen an der Eingangstür zum Musikraum von der Lehrperson begrüßt werden, bevor sie eintreten. Uns fiel auf, dass im Musikraum fast immer mehrere Schlagzeuge, E-Pianos, E-Bässe und viele Gitarren stehen, dagegen selten Tische. Wir gewannen den Eindruck, dass das Spielen von Pop-Rock-Musik einen zentralen Stellenwert im Unterricht hat, und vermissten andere Unterrichtsformen und andere Inhalte. Manches erstaunte uns, einiges kam uns bekannt vor und vieles erschien nicht bemerkenswert, weil es vertraut war.

Diese Differenzerfahrung gibt Anlass zur Reflexion der eigenen Perspektive und bestimmt unser Erkenntnisinteresse: Wie sind wir in jeweils besonderen

nationalstaatlichen Kontexten durch schulische und unterrichtliche Praktiken sowie durch Praktiken der Lehrer*innenbildung musikpädagogisch sozialisiert worden, dass uns gerade diese Beobachtungen berichtenswert erscheinen, während anderes unbeachtet bleibt? Die untersuchte Forschungsfrage lautet dementsprechend: Wie zeigen sich kulturelle Muster in Redeweisen schwedischer und deutscher Musiklehrer*innen im Vergleich?

Damit sind grundlegende Fragen komparativer Forschung angesprochen, die über das Feld musikpädagogischer Unterrichtsforschung hinausweisen. Der Soziologe Joachim Matthes (2005) hat darauf hingewiesen, dass der sozialwissenschaftliche Vergleich ein kultureller Vorgang ist, der nicht mit dem Beschreiben von Unterschieden beginnen darf, sondern von Forschenden verlangt, von Anfang an darüber nachzudenken, wie es kommt, dass sie Unterschiede gerade in dieser Weise wahrnehmen. Für die Musikpädagogik erhebt Clausen (2016) die Forderung, Forscher*innen sollten Musikunterricht als kulturelles Phänomen auffassen und folglich ihren eigenen, kulturgebundenen Standort reflektieren. Kertz-Welzel (2013) thematisiert kulturelle Differenzen, indem sie die im deutschsprachigen Raum geläufige Tradition pädagogischen Denkens in Begriffen von Didaktik und Bildung der im angelsächsischen Raum verbreiteten pädagogischen Tradition der Curriculum-Studies gegenüberstellt. Die Reflexion der eigenen Standpunktgebundenheit ist auch entscheidend für Wallbaum (2013), der länderspezifische Muster im Musikunterricht in Estland, Deutschland, den Niederlanden, Portugal und Schweden findet. Stich (2015) stellt durch eine vergleichende Videoanalyse von Musikunterricht in Schweden und Deutschland kulturelle Besonderheiten heraus. Und im Sammelband von Wallbaum (2018) finden sich viele Studien, die anhand von videographiertem Musikunterricht internationale Vergleiche durchführen, um spezifische und geteilte musikdidaktische Perspektiven aufzudecken.

Solche (länder- und) kulturvergleichende musikpädagogische Forschungen müssen einige Fallstricke vermeiden (siehe dazu Rolle, 2018). Die grundlegende Herausforderung lässt sich anhand von Überlegungen aufzeigen, die der französische Sinologe und Philosoph François Jullien (2017) in einem Essay mit dem Titel „Es gibt keine kulturelle Identität“ angestellt hat. Er setzt sich darin – ähnlich wie der bereits erwähnte Joachim Matthes (2005) – kritisch mit der Operation des Vergleichens auseinander, bei der nach kulturellen Differenzen gefragt wird. Jullien kritisiert eine europäisch-westliche Denktradition, in der im Akt des Unterscheidens klassifiziert und typologisiert wird. Ihr Ziel sei die eindeutige Bestimmung von Unterschieden (hier ist es so, dort ist es so), durch die zwei voneinander getrennte Sphären entstehen (in unserem Fall: hier Musikunterricht in Deutschland, dort Musikunterricht in Schweden). Jullien hält das für einen fundamentalen Denkfehler und schlägt vor, statt von kulturellen Differenzen eher von „Abständen“ zu reden, weil so beide Seiten relational aufeinander bezogen, d. h., aufeinander angewiesen bleiben. Statt einer trennenden Grenze zwischen Kulturen müsse man ein „Zwischen“ als „Ereignisraum“ denken, in dem

Verschiebungen, Übergänge und Austausch möglich sind. Auf diese Weise würde reflektiert, dass Kulturen durch innere Diversität und Gegenbewegungen gekennzeichnet sind, was Potential für Entwicklungen und Veränderungen berge.[1]

Die im Folgenden beschriebene komparative Studie versucht, diesen Bedenken Rechnung zu tragen. Ziel des Vergleichs zwischen Musikunterricht in Schweden und Deutschland ist es nicht, kulturelle Differenzen zu identifizieren und festzuhalten, sondern es geht darum, allzu vertraute musikdidaktische Sichtweisen zu befremden und damit der Reflexion zugänglich machen und befragen zu können. Auch wenn wir uns auf diese Weise sicherlich nicht vollständig lösen können von erworbenen kollektiven Denkmustern, hoffen wir durch den Vergleich doch eine (selbst-)kritische Distanz zu gewinnen, aus der heraus wahrnehmbar wird, wie das, was wir für selbstverständlich halten, kontingent – im Sinne von historisch geworden und kulturell bedingt – ist.[2]

Theoretischer Hintergrund

Um die einleitenden Überlegungen aufzugreifen, legen wir der Studie einen bedeutungsorientierten Kulturbegriff zugrunde, wie ihn Andreas Reckwitz (vgl. z. B. 2005) entwirft und verwendet. Kulturen sind demnach zu verstehen als kollektive, hauptsächlich implizite Wissensordnungen, die sich im Vollzug sozialer Praktiken aktualisieren und damit reproduzieren und transformieren. Ein solcher Kulturbegriff grenzt sich von etwaigen essentialistischen Annahmen ab, indem er einerseits den Prozesscharakter und die Veränderbarkeit von Kulturen berücksichtigt, und andererseits davon ausgeht, dass Menschen gleichzeitig an vielen verschiedenen Kulturen partizipieren. Eine derartige praxeologische Perspektive zielt auf die Rekonstruktion von inkorporiertem implizitem Wissen, welches sich in kollektiven Rede- und Denk- sowie Handlungs- und Verhaltensmustern zeigt. Kulturelle Differenzen bestehen dann in Überlagerungen „von Wissenselementen verschiedener räumlicher oder zeitlicher ‚Herkunft'" (Reckwitz, 2005, S. 101).

---

1 In ähnlicher Absicht und aufgrund vergleichbarer kulturtheoretischer Reflexionen ist im Kontext interkultureller Musikpädagogik vielfach vor den Gefahren ethnischer Essentialisierung gewarnt und auf die Hybridität von Kulturen hingewiesen worden (z. B. Ott, 2012; Barth, 2013; Honnens, 2018).

2 Es sei außerdem betont, dass die Studie keinem praktischen Anwendungsinteresse folgt, wie es in komparativer musikpädagogischer Forschung häufig der Fall war (Wallbaum & Stich, 2018, S. 41–46). Es geht also nicht um die Frage, was wir in Deutschland aus schwedischem Musikunterricht übernehmen könnten, was nicht ausschließt, dass Ergebnisse der Studie als „kulturelle Ressourcen" im Sinne Julliens verstanden werden können, d. h., als Angebot in Form von Denkmöglichkeiten und potentiellen Handlungsorientierungen zur Verfügung stehen.

Die soziale Praxis des (Musik-)Unterrichts hat ihre materiale Basis zum einen in Artefakten (Tische, Stühle, Musikinstrumente, Unterrichtsmaterialien etc.) und in der Schularchitektur (Klassenräume). Zum anderen ist die Unterrichtspraxis körperlich verankert nicht nur im expliziten, sondern vor allem im impliziten Wissen der Beteiligten, in ihren Routinen. Das ermöglicht oder verhindert den Vollzug bestimmter musikalischer und pädagogischer Praktiken, welche die soziale Ordnung Musikunterricht und damit den Gegenstand Musik im Unterricht erst erzeugen.

Zudem ist die Praxis im Klassenraum immer auch verschränkt mit Wissensordnungen jenseits des Klassenraums. Um Unterrichtspraxis besser zu verstehen, kann es sich daher zum Beispiel als hilfreich erweisen, den (häufig regulierenden) staatlichen Kontext oder innerhalb eines Landes geführte Diskurse heranzuziehen, wodurch sich länderspezifische Muster in Wissensordnungen aufzeigen lassen.[3] Dass und wie Unterricht mit dem jeweiligen kulturellen und nationalstaatlichen Kontext verwoben ist, zeigen vielfältige Forschungsergebnisse im Feld der internationalen und vergleichenden Erziehungswissenschaft (vgl. z. B. Spindler & Spindler, 1987; Tobin, Wu & Davidson, 1989; Anderson-Levitt, 2002; Tobin, Hsueh & Karasawa, 2009 u. a.). Die letztgenannten Studien zielen (unter anderem) unter Einsatz von Videostimuli auf die Rekonstruktion impliziten und geteilten Wissens. Eine solche methodische Herangehensweise findet sich im deutschsprachigen Diskurs bei Bettina Fritzsche, die im Rahmen einer kulturvergleichenden Studie von einem „reflexiv-responsiven" Vorgehen spricht (Fritzsche, 2016). An diese Vorgehensweise schließt das Forschungsdesign an, das der hier vorgestellten Studie zugrunde gelegt wurde.

Methodischer Gang

Zur Modellierung des vergleichenden Forschungsdesigns wurde auf einige zentrale Überlegungen zurückgegriffen, wie sie Wallbaum und Stich (2018, S. 47–55, insbesondere S. 54) (unter anderen) in Orientierung an Bereday (1964) entwickeln. Die Vergleichseinheiten sollten aus einer emischen Perspektive beschrieben werden. Während in den vorangegangenen Vergleichsstudien zum Musikunterricht in Schweden und Deutschland (Stich, 2015 und 2019a) ein di-

3 Wenn im vorliegenden Beitrag von Deutschland und Schweden die Rede ist, sind nicht die geographischen Einheiten gemeint, sondern es wird auf die für institutionalisierte Bildung und Erziehung verantwortlichen Nationalstaaten Deutschland (bzw. die jeweiligen Bundesländer) und Schweden verwiesen. Auch finden (musik-)pädagogische Diskurse überwiegend innerhalb bestimmter Sprachgemeinschaften (in Skandinavien oder im deutschsprachigen Raum) und innerhalb von Nationen (Deutschland und Schweden) statt. In diesem Sinne verstehen wir auch die Bezeichnung ‚länderspezifisch'.

rekt videoanalytischer Fokus gesetzt und gefragt wurde, wie sich im Vergleich kulturelle Muster in musikalischen und pädagogischen Praktiken in situ zeigen, werden in der hier präsentierten Untersuchung die Sichtweisen von Expert*innen rekonstruiert und verglichen, um kollektive Denkmuster zu explorieren. Für die Datenauswertung wurden demnach verschiedene Kodierpraktiken (Saldaña, 2016 unterscheidet zwischen First-Cycle und Second-Cycle Coding Methods) und Analyseschritte miteinander kombiniert. Für den abschließenden Vergleich wurde die Vergleichskategorie – das Tertium Comparationis – in Anlehnung an Matthes (2005) als „Denkraum" aufgefasst.

In Schweden und Deutschland finden sich vergleichbare institutionelle Rahmenbedingungen von Musikunterricht in der Schule. In beiden Ländern wird Musik in den ersten neun Jahren in der allgemeinbildenden Schule unterrichtet und stellt in dieser Zeit (meist) ein verbindliches Unterrichtsfach dar.[4] Die Berechtigung, als Musiklehrer*in zu arbeiten, setzt in beiden Ländern (in der Regel) ein entsprechendes Hochschulstudium voraus.

Vorbereitung und Durchführung der Studie

Die Studie basiert auf durch Unterrichtsmitschnitte stimulierten Interviews und verschränkt so einen ethnographischen mit einem videographischen Ansatz, der sich an der von Joseph Tobin et al. (1989 und 2009) entwickelten „video-cued multivocal ethnography" orientiert. Im Folgenden wird die Vorbereitung und Durchführung der Studie anhand der Bezeichnungen „ethnography", „video-cued" und „multivocal" erläutert.

Die ethnographische Forschungshaltung zeichnet sich durch einen „Erkenntnisstil des Entdeckens" (Breidenstein, Hirschhauer, Kalthoff & Nieswand, 2013, S. 13) aus. Der Forschungsprozess vollzieht sich entlang der Leitdifferenz des Vertrauten und Fremden. Die Exploration der Teilnehmer*innenperspektive und des kulturellen Insider*innenwissens der Beforschten geschieht mit dem Ziel, „to make the strange familiar" (Tobin, 1999, S. 124).

Mit Hilfe kurzer Videozusammenschnitte zweier Musikstunden aus den an der Studie beteiligten Ländern wurden Interviews initiiert, in welchen zehn Musiklehrer*innen aus Schweden und zwölf Musiklehrer*innen aus Deutschland auf ihren eigenen Unterricht zu sprechen kommen sollten. Nicht die Unterrichtspraktiken selbst sind also Gegenstand dieser Untersuchung, sondern die

4 In Schweden in der ‚Grundskola', einer Art Gemeinschaftsschule von Klasse 1–9; in Deutschland in der Grundschule sowie nach Klasse vier oder sechs in unterschiedlichen weiterführenden Schulen (‚Stadtteilschule', ‚Oberschule', ‚Gymnasium' o. a.). Ob das Fach Musik obligatorisch, wahlobligatorisch oder gar nicht unterrichtet wird, hängt in Deutschland vom Bundesland und dementsprechend von der jeweiligen Schulform und Klassenstufe ab.

Bedeutungen, die ihnen im Reden über Unterricht beigemessen werden. Für die Auswahl der Musikstunden waren zwei Kriterien entscheidend:

- Es wurden zwei Stunden gewählt, die sich aus unserer Sicht ähneln: In beiden Fällen handelt es sich um Klassenmusizierstunden. Auf diese Weise – so die Erwartung – können die befragten Musiklehrer*innen die Stunden besser aufeinander beziehen, wodurch in ihren Aussagen feine Unterschiede hervortreten und sich kollektive Muster womöglich deutlicher zeigen können.
- Außerdem sollte die gezeigte Stunde aus dem eigenen Land vor dem Hintergrund des jeweiligen Lehrplans bzw. des Curriculums nicht als a-typisch erscheinen, um sicherzugehen, dass die Lehrer*innen zwischen dem Videozusammenschnitt und ihrer eigenen Art und Weise, zu unterrichten, einen Bezug herstellen können.

Ausgewählt wurden zwei Unterrichtsstunden, die bereits veröffentlicht vorliegen – eine Stunde aus Schweden („Sweden-Lesson“: veröffentlicht in Wallbaum, 2018) und eine Stunde aus Deutschland („Hamburg-Stunde“: veröffentlicht in Wallbaum, 2010). Beim Erstellen der Videostimuli wurde darauf geachtet, dass die verschiedenen Unterrichtsphasen und damit die Verlaufslogik der Stunde im Videobeispiel nachvollziehbar werden. Als Grundlage hierfür diente die oben erwähnte Vorstudie (Stich, 2015).

In den Interviews wurde zuerst der fünfminütige Videozusammenschnitt der Musikstunde aus dem eigenen Land gezeigt, dann der Zusammenschnitt der anderen Stunde. Dadurch treten die befragten Musiklehrer*innen in Deutschland und Schweden gegenüber den Videozusammenschnitten sowohl als kulturelle In- als auch, so unsere Vermutung, als kulturelle Outsider*innen auf. Hervorzuheben ist noch einmal, dass die Videos nicht die Daten der hier präsentierten Studie darstellen. Sie sind zu verstehen als „intentionally ambiguous cues“ (Tobin, 1999, S. 115), die dazu dienen, Sichtweisen von Lehrer*innen auf den eigenen Musikunterricht im Allgemeinen zu provozieren.[5] Anhand der Stellen im Video, welche Befremden oder Verwunderung bei den befragten Musiklehrer*innen hervorriefen, wurde implizites Wissen unmittelbar laut.[6] Auf diese Weise kommen die

5 An dieser Stelle zeigt sich ein Unterschied zu Video-Stimulated Recall Interviews (vgl. Schneider-Binkl, 2018), bei denen Lehrpersonen gebeten werden, sich zu einer (videographierten) Unterrichtsstunde zu äußern, die sie selbst gegeben haben. Auf diese Weise können zum Beispiel individuelle Denkprozesse rekonstruiert werden, auf denen Entscheidungen in spezifischen Handlungssituationen beruhen. Bei unserem Vorgehen wurden allen Befragten die gleichen Videostimuli aus zwei Unterrichtsstunden gezeigt, an denen die Lehrpersonen nicht beteiligt waren. Auf diese Weise werden Aussagen über Musikunterricht provoziert, die vergleichbar sind, wodurch sich kollektive Denkmuster besser zeigen.

6 Ein praxeologisches Verständnis der hier untersuchten kollektiven Denkmuster rückt stark in die Nähe zu dem Konzept des Deutungsmusters, welches im Anschluss an Ulrich Oevermann in der Wissenssoziologie vielfältig genutzt wurde (vgl. z. B. Meuser &

Informanten selbst zum Sprechen. Sie holen ihre Beobachtungen sprachlich ein und explizieren sie, wodurch die Deutungshoheit und Interpretationsmacht vom Forschenden zu den Beforschten übergeht (Tobin, 1999, S. 114). Damit wird ein dialogischer Zugang zum Feld hergestellt.[7]

Tobin et al. (1989 und 2009) bezeichnen ihre Methode der „video-cued ethnography" als „polyvocal", weil unterschiedliche Stimmen von Expert*innen aus den beteiligten Ländern zu Wort kommen. In der hier vorgestellten Studie kommentierten jeweils drei Musiklehrer*innen aus dem Großraum von Malmö und Örebro sowie vier Musiklehrer*innen aus dem Raum Göteborg die Videozusammenschnitte, in Deutschland jeweils vier Musiklehrer*innen aus Hamburg, aus Leipzig und aus Stuttgart. Auf diese Weise wurden mögliche regionale Unterschiede im Sample abgebildet. In Schweden wurden ausschließlich Musiklehrer*innen befragt, die an einer ‚Grundskola' tätig sind. In Deutschland wurden ausschließlich Lehrer*innen befragt, die am Gymnasium tätig sind. Die Auswahl einer bestimmten Schulform diente dazu, eine einheitliche Gruppe Lehrender in den Blick zu nehmen. Außerdem wurde darauf geachtet, dass bei den Befragten eine gemischte Altersstruktur vorlag. Zusätzlich wurden in Schweden insgesamt vier an Hochschulen in der Lehrer*innenbildung tätige Musikpädagog*innen aus den drei Regionen interviewt, in Deutschland wurden mit insgesamt drei Lehrerausbilder*innen aus den jeweiligen Bundesländern Interviews durchgeführt. Deren Sichtweisen konnten an entsprechender Stelle zusätzlich in die Auswertung der Daten einfließen.

Datenauswertung

Um das Interviewmaterial mit den Lehrpersonen ‚aufzubrechen', wurde es in einem ersten Schritt zunächst offen kodiert. Insbesondere deskriptive, thematische Codes unter Berücksichtigung latenter Sinngehalte wurden nahe an den Aussagen der kulturellen Insider*innen konstruiert, um sicherzustellen, dass nicht eigene theoretische oder analytische Konzepte ins fremdkulturelle Feld

---

Sackmann, 1992; Oevermann, 2001). Auch bei der Deutungsmusteranalyse geht es darum, „implizite[s] Regelwissen" (Meuser & Sackmann, 1992, S. 16) zu rekonstruieren, das habitualisierte kollektive Interpretationen anleitet und sich auf die Bewältigung von Handlungsproblemen bezieht (zusammenfassend ebd., S. 19). Zugleich stellen sie sich als historisch und kulturell bedingt dar.

7 Dem Prinzip dialogischer Interpretation wurde zu einem späteren Zeitpunkt auch dadurch gefolgt, dass die Ergebnisse der Studie auf einer skandinavischen musikpädagogischen Tagung in Stockholm (Stich, 2019b) nicht einfach vorgestellt, sondern mit Bitte um alternative Deutungen zur Diskussion gestellt wurden. Von besonderem Interesse für die Zuhörer*innen war die vergleichende Perspektive, die deutlich macht, wie sich globale Prozesse unter lokalen Bedingungen unterschiedlich ausformen (vgl. die Ergebnisse der Studie).

getragen werden – auf diese Weise wurde dem Problem der Nostrifizierung begegnet. Dann wurde jede Lehrperson als Fall betrachtet und zusammengefasst. Anschließend wurde auf Grundlage aller Fälle eines Landes ein lineares Kategoriensystem entwickelt, welches Homogenitäten herausstellt (dieser Auswertungsschritt ist auch zentral für inhaltsanalytische Verfahren, vgl. z. B. Kuckartz, 2018). Auch die Interviews mit den in der Lehrer*innenbildung tätigen Musikpädagog*innen wurden nun auf Grundlage des Kategoriensystems ausgewertet. Zusätzlich wurde die Möglichkeit regionaler Unterschiede innerhalb beider Länder in Betracht gezogen. Auf diese Weise können mögliche kulturelle Muster von singulären Aussagen und individuellen Überzeugungen unterschieden werden.

In einem zweiten, noch stärker rekonstruktiven Auswertungsschritt („pattern coding“: Saldaña, 2016, S. 236–239) wurde dann nach Zusammenhängen und Beziehungen zwischen den einzelnen Kategorien gesucht und nach ähnlichen Begründungsweisen, um Muster herauszuarbeiten. Dann wurde das Material durch die jeweiligen Lehrpläne bzw. das Curriculum und durch zentrale Texte pädagogischer sowie musikpädagogischer Diskurse kontextualisiert, um die herausgearbeiteten Muster besser zu verstehen, indem sie ins Verhältnis zum kulturellen und historischen Kontext gestellt werden.

In einem dritten Schritt wurde das Material aus Deutschland dem Material aus Schweden gegenübergestellt und erneut durch Texte im Sinne eines „sensitizing concepts“ (Blumer, 1954) kontextualisiert; diesmal mit der Funktion, weitere Muster zu explorieren. Abschließend wurden die Ergebnisse verglichen, um Abstände sichtbar zu machen, indem jeweils die Muster eines Landes im Spiegel der Interviews des anderen Landes ausgeleuchtet wurden. So werden Denkräume eröffnet, durch die nicht nur Homogenitäten innerhalb und damit mögliche Differenzen zwischen den Ländern herausgestellt, sondern gezielt auch länderübergreifende Homogenitäten sowie Überlagerungen und Ambivalenzen innerhalb der Länder sichtbar werden.

Ergebnisse der Studie

Die Rekonstruktion eines kollektiven Denkmusters auf Grundlage der Interviews aus Schweden

In den in Schweden geführten Interviews zeigte sich eine Reihe von Homogenitäten, auf Grundlage derer ein Muster rekonstruiert werden konnte. Unsere Vermutung ist, dass zentrale Aspekte, welche die Gestaltung von Musikunterricht betreffen, in einer weit verbreiteten und fest verwurzelten schülerorientierten pädagogischen Haltung begründet liegen.

Dafür sprechen folgende Punkte: Beinahe alle Lehrer*innen reden davon, dass sie es für typisch halten, dass unter Verwendung von bandtypischem Ins-

trumentarium Pop-Rock-Songs gespielt werden. Das macht das folgende Zitat deutlich: „…we like falling in [a] Pop-Rock-Tunes, hits, songs, that are on the radio, they want to play that, they want to sing that, and you forget folkmusic (…) and classical music, and I think that is very common in Sweden“ (S_21). An dieser Stelle ist ein Blick in das Curriculum aufschlussreich: Einerseits wird Ensemblespiel vorgeschrieben, was sich in kriterialen Anforderungsniveaus von Note A-E widerspiegelt, andererseits steht geschrieben, dass verschiedene Musikstile gelehrt werden sollen (Curriculum, 2011, S. 159). In bemerkenswerter Abweichung von den curricularen Vorgaben zeigen die Interviews, dass sich die Auswahl des Unterrichtsgegenstandes hauptsächlich an den Vorlieben der Schüler*innen orientiert. Viele Lehrer*innen sprechen außerdem davon, dass es gut ist, einfache Songs auszuwählen, um den Schüler*innen Erfolgserlebnisse zu garantieren, und solche, welche die Schüler*innen mögen, da das mehr Spaß und Freude beim Musizieren verspricht. Auch abgesehen von der Songwahl scheint es von zentraler Bedeutung zu sein, dass sich die Schüler*innen beim Musizieren gut fühlen sollen: Sie sollen Spaß und Freude haben und besondere Momente erleben. Hinter dieser Forderung steht nicht die Absicht zu motivieren, sondern es scheint sich um anstrebenswerte Ziele des Unterrichts zu handeln. Das wird deutlich in der ersten, spontanen Reaktion einer schwedischen Lehrperson auf den Zusammenschnitt der Hamburg-Stunde: „I didn’t feel that the students were happy. I miss the happiness in the whole lesson“ (S_03). Zudem ist in fast allen Interviews davon die Rede, dass Unterricht oft in Gruppenarbeit organisiert wird. Das wird damit begründet, dass die Schüler*innen lernen sollen, Verantwortung zu übernehmen. Auf diese Weise rückt die/der einzelne Schüler*in in den Blick und individualisiertes Lernen wird ermöglicht. Diese Interpretation wird auch dadurch gestützt, dass viele Lehrer*innen zur Beschreibung ihrer Lehr- und Unterrichtstätigkeit das Verb „helfen“ verwenden.

Ein Blick in die historische Entwicklung untermauert diese Interpretation der Äußerungen. Mit der Einführung der obligatorischen Gesamtschule (‚Grundskola‘) von Klasse eins bis neun (1962 und 1968 in Schweden: ‚One School for all‘) wurden die Bedeutung demokratischer Werte und die Partizipationsmöglichkeiten von Kindern hervorgehoben. Durch die Ausrichtung an reformpädagogischen Ansätzen wurde das Kind ins Zentrum der Überlegungen zur Unterrichtsgestaltung gestellt und klassisches Lehren und Lernen durch die Arbeit in Gruppen ergänzt (Telhaug, Mediås & Aasen, 2006, S. 252–255). Für den Musikunterricht bedeutete das einerseits, dass sich die Lehrer*innen zunehmend am Erfahrungshorizont und der Musik der Kinder und Jugendlichen zu orientieren versuchten und daher populäre Musik der neuen Jugendbewegung in die Schule holten. Andererseits wandelte sich die bestimmende Praktik hin zum Spielen in Ensembles, wobei sich die Lehrperson – statt ein frontal agierender Vermittler von Wissen zu sein – in den Dienst der Gruppe stellte, um demokratische Werte

zu verwirklichen.[8] Diese Entwicklungen schlugen sich auch in den Curriculumsreformen von 1969 und 1980 nieder (Georgii-Hemming & Westvall, 2010). Stålhammar (2000) beschreibt dies als eine Wende „From school music to music in school" (Stålhammar, 2000, S. 36).[9]

Die Rekonstruktion eines kollektiven Denkmusters auf Grundlage der Interviews aus Deutschland

In Deutschland unterscheiden sich die einzelnen Fälle deutlich stärker voneinander. Bei genauer Betrachtung kann jedoch ein Muster für ganz Deutschland rekonstruiert werden, auch wenn bedacht werden muss, dass nur in drei Städten Daten erhoben wurden. Viele Äußerungen, die die Gestaltung von Musikunterricht betreffen, lassen sich auf eine Vorstellung von Allgemeinbildung zurückführen. Gemeint ist damit eine Idee von Allgemeinbildung, die eine Antwort darstellt auf die Frage, was man alles über Musik wissen sollte (und nicht so sehr auf die Frage, was man alles musikalisch können sollte).

Alle befragten Lehrer*innen stellen die Wichtigkeit von theoretischen Inhalten für den Musikunterricht heraus, wobei diese hauptsächlich an die Auseinandersetzung mit Formmerkmalen und Werken der abendländischen Musikgeschichte gekoppelt sind. Viele Lehrer*innen reden beispielsweise davon, dass es wichtig sei, dass ihre Schüler*innen Noten lernen. Diese Zusammenhänge macht das folgende Beispiel deutlich: „F[f]ür mich ist auch einfach wichtig, dass die Schüler einen Hintergrund kennen, also, wie notiere ich Musik, auch was zu verschiedenen Musikstücken wissen, ich finde einfach, man muss mal eine Sinfonie gehört haben" (D_04). Deutlich wird die Forderung nach (musikbezogener) Allgemeinbildung auch in der Reaktion einer Lehrperson auf den Zusammenschnitt der Stunde aus Schweden: „F[f]ür mich ist das eine Musizierstunde, und ich finde es schwierig zu bewerten als Musikunterrichtsstunde, weil wie gesagt, Dinge

8 In der Zwischenzeit hat sich dieses Rollenbild von der Lehrperson als Teil der Gruppe allerdings wieder geändert hin zu einer/m Moderator*in, die/der individuelle Reflexionsprozesse von Schüler*innen beim Musizieren anregt und begleitet (Lindgren & Ericsson, 2010, S. 45–46).

9 Diese Abwendung von „school music" im schwedischen musikdidaktischen Diskurs zeigt sich deutlich in der Reaktion einer/s an einer schwedischen Hochschule tätigen Musikpädagogin/en auf den Zusammenschnitt der Hamburg-Stunde. Es wurde als „gefährlich" bezeichnet, dass hier Pop-Rock-Musik nicht auf bandtypischem Instrumentarium gespielt wird, sondern dass Orff-Instrumente zum Einsatz kommen. Dadurch entstehe ein musikalisches Hybrid, welches keinen Bezug zu den Hörgewohnheiten und privaten musikalischen Erfahrungen der Schüler*innen herzustellen vermag. Diese Form des Musizierens beschränke sich dann vielmehr auf den Erfahrungsraum Schule. Mit Stålhammer gesprochen handelt es sich im Falle der Hamburg-Stunde also um „school music" und nicht um die angestrebte „music in school".

fehlen“ (D_22). Da Schüler*innen im Musikunterricht ein möglichst umfassendes Bild von Musik gewinnen sollen, erscheint eine Lehr-Lern-Situation, in welcher ausschließlich musiziert wird, nicht nur als ungewöhnlich, vielmehr ist Musizieren nur vorstellbar bzw. legitim als ausschnitthafte Momentaufnahme aus einem viel breiter angelegten Gesamtverlauf allgemeinbildenden Musikunterrichts.

Diese Interpretation wird gestützt durch einen Blick in die entsprechenden Lehrpläne, in denen die Bedeutung von Allgemeinbildung für die Gestaltung von Musikunterricht explizit hervorgehoben und mit dem besonderen Bildungsauftrag des Gymnasiums verknüpft wird (Lehrplan Sachsen, 2004, S. 2; Bildungsplan Baden-Württemberg, 2016, S. 3; Bildungsplan Hamburg, 2011, S. 4). Die Idee einer möglichst breiten und in diesem Sinne allgemeinen musikalischen Bildung schlägt sich auch implizit in der Festlegung verschiedenartiger als ergänzend gedachter Kompetenz- oder Lernbereiche nieder, die alle irgendwie in der Unterrichtspraxis vorkommen sollen: In Hamburg werden „Produktion“, „Rezeption“ und „Reflexion“, in Baden-Württemberg „Musik gestalten und erleben“, „Musik verstehen“ und „Musik reflektieren“ und in Sachsen „Musizierpraxis“ und „Musik hören und erschließen“ (inkl. weiterer Wahlpflichtbereiche) unterschieden. Klassenmusizieren erfüllt nur jeweils einen der Bereiche, auch wenn es vielen befragten Lehrer*innen als eine besonders attraktive und wichtige, je nach Bundesland im Übrigen unterschiedlich praktizierte[10], Unterrichtsform erscheint – neben vielen anderen. Noch dort, wo die hervorragende Bedeutung von Klassenmusizieren betont wird, zeigt sich, wie selbstverständlich die Idee breiter Allgemeinbildung im didaktischen Denken verwurzelt ist.

Es ist an dieser Stelle leider nicht der Platz, den Vorstellungen von Allgemeinbildung in den Äußerungen der Befragten durch historische Kontextualisierung genauer nachzugehen, um sie besser zu verstehen. Dabei wäre zu beachten, dass die Idee allgemeiner Bildung im deutschsprachigen Raum auf eine lange

10 Betrachtet man die drei Städte, in denen Daten erhoben wurden, getrennt, zeigen sich (im Gegensatz zu Schweden) Homogenitäten innerhalb der Regionen. Diese Differenzen innerhalb Deutschlands lassen sich zudem mit Aussagen in den jeweiligen Lehrplänen in Verbindung bringen: In Leipzig wird bei allen Befragten Klassensingen als Form des Klassenmusizierens hervorgehoben (Lehrplan Sachsen, 2004, S. 7–23). In Stuttgart scheint eine reine Klassenmusizierstunde unüblich zu sein. Stattdessen heben die Befragten hervor, dass praktisches Musizieren die Funktion hat, theoretische Inhalte deutlich zu machen und zu veranschaulichen (Kompetenzen aus den verschiedenen Bereichen sollen im Unterricht miteinander kombiniert werden, vgl. Bildungsplan Baden-Württemberg, 2016, S. 7). Im Gegensatz dazu erscheint aus Sicht der befragten Lehrer*innen aus Hamburg Klassenmusizieren als Selbstzweck unproblematisch zu sein (Bildungsplan Hamburg, 2011, S. 22: Das Kompetenzfeld der Produktion stellt hier das wichtigste dar). Diese beiläufige Beobachtung von regionalen Unterschieden innerhalb Deutschlands könnte an anderer Stelle aufgegriffen und genauer untersucht werden. Auch hier stellt sich die Frage, ob sich neben den jeweiligen Lehrplänen der (regionale) kulturelle und historische Kontext zum besseren Verständnis heranziehen lässt.

Geschichte zurückblicken kann, die sich an manchen Stellen als Verfallsgeschichte eines humanistischen Ideals lesen lässt (vgl. z. B. Klafki, 1986 und 2007). Die Vorstellung (und das Versprechen), dass sich Menschen an kanonischen Inhalten bilden und entfalten können, ist auch mit Blick auf den (insbesondere gymnasialen) Musikunterricht nach wie vor weit verbreitet (vgl. auch Kaiser et al., 2006). Zwar haben inhaltsorientierte Lehrpläne, in denen dieser Gedanke seinen geordneten Ausdruck findet, an Bedeutung verloren und wurden in jüngerer Zeit weitgehend durch kompetenzorientierte Lehrpläne ersetzt, doch entfaltet die Idee von Allgemeinbildung auch dort noch ihre strukturierende und orientierende Kraft.

Abstände rekonstruierter Denkmuster

In den curricularen Vorgaben beider Länder wird die (auch in anderen Ländern in jüngerer Zeit) vollzogene Wende hin zu einer Orientierung an Outcomes, an zu erwerbenden Kompetenzen deutlich (Alexander, 2012, S. 18–19). In der Gegenüberstellung der Interviews zeigt sich jedoch, dass die befragten Musiklehrer*innen in Deutschland und Schweden damit unterschiedlich umgehen. Das könnte mit verschiedenen Auffassungen zum Verhältnis zwischen Lehrplan bzw. Curriculum, Planung und Durchführung von Unterricht zusammenhängen. Stefan Hopmann und Kurt Riquarts (1995) unterscheiden zwischen der in Deutschland einflussreichen pädagogischen Tradition von Didaktik und Bildung und der insbesondere im angelsächsischen Raum verbreiteten Curriculum-Tradition; in Schweden existieren laut Hopmann und Riquarts (ebd., S. 9) beide Traditionen nebeneinander. Diese Unterscheidung wurde als sensibilisierendes Konzept an das Datenmaterial herangetragen. In der Didaktik-Tradition werden Ziele des Lehrplans als Richtung aufgefasst, die die didaktisch kompetente Lehrperson berücksichtigt, wenn sie Überlegungen anstellt, was warum wie für eine konkrete Lerngruppe zu unterrichten ist. Das legt ein Verständnis von Unterrichten als „Ausgestaltung“ nahe (ebd., S. 24), wie es im folgenden Zitat erkennbar wird: „I[i]ch meine jeder hat ja unterschiedliche, ein Repertoire, der Kollege wird ja nicht immer diesen Unterricht machen, er hat auch sicherlich andere Zugänge, Pattern, andere Ideen noch dazu, wie er Unterricht gestaltet, um dann (…) seiner Haltung gemäß und seiner Auffassung den Unterricht durchzuführen, und dann zu den seiner Meinung nach wichtigen Ergebnissen zu kommen“ (D_12). In der Curriculum-Tradition werden Zielstellungen dagegen als Auftrag aufgefasst, was ein Verständnis von Unterrichten als „Ausführung“ des Curriculums impliziert (ebd., S. 24). Diese Auffassung wird in folgendem Zitat sichtbar: „Now we have more a SPECIFIC plan of what makes a good student[s] in having grades (…), our work is to make it possible to reach there but we are not the ones the decisions to [make] (..) [, to] specify what’s needed“ (S_12). An beiden Zitaten wird zudem deutlich, dass die befragten Lehrer*innen ihr Verständnis nicht für eine persönli-

che Sichtweise auf Unterricht halten, sondern für eine Auffassung, die von vielen Lehrer*innen geteilt wird (sie sprechen von „jeder“ und „our“).

Gleichwohl lassen die Befunde keine eindeutig polarisierende Darstellung zu. Sowohl in Schweden als auch in Deutschland finden sich vielfältige Spuren der jeweils anderen Muster. Eine Lehrperson aus Südschweden redet zwar davon, dass es wichtig ist, aktuelle Songs zu wählen, welche den Schüler*innen Spaß und Freude bereiten, allerdings sollen darüber hinaus auch Lieder kennengelernt werden, „that all Swedish kids should know“ (S_22). In zwei schwedischen Interviews zeigen sich Spuren einer Inhaltsorientierung, wenn davon die Rede ist, dass unterschiedliche Stilistiken im Unterricht gespielt werden (z. B. Rock, Blues, Folk) und dass dabei auch klassische Musik vorkommt. In zwei anderen Interviews wird erkennbar, dass auch theoretische Inhalte berücksichtigt werden, in Form von Pop-Rock-Musikgeschichte oder in Form von musiktheoretischen Themen, die durch Musizieren erfahren und veranschaulicht werden sollen.

Umgekehrt ist eine schülerorientierte pädagogische Haltung auch bei einigen der befragten Lehrer*innen in Deutschland erkennbar – dort allerdings stets verbunden mit Denkweisen, die der Didaktik-Tradition zuzuordnen sind. In einem Fall berichtet die interviewte Person, in ihrem eigenen Unterricht würde hauptsächlich musiziert, wobei die musikalischen Vorlieben der Schüler*innen berücksichtigt werden; Ziel sei es, Schüler*innen Spaß und Freude am Musikunterricht zu ermöglichen. Musikgeschichte spiele eine untergeordnete Rolle, finde aber statt: „D[d]as möchte man ja eigentlich schon auch anbieten“ (D_02). In anderen Interviews spielt Schülerorientierung insofern eine Rolle, als bewusst Methoden eingesetzt werden, damit Schüler*innen selbstständig arbeiten können, oder dass für einen begrenzten Zeitraum Inhalte und Unterrichtsformen (wie Klassenmusizieren) gewählt werden, welche von besonderem Interesse für die jeweiligen Schüler*innen sind.

An verschiedenen Stellen werden Ambivalenzen spürbar, die innerhalb der Länder bestehen: In Äußerungen aus Schweden zeigt sich eine Spannung zwischen der offenbar stark verwurzelten schülerorientierten pädagogischen Haltung und den seit einigen Jahren im Curriculum verankerten kriterialen Standards zur Leistungsmessung von Schüler*innen. Die Didaktik-Tradition, die laut Hopmann und Riquarts im schwedischen Unterricht präsent sein soll, scheint zunehmend in den Hintergrund zu treten. In Deutschland konfligieren die positiven Äußerungen über die motivierende Kraft des Klassenmusizierens tendenziell mit der Idee von Allgemeinbildung; eine schülerorientierte didaktische Ausrichtung steht in Spannung mit einer traditionellen Orientierung an kanonischen Inhalten. Zudem steht die in den seit einiger Zeit geltenden Lehr- und Bildungsplänen geforderte Kompetenzorientierung der Didaktik-Tradition entgegen. In einigen der in Stuttgart geführten Interviews wird deutlich, dass sich diese Denkweisen vermischen. Insgesamt zeigt sich die Didaktik-Tradition jedoch beharrlich und

widerständig gegenüber dem Einsickern von Denkmustern, die auf die Curriculum-Tradition zurückgeführt werden können.

Rückblick

Unser Erkenntnisinteresse bestand darin, den eigenen kulturgebundenen musikpädagogischen Standpunkt zu reflektieren. Rückblickend wird erkennbar, wie kulturelle Muster unsere Wahrnehmung und unser didaktisches Denken prägen. Im Lichte der Studie könnten die Beobachtungen, die wir bei früheren Besuchen in schwedischen Musikräumen für berichtenswert hielten, recht ‚deutsch' erscheinen. Die normative Vorstellung, bei der Gestaltung von Musikunterricht müsse ein gewisses Spektrum verschiedener Inhalte gewährleistet werden, scheint in unseren Köpfen fester verwurzelt zu sein, als wir, die wir uns für schülerorientiert hielten, geglaubt hätten. Vielleicht darf sich Musikunterricht ja viel einseitiger, als es uns bislang denkbar erschien, an den musikalischen Vorlieben der Schüler*innen ausrichten. Diese Denkmöglichkeit nehmen wir dankbar aus Schweden mit. Ob umgekehrt der Gedanke fruchtbar gemacht werden kann, bei Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung die Zielperspektive musikalischer (Allgemein-)Bildung stärker zu berücksichtigen, können wir an dieser Stelle nicht beantworten.[11]

Literatur

Alexander, R. (2012). Moral Panic, Miracle Cures and Educational Policy: what can we really learn from international comparison? *Scottish Educational Review*, 44(1), 4–21.

Anderson-Levitt, K. (2002). *Teaching Cultures. Knowledge for Teaching First Grade in France and the United States*. Creskill, New Jersey: Hampton Press.

Barth, D. (2013). „In Deutschland wirst du zum Türken gemacht!!" oder: „Die ich rief, die Geister, werd ich nun nicht los". *Diskussion Musikpädagogik*, 57, 50–58.

Bereday, G. Z. F. (1964). *Comparative Method in Education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Bildungsplan, Gymnasium, Musik, Baden-Württemberg (2016). Verfügbar unter: http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG#FaecherGYM [26.07.2019].

Bildungsplan, Gymnasium (Sekundarstufe 1), Musik, Hamburg (2011). Verfügbar unter: https://www.hamburg.de/bildungsplaene/2363352/gym-seki/ [26.07.2019].

Blumer, H. (1954). What is Wrong with Social Theory? *American Sociological Review*, 19 (1), 3–10.

Breidenstein, G., Hirschhauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2013). *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung.* München, Konstanz: UVK (UTB).

11 Ich (Simon Stich) möchte mich herzlich bei der Gisela und Peter W. Schatt Stiftung bedanken, die meine Arbeit mit einem Stipendium gefördert hat.

Clausen, B. (2016). Komparativ – Vergleichend – International. Zu einem Forschungsparadigma Wissenschaftlicher Musikpädagogik. In B. Clausen, A. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz & S. Kruse-Weber (Hrsg.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus* (S. 107–155). Münster: Waxmann.

Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educare, Sweden (2011, revised 2018). Verfügbar unter: https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2018/curriculum-for-the-compulsory-school-preschool-class-and-school-age-educare-revised-2018?id=3984 [26.07.2019].

Fritzsche, B. (2016). Responsive Differenzbearbeitung. Eine Diskussion der Potenziale und Grenzen einer reflexiv-responsiven Vorgehensweise am Beispiel einer kulturvergleichenden ethnographischen Studie. In B. Althans & J. Engel (Hrsg.), *Responsive Organisationsforschung: Methodologien und institutionelle Rahmungen von Übergängen* (S. 161–178). Wiesbaden: Springer VS.

Georgii-Hemming, E. & Westvall, M. (2010). Music education – a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden. *British Journal of Music Education*, 27(1), 21–33.

Honnens, J. (2018). Sperrige Ethnizitäten. Depolarisierende Gedanken zum Migrationsdiskurs in der Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik*, 80, 4–12.

Hopmann, S. & Riquarts, K. (1995). Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. In S. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.), Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft (33), 9–36.

Jullien, F. (2017). *Es gibt keine kulturelle Identität. Wir verteidigen die Ressourcen einer Kultur.* Berlin: Edition Suhrkamp.

Kaiser, H. J., Barth, D., Heß, F., Jünger, H., Rolle, C., Vogt, J. & Wallbaum, C. (2006). *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion.* Regensburg: ConBrio.

Kertz-Welzel, A. (2013). „Two Souls, Alas, Reside Within My Breast". Reflections on German and American Music Education Regarding the Internationalization of Music Education. *Philosophy of Music Education Review*, 21(1), 52–65.

Klafki, W. (1986). Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32, 455–476.

Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Lehrplan, Gymnasium, Musik, Sachsen (2004). Verfügbar unter: https://www.schule.sachsen.de/lpdb/ [26.07.2019].

Lindgren, M. & Ericsson, C. (2010). The Rock Band Context as Discursive Governance in Music Education in Swedish Schools. ***A**ction, **C**riticism & **T**heory for Music Education*, 9(3), 35–54.

Matthes, J. (2005). The Operation called ‚Vergleichen'. In J. Matthes, herausgegeben von Rüdiger Schloz, *Das Eigene und das Fremde. Gesammelte Aufsätze zu Gesellschaft, Kultur und Religion* (S. 381–414). Würzburg: Ergon.

Meuser, M. & Sackmann, R. (1992). Zur Einführung: Deutungsmusteransatz und empirische Wissenssoziologie. In M. Meuser & R. Sackmann (Hrsg.), *Analyse sozialer*

Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie (S. 9–37). Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft.

Oevermann, U. (2001). Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung. *sozialer**sinn***, 1, 35–81.

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. Scrubar, J. Renn & U. Wenzel (Hrsg.), *Kulturen vergleichen. Sozial- und kulturwissenschaftliche Grundlagen und Kontroversen* (S. 92–111). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rolle, C. (2018). What can we Expect from International Comparison in the Field of Music Education? Opportunities and Challenges. In C. Wallbaum (Hrsg.), *Comparing International Music Lessons on Video* (S. 301–316). Hildesheim u. a.: Olms Verlag, incl. DVDs.

Saldaña, J. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (3. Aufl.). London u. a.: SAGE Publications.

Schneider-Binkl, S. (2018). Video-Stimulated Recall Interviews als methodischer Ansatz für die qualitative Unterrichtsforschung im Fach Musik. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 9, 1–20.

Spindler, G. & Spindler, L. (1987). Cultural Dialogue and Schooling in Schoenhausen and Roseville: A Comparative Analysis. *Anthropology & Education Quarterly*, 18(1), 3–16.

Stålhammar, B. (2000). The spaces of music and its foundation of values – music teaching and young people's own music experience. *International Journal of Music Education*, 36, 35–45.

Stich, S. (2015). Exploring cultural differences within a pattern of teaching 'musics': An international comparative study of two music lessons on video. *Research in Comparative and International Education*, 10(3), 437–456.

Stich, S. (2019a, angenommen). Kulturen des Lehrens und Unterrichtens: Eine international vergleichende Studie über die Durchführung und Planung einer Musikstunde aus Schweden und aus Deutschland. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*.

Stich, S. (2019b). *Meanings of cultural patterns within Swedish and German classrooms*. Presentation at the Conference of the Nordic Network for Research in Music Education (NNMPF) 2019 at the Royal College of Music in Stockholm.

Telhaug, A. O., Mediås, O. A. & Aasen, P. (2006). The Nordic Model in Education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 245–283.

Tobin, J. (1999). Method and Meaning in Comparative Classroom Ethnography. In R. Alexander, P. Broadfoot & D. Phillips (Hrsg.), *Learning from Comparing: New Directions in Comparative Educational Research. Volume 1: Contexts, Classrooms and Outcomes* (S. 113–134). Oxford: Symposium Books.

Tobin, J., Hsueh, Y. & Karasawa, M. (2009). *Preschool in Three Cultures Revisited. China, Japan, and the United States.* Chicago, London: The University of Chicago Press.

Tobin, J., Wu, D. & Davidson, D. (1989). *Preschool in Three Cultures. Japan, China, and the United States.* New Haven, London: Yale University Press.

Wallbaum, C. (Hrsg.). (2010). *Perspektiven der Musikdidaktik – drei Schulstunden im Licht der Theorien.* Hildesheim u. a.: Olms Verlag, incl. DVDs.

Wallbaum, C. (2013). Zur Praxis des Musikunterrichts in Europa. Eine Erhebung mit Videos und drei Reflexionen. *Diskussion Musikpädagogik*, 60(4), 45–54.
Wallbaum, C. (Hrsg.). (2018). *Comparing International Music Lessons on Video*. Hildesheim u. a.: Olms Verlag, incl. DVDs.
Wallbaum, C. & Stich, S. (2018). On Comparing. Mapping the Field of Comparative Research in Music Education. In C. Wallbaum (Hrsg.), *Comparing International Music Lessons on Video* (S. 35–70). Hildesheim u. a.: Olms Verlag, incl. DVDs.

Simon Stich
Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
Institut für Musikpädagogik
Gronewaldstr. 2
50931 Köln
Simon_Stich@web.de

Christian Rolle
Universität zu Köln
Institut für Musikpädagogik
Gronewaldstr. 2
50931 Köln
crolle@uni-koeln.de
0221-4704928

Verena Weidner, Maurice Stenzel, Matthias Haenisch & Marc Godau

„… like being in a band baby!!!“ Postdigitale Semantiken und diskursive Strategien in der Onlinekommunikation um Ableton Link

“… like being in a band baby!!!” Postdigital Semantics and Discursive Strategies in the Online-Communication About Ableton Link

The article discusses the construction of meaning in online communication about Ableton Link technology through the lens of sociological systems theory. Link is a technology which allows synchronized collective music making with digital devices (e.g., laptops, tablets, smartphones). The qualitative analysis focuses on press materials as well as on a body of blog articles discussing the impact of Link on musical practice. The results revealed a semantical pattern and discursive strategies which will be discussed in light of post digital culture and economic communication in music education.

1. Musikmachen mit Ableton Link

Digitaltechnologien werden in der Musikpädagogik kontrovers diskutiert. Einerseits preist man sie als neue Musik- und Volksinstrumente an (Jones, 2013), die demokratische und innovative Formen des Musikmachens versprechen (Krebs, 2012), andererseits sagt man ihnen nach, etablierte Technologien vom Markt oder aus dem Musikunterricht zu verdrängen (vgl. Clements, 2018, S. 11; Randles, 2015, S. 412) und in ihrer fehlenden Körperlichkeit für das Musizieren entscheidende Erfahrungsbereiche zu vernachlässigen (vgl. Thwaites, 2014, S. 36; Höfer, 2016, S. 31; Möllenkamp, 2017, S. 6). Bis dato wurde weder das eine, noch das andere empirisch nachgewiesen. Beachtenswert sind derartige Vermutungen jedoch insofern, als sich im Hintergrund der jeweiligen Technologien bestimmte Firmen ausmachen lassen, deren Einfluss auf bzw. Involviertheit in musikalische Bildungsprozesse bislang noch kaum erfasst ist.

Das Forschungsprojekt MuBiTec-LINKED[1] reagiert auf dieses offene Feld mit der Erforschung einer Technologie, die in dieser Hinsicht als paradigmatisch gelten kann. Im Fokus steht die Musikpraxis mit Ableton Link (Ableton, 2015). Scharf gestellt wird damit auf eine seit 2015 erhältliche Software, die sowohl in die firmeneigene Software Live der Marke Ableton als auch in zahlreiche Musikanwendungen (‚Apps') von Drittanbieter*innen implementiert ist.[2] Anstatt Ableton Link separat kaufen oder (de)installieren zu können, erhalten User_innen die Software ‚automatisch' zusammen mit einer Software von Drittanbieter*innen oder deren Update. Link synchronisiert diese auf Laptops, Tablets oder Smartphones installierten Programme über kabellose nicht hierarchische Netzwerke (WLAN), sodass u. a. die Startzeiten der beim Musizieren verwendeten Pattern und Loops aufeinander abgestimmt werden und alle Beteiligten Tempoänderungen vornehmen können. Hervorgebracht werden loop- und patternbasierte Formen elektronischer Musik, bei denen Vorgänge des Performens, Improvisierens und Produzierens (Komponierens) zumeist ineinander laufen. MuBiTec-LINKED untersucht in einer ethnografisch orientierten Akteur-Netzwerk-Studie sowohl die Offline- als auch die Onlinekontexte der Technologie. Von Interesse sind also Link spezifische Veranstaltungen (‚Link-Sessions') ebenso wie z. B. Link thematisierende Blog- oder Foreneinträge, YouTube-Videos oder Facebook-Beiträge.

Ein für die nachfolgenden Analysen maßgeblicher Ausgangspunkt ist die Annahme einer inzwischen postdigitalen Kultur (Cramer, 2015). Impliziert ist damit eine kulturelle Phase, in der Digitaltechnologien und daraus hervorgehende Veränderungen selbstverständlich geworden sind (z. B. Berry & Dieter, 2015, S. 5). Die anfängliche Faszination der ‚neuen Medien' und die Begeisterung für das jeweils neueste digitale ‚Tool' sei einer gewissen Langeweile und Desillusionierung gewichen, bis hin zur generellen Distanzierung von Digitaltechnologien (Clements, 2018, S. 16). Stattdessen seien u. a. eine nostalgische Hinwendung zu analogen Technologien, die Verschränkung von Praktiken unterschiedlicher technologiegeschichtlicher Herkunft (ebd.; Cramer 2015, S. 12) sowie eine verstärkte Auseinandersetzung mit Aspekten des „human engagement within a digital world" (Clements, 2018, S. 12) zu beobachten.

Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf postdigitale Semantiken in der Onlinekommunikation um Ableton Link und die Frage, welche Funktion dieser Form der Sinngebung aus systemtheoretischer Perspektive zukommt. Dazu

1 MuBiTec-LINKED – Musikalische Bildung in postdigitalen Gemeinschaften (https://www.uni-erfurt.de/musik/forschung/linked-musikalische-bildung-in-postdigitalen-gemeinschaften/) an der Universität Erfurt und in Kooperation mit der Fachhochschule Clara Hoffbauer Potsdam ist Teil des Verbunds MuBiTec – Musikalische Bildung mit mobilen Digitaltechnologien (u. a. Universität zu Köln) und wird durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Kennzeichen 01JKD1714B gefördert.

2 Mittlerweile (Stand: April 2019) sind 186 Produkte Link-fähig (vgl. https://www.ableton.com/de/link/products/).

werden zuerst zentrale methodologische Hintergründe aus Wissenssoziologie, systemtheoretischer Gesellschaftstheorie und Onlineforschung dargestellt (2), bevor anschließend anhand von Pressematerialien und Blogartikeln drei für Link charakteristische semantische Muster (3) auf diskursive Strategien und gesellschaftliche Implikationen (4) hin untersucht werden. Ausgehend davon wird die mögliche Bedeutung dieser Form der Onlinekommunikation für aktuelle und zukünftige musikpädagogische Forschung verwiesen (5).

2. Systemtheoretische Wissenssoziologie im Onlinekontext

Wenngleich sich mittlerweile einige Studien anführen lassen, in denen die Luhmann'sche Gesellschaftstheorie empirisch zur Anwendung kommt (Lee & Browziewski, 2007; Vogd, 2005, 2007, 2011), wird sie von vielen als eine rein im Begrifflichen verbleibende Makrotheorie wahrgenommen (Keller, 2010). Dies gilt auch für die systemtheoretische Wissenssoziologie als demjenigen Theoriebestandteil, der sich mit gesellschaftlich in Gebrauch genommenen Semantiken beschäftigt. Zwar schreibt man ihr besonderes Potential zur Orientierung empirischer Untersuchungen zu (Zöhrer, 2016, S. 138), genauso wirft man ihr jedoch vor, aufgrund ihrer argumentativen Bezüge auf jeweils die gesamte Gesellschaft betreffende evolutionäre Stadien falle ihr Generalisierungsniveau immer schon „zu hoch" aus, „als dass sich damit tatsächlich Aussagen über empirische Wissensverhältnisse und -politiken treffen ließen" (Keller, 2010, S. 267). Einer tatsächlichen Umsetzung entsprechender Forschungsvorhaben begegnet man nur ausnahmsweise (vgl. z. B. Stäheli, 2007a; Zöhrer & Weller, 2013).[3] Die nachfolgenden Beobachtungen setzen hier insofern einen Akzent, als sie systemtheoretische Konzepte nicht nur in einer empirisch aussichtsreichen Lesart zur Disposition stellen (Stäheli, 2000, 2007a; Stichweh, 2006 bzw. Weidner, 2015, S. 29–61),[4] sondern diese auch in der Analyse konkreter Onlinekommunikationen methodologisch fruchtbar machen.

3 Für die Musikpädagogik ist außerdem die Studie von Christopher Jost (2007) zu nennen, der sich zu methodisch-methodologischen Fragen jedoch in erster Linie im Rahmen des knappen Einleitungstextes äußert (ebd., S. 7–9).

4 Im Fokus steht eine poststrukturalistische Reartikulation der Luhmann'schen Systemtheorie (Stäheli, 2000), die u. a. Anschlüsse an die Cultural Studies und den dort beheimateten Kulturbegriff ermöglicht (vgl. Weidner, 2015, S. 29–61 bzw. die Bezugnahme auf das Konzept ‚postdigitale Kultur' in den Abschnitten 1 und 4).

2.1 Semantiken als gesellschaftlich relevante Wissensvorräte

Im Zentrum der Systemtheorie Niklas Luhmanns steht eine Gesellschaftstheorie, die der modernen Gesellschaft eine funktionale Form der Differenzierung bescheinigt (Luhmann, 1997, S. 743–776). Charakteristisch dafür ist ein Nebeneinander mehrerer Gesellschaftsbereiche (z. B. Wissenschaft, Wirtschaft, Kunst oder Erziehung), denen je eine spezifische Funktion sowie eine je unterschiedliche Operationsweise zukommt. Während sich z. B. die Wissenschaft an der Unterscheidung wahr/falsch ausrichtet, orientiert sich das Wirtschaftssystem an Zahlungen.

Dabei wird zum einen ‚Kommunikation' als Grundelement gesellschaftlicher Prozesse ausgewiesen (ebd., S. 13–15), zum anderen ist eine Kommunikationstheorie leitend, bei der sowohl von einer kommunikationsinternen Sinn- und Bedeutungsgenese (ebd.) als auch einer ebenfalls kommunikationsbasierten Konstruktion von Personen im Sinne von ‚sozialen Adressen' (ebd., S. 106f.) ausgegangen wird. Psychische Phänomene wie z. B. die Gedanken und Intentionen einzelner Gesprächsbeteiligter bleiben ausgeklammert.

Semantiken, d. h. „höherstufig generalisierte[r], relativ situationsunabhängig verfügbare[r] Sinn" (Luhmann, 1980, S. 19), rücken besonders dort in den Fokus, wo gesellschaftliche Wissensvorräte zur Diskussion stehen. Erhöhte Aufmerksamkeit kommt dem Semantikkonzept oft dann zu, wenn bestimmte Theorieentscheidungen Luhmanns entweder aufgrund von daraus erwachsenden Theorieproblemen oder mit Blick auf ihre analytischen Implikationen in Frage gestellt werden (vgl. Stäheli, 2000, S. 184–229; Stichweh, 2006). In der Kritik steht in erster Linie die von Luhmann vorgeschlagene Trennung in semantische und sozialstrukturelle Wirklichkeitsbereiche, die aufgrund der kommunikativen Konstitution beider Bereiche gewisse Widersprüche mit sich bringt (ebd.). Außerdem wird die damit verbundene Annahme bezweifelt, Semantiken seien im Verhältnis zu gesellschaftlichen Strukturen prinzipiell ‚linear nachträglich' positioniert, so wie Luhmann und Schorr das z. B. der einer modernen Gesellschaft nicht mehr entsprechenden ‚alteuropäischen Bildungssemantik' diagnostiziert (Luhmann & Schorr, 1979, S. 83f.). In Abgrenzung dazu führen besonders Urs Stäheli und Rudolf Stichweh alternative Bestimmungen des Verhältnisses Semantik/Sozialstruktur an. Sie reichen von einem psychoanalytisch inspirierten Modell ‚konstitutiver Nachträglichkeit' (Stäheli, 2000, S. 184–229) bis hin zu dispositivartigen Modellen (Stichweh, 2006, S. 4). Spätestens letztere sorgen für eine deutliche Nähe der systemtheoretischen Wissenssoziologie zu Varianten wissenssoziologischer Diskursforschung, in denen Wissensvorräte auch in ihrer Funktion, zukünftige Sinnbildungen mitzubestimmen und damit auch in ihrer gesellschaftspolitischen Relevanz in den Blick geraten (Weidner, 2015, S. 39–44).

Für den vorliegenden Beitrag sind diese Verschiebungen insofern von Interesse, als sie das Verhältnis der Bedeutungskonstruktion in der Link-Onlinekommunikation (‚Semantik') zu Link als gesellschaftlicher Praxis (‚Sozialstruktur')

betreffen. Es ist davon auszugehen, dass diese beiden Bereiche im Link-Kontext enger verschränkt sind, als das vielleicht für über Jahrzehnte gewachsene und hauptsächlich in Buchform publizierte historische Semantiken gilt, wie sie von Luhmann hauptsächlich untersucht wurden.[5] Das Ineinandergreifen einzelner Semantiken bzw. einzelner semantischer Muster (vgl. Abschnitt 4) lässt sich außerdem als Argument für eine Integration des Diskursbegriffs in das konzeptuelle Repertoire der Systemtheorie begreifen (Stäheli, 2007a, S. 16f.)[6]

2.2 Datenerhebung und Sampling unter Onlinebedingungen

Onlineforschung ist mit Dynamiken des Veröffentlichens, Löschens und Indizierens konfrontiert, deren genuine Folge sich ständig verändernde Datenkorpora sind (Boellstorff et al., 2012; Hine, 2015). Ferner generieren Suchmaschinen mit jeder Anfrage algorithmisch personalisierte und einmalige Ordnungen, basierend auf einer Vielzahl individueller Kriterien, nach denen entschieden wird, welche Treffer in welcher Abfolge gelistet werden (Pariser, 2011). Auch für die online Forschenden selbst bleiben die je eingeschlagenen Wege der Datenerhebung folglich partiell intransparent.

Unter diesen Bedingungen lässt sich ein für die unten stehenden Analysen maßgeblicher Quellenkorpus anführen, der sich einerseits auf frei zugängliche Pressematerialien der Firma Ableton aus unterschiedlichen Stadien der Entwicklungsgeschichte von Link erstreckt, andererseits auf Ableton Link thematisierende Blogartikel. Beide Datensorten weisen insofern enge Verbindungen auf, als die Blogartikel Informationen aus Pressemitteilungen in unterschiedlich individualisierter Weise aufgreifen und auf Plattformen wie dubspot (www.dubspot.com), heise online (www.heise.de) oder Create Digital Media (cdm.link) verbreiten. Insgesamt wurden 517 Blogartikel in die Analysen einbezogen, die zwischen dem Datum der Markteinführung von Link am 2. November 2015 und dem 31. Dezember 2017 publiziert wurden, wobei sich auffällige Häufungen entlang der Entwicklungsgeschichte von Link zeigt, z. B. bei Erscheinen neuer Updates.

3. Semantische Muster in der Onlinekommunikation um Ableton Link

Der Quellenkorpus wurde in der vorliegenden Studie entlang eines qualitativen Forschungssettings mithilfe der Grounded-Theory-Methodologie (Charmaz, 2014)

5 Ähnliches gilt für Verschiebungen hin zu alltäglichen bzw. populären (Stäheli, 2007b) sowie zu visuellen Semantiken (ders., 2007c), wobei letztere im vorliegenden Zusammenhang noch weitestgehend unberücksichtigt bleiben. (vgl. Fn. 15).

6 Vgl. dazu auch die Überlegungen Kaldeweys (2014), das Diskurskonzept als ‚Scharnier' zwischen Semantik und Sozialstruktur zu positionieren.

analysiert und ausgewertet. Dazu wurden die Daten sowohl offen als auch fokussiert kodiert und in einem Verfahren des ständigen Vergleichens auf wiederkehrende Sinnformen hin untersucht. Auf diese Weise wurden drei zentrale semantische Muster sichtbar, die erste Hinweise darauf geben, wie der Technologie Ableton Link und der mit ihr verbundenen musikalischen Praxis im Onlinekontext Bedeutung zugewiesen wird. Sie reichen vom Entwurf eines Gegenhorizonts in Form einer in bestimmter Weise beschriebenen Musikpraxis mit MIDI (3.1) über affirmative Rückbezüge auf ein kollektives Musizieren in Bands (3.2) bis hin zur Annahme ethischer Orientierungen auf Seiten Abletons (3.3).

3.1 Link als Gegenentwurf zu MIDI

Beobachten lässt sich erstens die Abgrenzung Ableton Links von der als veraltet ausgewiesenen Konkurrenztechnologie MIDI.[7] Zwar habe letztere sich insofern weiterentwickelt, als sie eine Signalübertragung über unterschiedliche Kanäle (USB, WiFi oder Bluetooth) ermögliche, „but underneath it's still the same 32-year-old technology: unwiedly, and likely to leave your studio covered in a tangle of wires." (Wilson, 2015) Im Gegensatz dazu wird Link als „easy […] to use" (ebd.; ähnlich auch Albetto, 2015) beschrieben, und zwar sowohl, was den Komfort anbelangt, als auch hinsichtlich der zur Nutzung erforderlichen Kompetenzen. Während MIDI das Wissen um ein geheimnisvolles System an Kanälen und CC-Nachrichten voraussetze, erledige Link alles automatisch und entfalte dadurch eine Art inklusives Potential (Wilson, 2015; Raaphorst, 2016).[8]

Des Weiteren gelinge es Link, MIDI-immanente Rollen- und Hierarchiekonzepte zu überwinden. Dies habe neben einer Egalisierung der damit verbundenen Musikpraxis auch ihre Demokratisierung zur Folge: „Everything is effectively democratic." (Kirn, 2015) Wo bei MIDI ein ‚Master' einer Vielzahl von ‚Slaves' gegenüber stünde (ebd.), die auf das synchronisierende Master-Gerät angewiesen seien,[9] dort ermögliche Link individuelle Entscheidungen über das Hinzukommen in bzw. das Heraustreten aus der gemeinsamen musikalischen Interaktion, ohne dass das musizierende Kollektiv dadurch grundlegend gestört werde (ebd.; Funk, 2016). Auch erlaube die Link-Technologie es allen Beteiligten – und nicht

7 Die Abkürzung MIDI steht für Musical Instrument Digital Interface und bezeichnet eine digitale Schnittstelle zwischen Musikinstrumenten und weiterer Hard-/Software, über die diverse Informationen z. B. zu Tempo oder Anschlagsdynamik ausgetauscht werden können (Diduck, 2018).

8 Unterschlagen wird zugunsten der Hervorhebung von Parametern wie ‚Verlässlichkeit' und ‚Einfachheit' jedoch u. a., dass die MIDI-Technologie der Link-Technologie aufgrund der zusätzlichen Übermittlung von Steuerungsbefehlen jenseits bloßer Tempoinformationen im Funktionsumfang überlegen ist.

9 Grund dafür ist die Serialität der MIDI-Schnittstelle, durch die Geräte entweder senden, empfangen oder weiterleiten können (Diduck, 2018, S. 145).

nur dem ‚Master' einer jeweiligen Session –, das Spieltempo beliebig anzupassen (ebd.; Wilson, 2015). Der dadurch drohende, anarchistisch anmutende „tempo fight" (Wilson, 2015), aus dem diejenige App als Gewinner hervorgehe, die zuletzt ihr Tempo verändere, lasse sich durch eine Redelegation der Tempohoheit an einzelne menschliche Akteure leicht eindämmen (Kirn, 2015).

3.2 Link als Rückkehr zur Band

Ein zweites semantisches Muster besteht im affirmativen Rückbezug auf frühere, nicht digitale und vermeintlich nicht technisierte musikalische Praxen. Link wird dabei die Eigenschaft zugeschrieben, die durch technischen Fortschritt entstandene soziale Isolation von Musikschaffenden wieder aufzulösen, wobei erneut ‚Einfachheit' als Attribut ins Spiel gebracht wird: „Technology has done a strange thing to musicians: it's turned us all into, well, loners. […] Ableton's new Link technology promises to allow musicians to jam easily." (CDM Staff, 2015). Als Folge wird die Möglichkeit lokaler und menschlicher Vergemeinschaftungen in Aussicht gestellt, wie man sie vom Musizieren mit analogen Instrumenten her kenne: „Where MIDI wanted to connect our instruments, Link wants to connect people, making it as easy for electronic musicians to jam together in the same room as those using instruments that don't require a steady stream of ones and zeroes." (Wilson, 2015)

Besondere Bedeutung kommt dabei dem Verweis auf ein als natürlich charakterisiertes Musizieren in Bands zu. Michaela Bürgle etwa, HoD für Link bei Ableton, wird zitiert als jemand, der retrospektiv auf eigene Band-Erfahrungen rekurriert: „I have a background playing in bands with traditional instruments and for me it's very natural to be able to just get together and play" (Wilson, 2015) – „like being in a band baby!!!" (Albetto, 2015). Neben dem Vergleich von (analoger) Band- und (digitalisierter) Link-Praxis fällt hier vor allem auf, welchen Praxen aus Sicht der Link-Onlinekommunikation ‚Natürlichkeit' zu bescheinigen ist. In Frage kommen dafür – abgesehen von als nicht technisch geltenden analogen Praxen – offenbar auch solche Musizierkontexte, deren Technisierung so weit fortgeschritten ist, dass deren störungsfreies und automatisiertes Funktionieren als Verschwinden technischer Vermittelteit erlebt wird (Funk, 2016; Wilson, 2015).

3.3 Link als ‚gute Gabe'

Drittens ist zu beobachten, dass die Entwicklung und Distribution von Link als ethisch bedeutsame Leistung auf Seiten des Unternehmens gekennzeichnet wird. Als Ausgangspunkt dient dabei der Hinweis auf die kostenfreie Bereitstellung von Link sowohl zur Nutzung durch Musiker*innen als auch zur Implementie-

rung in von Ableton unabhängige Anwendungen durch Entwickler*innen. Diese Bemühungen seien nicht monetär motiviert („This isn't a cash grab.", Webb, 2015), sondern „just their [Abletons] way of bringing more people into the ecosystem of compatible Ableton devices" (ebd.) und damit Ausdruck eines „apparently altruistic intent" (ebd.).

In Zusammenhang damit ist auch das unterschiedlich adressierte Postulat zu sehen, Abletons Engagement entsprechend zu würdigen. Es richtet sich zum einen an potentielle Nutzer*innen, („We should be thankful", Fab, 2015), zum anderen wird aber auch das Unternehmen Apple als ein zu Dank verpflichteter Nutznießer identifiziert („Apple should thank Ableton.", ebd.).[10]

4. Ableton Link als postdigitale Innovation

Betrachtet man die der Link-Onlinekommunikation entnommenen semantischen Muster in ihrem Zusammenhang, so zeigt sich, wie unterschiedliche diskursive Strategien zur Konstitution einer impliziten und übergeordneten Innovationssemantik beitragen,[11] die Ableton Link als ein attraktives postdigitales „Musikmach-Ding" (Ismaiel-Wendt, 2016) positioniert.

Von Bedeutung ist dafür zunächst die der Link-Entwicklung unterlegte Zeitabfolge. Link legitimiert sich in dieser ‚Musikgeschichte' insofern als Innovation, als der Technologie eine Art fortschrittliche Rückkehr weg von einer denaturalisierten und vereinsamenden MIDI-Praxis und hin zu einer (wieder) ideal anmutenden musikalischen Kollektivpraxis unterstellt wird. In ihrem Rekurs auf Aspekte wie Natürlichkeit, Einfachheit und Gemeinschaft sowie in der damit verbundenen Ablehnung offensichtlicher, weil praktisch problematischer, Technik erinnert diese in sich paradoxe Zuschreibung an Entfremdungsdiskurse früherer Jahrhunderte (vgl. Amlinger, 2018). Im Gegensatz zu einer bloßen Gegenüberstellung von gegensätzlich erscheinenden Parametern zeichnet sich die Link-Semantik jedoch dadurch aus, dass gerade das Perfektionieren technischer Gegebenheiten als Auslöser einer erneut natürlichen und gemeinschaftlichen Musikpraxis gewertet wird. Gestützt wird diese Auffassung noch durch die Behauptung, das Musizieren mit MIDI habe bandmusikalische Praxen historisch abgelöst, sowie die Zuschreibung politischer Attribute im engeren Sinne (Demokratisierung, Inklusion), die Ableton Link in die Nähe einer über musikalischen oder technologischen Fortschritt weit hinausweisenden Utopie rücken.

10 Grund dafür dürfte u. a. sein, dass deutlich mehr Link-fähige IOS-Apps (derzeit 154) als Android-Apps (derzeit 13) existieren, weshalb insbesondere Apple von Link profitiert.

11 Zur parallelen Verwendung von Diskurs- und Semantikbegriff vgl. Abschnitt 2.1 bzw. Fn. 3.

Eine zweite Diskursstrategie besteht in der semantisch nur sehr losen Füllung der in Anschlag gebrachten Zuschreibungen. Während etwa die Musikpädagogik ihren Demokratiebegriff in der Regel an John Dewey anbindet und Zielvorstellungen wie Critical Thinking im Sinne eines ethisch-politisch umfassenden Denkens ins Zentrum rückt (z. B. Woodford, 2005), bleibt es in der bis dato untersuchten Onlinekommunikation um Ableton Link bei einem kaum explizierten Demokratieverständnis. Eine musikalische Praxis gilt dort in anarchistisch anmutender Weise schon deshalb als „effectivley democratic", weil sich ein einzelner musikalischer Parameter – in dem Fall das Spieltempo – im ‚Kampf aller gegen alle' ausgestalten lässt. Wenngleich die Vermutung nahe liegt, dass in dieser Behauptung auch die oft geäußerte These mitschwingt, Digitaltechnologien seien demokratisch aufgrund niedriger Kosten und geringer spieltechnischer Voraussetzungen (Möllenkamp, 2017; Strachan, 2017),[12] ist die semantische Bedeutungsarmut des im Link-Diskurs explizierten Demokratisierungskonzeptes kaum von der Hand zu weisen.

Ähnliches gilt für das im Link-Kontext in Gebrauch genommene Musizierideal ‚Band'. So deutet sich zwar an, dass ein natürliches und nicht hierarchisiertes Musizieren gemeint ist, genauere Bestimmungen jedoch bleiben außen vor bzw. werden der Fantasie und den implizit unterstellten Erfahrungen der Zielgruppe überlassen. Dadurch bleibt z. B. die Frage, unter welchen Voraussetzungen das Zusammenspiel „[m]it akustischen Instrumenten" (Ableton, 2015) so selbstverständlich vonstatten geht, wie das für das Zusammenspiel mit Link proklamiert wird (vgl. ebd.), genauso ungeklärt wie etwa die Frage, was Musiker*innen dann überhaupt dazu motiviert haben sollte, eine offenbar so ideale Praxis zugunsten digitaler Technologien (MIDI) aufzugeben.[13]

Hinzu kommt als eine dritte diskursive Strategie ein mitunter deutlich zu beobachtendes Adressieren einzelner Personen innerhalb der Link-Online-Kommunikation. Attraktivität wird dann weniger über potentiell interessante Sachverhalte hergestellt, als vielmehr über den Verweis auf bestimmte Akteur*innen, deren positive Erfahrungen mit Link offenbar eine positive Einschätzung der Technologie generell legitimieren sollen. Zitiert und als (Band-)Musikerin stilisiert wird z. B. die Ableton-Mitarbeiterin Bürgle (Wilson, 2015), aber auch die Entwickler*innen einschlägiger Musikapps (Webb, 2015) oder die Herausgeber*innen von Blogs (DJWORX, 2017) werden bisweilen als persönlich erfah-

12 In diese Richtung zeigt der im Link-Kontext nur implizit mit Demokratisierung verknüpfte Verweis auf das inklusive Potential der Technologie (vgl. 3.1).

13 Ob sich hier bereits die Annahme ‚leerer Signifikanten' anbietet (vgl. Stäheli, 2000, S. 240f. bzw. Laclau & Mouffe, 2006) oder Bezüge zu Luhmanns Analysen zum „Leerwerden" (Luhmann & Schorr, 1979/88, S. 83) der Bildungssemantik (ebd., S. 83f.) aussichtsreicher sind, muss an dieser Stelle offen bleiben.

rene und damit vertrauenserweckende Vermittler*innen zwischen Firmen und potentiellen User*innen dargestellt.[14]

Beobachten lassen sich diese Diskursstrategien zunächst als Reaktion eines Unternehmens auf die Anforderung, eine neue Digitaltechnologie in einer postdigitalen Kultur (Cramer, 2015; Clements, 2018) als Innovation, d. h. als nicht nur per se vorhandene, sondern auch bedeutsame und ‚bessere' Neuerfindung (John, 2013) zu kennzeichnen. Der Bezug auf eine von früher bekannte Bandpraxis interessiert so gesehen nicht nur aufgrund der damit einhergehenden Idealisierungen, sondern auch hinsichtlich der darin zum Ausdruck gebrachten Nostalgie vordigitalen, vermeintlich natürlich-einfachen Technologien gegenüber.[15] Ähnlich wären die der Link-Technologie beigemessenen Demokratisierungs- und Inklusionseffekte, das der Firma Ableton unterstellte politisch-ethische Engagement sowie die diskursive Ausgestaltung potentiell glaubwürdiger Personen als Antwort auf eine kulturelle Situation zu begreifen, in der es von Bedeutung ist, eine zu bewerbende Technologie und das sie produzierende Unternehmen mit Werten auszustatten, die jenseits einer verbesserten Software- oder Geräte-Synchronisation liegen.[16]

Vor dem Hintergrund einer genuin systemtheoretischen Semantikanalyse liegt außerdem die Frage nach den gesellschaftlichen Implikationen einer solchen Positionierung nahe, die hier angedeutet werden sollen. Relevant werden dann in erster Linie Zusammenhänge zwischen der Innovationssemantik um Ableton Link und Problemlagen, wie sie innerhalb einer funktional differenzierten Gesellschaft zu beobachten sind. Als anschlussfähig erweisen sich hier besonders die Ausführungen Urs Stähelis zur Inklusionsfunktion des Populären generell (Stäheli, 2007b) bzw. des „Populäre[n] der Ökonomie" (ders., 2007a, S. 23). Im Zentrum seiner Analysen steht die Annahme, Popularisierungen fungierten als Lösung für das sich stellende Problem eines jeden gesellschaftlichen Funktionssystems, zur Sicherung des eigenen Fortbestands um Teilnahme werben zu müssen (ebd., S. 32). Wo dieser folglich anlässlich einer Untersuchung des im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert angesiedelten nordamerikanischen

14 So z. B. auf DJWORX: „the DJWORX team has a collective knowledge base covering decades of DJing […] Our product is our expertise, and we give it away to you, the reader, for free. […] DJWORX is recognised by the industry as delivering the most *authoritative* words and respected opinions with the most *independent voice*. Both the DJ industry and our readers trust us implicitly to deliver the most constructive and impartial advice […] to shape the future of what you use." (DJWORX, 2017, Hv. i. O.)

15 Analogien lassen sich dann z. B. zur nicht abreißenden Begeisterung für Vinylschallplatten herstellen (Clements, 2018, S. 9) oder zum Hype um die Verwendung einer klassischen Schreibmaschine durch einen modern gekleideten jungen Mann (Cramer, 2015, S. 12).

16 Bemerkenswert sind in diesem Zusammenhang auch die von Ableton bereit gestellten und ebenfalls mit ‚Natürlichkeit' und ‚Einfachheit' zu assoziierenden Pressefotos (vgl. Fn. 4).

Spekulationsdiskurses u. a. „*Hyperkonnektivität* und *Affektivität*“ (ebd., S. 27, Hv. i. O.) als „kommunikative Mittel“ (ebd.) zur Popularisierung einer ansonsten abstrakt-technischen Finanzökonomie konstatiert („man soll zur Inklusion *verführt* werden“, ebd., S. 26, Hv. i. O.), dort kann man Analoges für Links Innovationssemantik und ihr Verhältnis zur Digitalwirtschaft annehmen. Ihr inhärente Diskursstrategien wie das Erzählen einer auf Link bezogenen Musikgeschichte oder die bedeutungsarme Verwendung einzelner Semantiken wären aus dieser Perspektive nicht nur generell auf ihre kulturellen Hintergründe zu befragen, sondern auch daraufhin in den Blick zu nehmen, inwiefern digitalökonomische Kommunikation dadurch anschlussfähig wird für ein breites Publikum.

5. Musikbezogene Onlinekommunikation im Fokus musikpädagogischer Forschung

Für die Musikpädagogik sind die voranstehenden Beobachtungen aus mehreren Gründen relevant. Von Bedeutung ist hier zunächst Ableton Link als informeller musikalischer Bildungskontext. Folgt man z. B. Heidi Partti und Sidesl Karlsen (2010) in der Auffassung, „online music sites may function as communities of practice where the members […] develop music-related knowledge“ (ebd., S. 369), dann hat die Analyse online disseminierter Semantiken entscheidenden Anteil an der Untersuchung musikalischer Lern- und Bildungsprozesse. Hinzu kommen Anschlüsse an Ableton Link und die Link-Kommunikation in formaleren Bildungskontexten.[17] Betrachtet man etwa die musikpädagogische Rezeption von Abletons Musikkonsole ‚Push‘ und die dort zu beobachtende Hervorhebung einer komplexitätsreduzierten Bedienung („an escape from screen destractors“, Bell, 2017) oder ihres Instrumentencharakters („alongside traditional instruments like the piano and violin“, ebd.) als mögliches Modell für eine künftige musikpädagogische Link-Rezeption, so lässt dies analoge Rückgriffe auf die Innovationssemantik um Link und dort prominente Attribute wie ‚einfaches Zusammenspiel‘, ‚Natürlichkeit‘ und ‚Partizipation‘ erwarten.

Darüber hinaus sind die oben stehenden Analysen dahingehend von Gewinn, dass sie sich Blogartikeln als einer in der musikpädagogischen Forschung bislang kaum beachteten Textsorte widmen (Godau, 2019). Während etwa Janice Waldron und Kari Veblen in ihren Studien zur Onlinekommunikation um Irish Traditional Music, ‚Old Time Music‘ oder um Bluegrass (Waldron & Veblen, 2008; Waldron, 2009, 2011) in erster Linie Kommunikationsausschnitte in den Blick nehmen, in denen musikbezogene Perspektivierungen diskursiv verhandelt werden (z. B. Waldron, 2009, S. 103f.), sind derartige Aushandlungsprozesse in den um Link zentrierten Pressematerialien und Blogartikeln nur sehr ausnahmswei-

17 Bereits jetzt wird z. B. in der kulturellen Bildung mitunter auf Ableton Link Bezug genommen (vgl. Gräfe, 2018).

se anzutreffen. Stattdessen weisen Auffälligkeiten wie die partiell fast zitathafte Variation des Pressetextmaterials in einer ganzen Reihe an Onlineartikeln oder der sprunghafte Anstieg an neu publizierten Artikeln jeweils kurz nach einem Link-Update darauf hin, dass in der auf Link bezogenen Onlinekommunikation Orientierungen eine Rolle spielen, die als solche noch gar nicht systematisch erschlossen sind. Im Anschluss an die oben vorgenommenen Analysen wäre z. B. zu fragen, inwieweit die Grenzen zwischen Werbe- und Erziehungssemantiken changieren, sobald beide das Internet als Publikationsort nutzen, oder inwieweit dem Digitalkontext entspringende Influencerfiguren (Trammel & Kshelashvili, 2005; Khamis, Ang & Welling, 2017) in einer Weise adressiert werden, die Ähnlichkeiten zur kommunikativen Konstruktion von Pädagog*innen aufweist.

Für zukünftige musikpädagogische Forschung geht damit neben der allgemeinen Anforderung, sich auch mit auf den ersten Blick randständigen Phänomenen (z. B. einer einzelnen Musiktechnologie oder musikbezogener Werbekommunikation) zu beschäftigen, die konkrete Aufforderung einher, sich bislang unterthematisierten und in weiten Teilen ökonomisch zu kontextualisierenden Kommunikationsformen zu widmen. Geht man etwa mit Kai-Uwe Hellmann von funktionalen Äquivalenzen zwischen Werbung und Erziehung aus (Hellmann, 2006), so impliziert dies die Inblicknahme auch und gerade solcher Semantiken, deren Untersuchung nicht zuletzt die Frage nach den funktionalen Kontexten einer postdigital orientierten Kommunikation musikalischer Bildung aufwirft.

Literatur

Amlinger, C. (2018). Entfremdung. In J. Kopp & A. Steinbach (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (S. 87–90). Wiesbaden: Springer.

Bell, A. P. (2017). The Pedagogy of Push: Assessing the Affordances of Ableton's "Instrument". Verfügbar unter: http://www.adampatrickbell.com/blog/the-pedagogy-of-push-assessing-the-affordances-of-abletons-instrument.

Berry, D. M. & Dieter, M. (2015). Thinking Postdigital Aesthetics: Art, Computation and Design. In D. M. Berry & M. Dieter (Hrsg.), *Postdigital Aesthetics. Art, Computation and Design* (S. 1–11). Houndmills: Palgrave Macmillan UK.

Boellstorff, T., Nardi, P., Pearce, C. & Taylor, T. L. (2012). *Ethnography and Virtual Worlds. A Handbook of Method*. Princeton: Princeton University Press.

Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. London: Sage Publications.

Clements, A. (2018). A Postdigital Future for Music Education: Definitions, Implications, and Questions. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 17(1), 9–41.

Cramer, F. (2015). What is 'Post-digital'? In D. M. Berry & M. Dieter (Hrsg.), *Postdigital Aesthetics. Art, Computation and Design* (S. 12–26). Houndmills: Palgrave Macmillan UK.

Diduck, R. (2018). *Mad Skills: MIDI and Music Technology in the Twentieth Century*. New York: Repeater Books.

Godau, M. (2019). Musik mit Apps in der Kulturellen Bildung. Musik-/kulturpädagogische Semantiken in Blogartikeln von Teilnehmenden einer Weiterbildung für Musiker*innen. In J. Ludwig & H. Ittner (Hrsg.), *Forschung zum pädagogisch-künstlerischen Wissen und Handeln* (S. 171–197). Wiesbaden: Springer VS.

Hellmann, K.-U. (2006). Erziehung in der Umwelt des Erziehungssystems. Funktionale Äquivalenzen zwischen Erziehung und Werbung. In Y. Ehrenspeck & D. Lenzen (Hrsg.), *Beobachtungen des Erziehungssystems* (S. 132–151): Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hine, C. (2015). *Ethnography for the Internet. Embedded, Embodied and Everyday*. London: Bloomsbury Publishing.

Höfer, F. (2016). *Digitale Medien im Musikunterricht der Sekundarstufe. Eine empirische Studie an österreichischen Schulen*. Augsburg: Wißner.

Ismaiel-Wendt, J. (2016). *post_PRESETS. Kultur, Wissen und populäre MusikmachDinge*. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms Verlage.

John, R. (2013). Innovation als soziales Phänomen. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde* (S. 71–88). Wiesbaden: Springer.

Jones, J. (2013). The Mobile Device: A new folk instrument? *Organised Sound,* (18), 299–305.

Jost, C. (2007). *Pädagogische, musikpädagogische und curriculare Semantiken in systemtheoretischer Betrachtung – zum Umgang mit populärer Musik an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland nach 1945.* Dissertation. Hochschule für Musik und Akademie für Bildende Künste der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Verfügbar unter: https://publications.ub.uni-mainz.de/theses/frontdoor.php?source_opus=1624&la=en.

Kaldewey, David (2014). System, Diskurs, Semantik. Methodologische Überlegungen zum Verhältnis von Differenzierungstheorie, Kultursoziologie und Wissenssoziologie. In M. Löw (Hrsg.), *Vielfalt und Zusammenhalt. Verhandlungen des 36. Kongresses der Gesellschaft für Soziologie in Bochum und Dortmund 2012* (CD-Rom). Frankfurt/New York: Campus.

Keller, R. (2010). Wissenssoziologische Diskursanalyse und Systemtheorie. In R. John, A. Henkel & J. Rückert-John (Hrsg.), *Die Methodologien des Systems. Wie kommt man zum Fall und wie dahinter?* (S. 241–272). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Verfügbar unter: http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531- 92435-9_13.

Khamis, S., Ang, L. & Welling, R. (2017*).* Self-branding, ‚micro-celebrity' and the rise of Social Media Influencers. *Celebrity Studies,* (8), 191–208.

Krebs, M. (2012). Appmusik – Das Instrument aus der Hosentasche. *Schweizer Musikzeitschrift,* 12, 5–7.

Laclau, E. & Mouffe, Ch. (2006). *Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus*. Wien: Passagen.

Lee, D. B. & Brosziewski, A. (2007). Participant Observation and Systems Theory. Theorizing the Ground. *Soziale Welt,* 58(3), 255–269.

Luhmann, N. (1980). Gesellschaftliche Struktur und semantische Tradition. In Ders.: *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft,* Bd. 1 (S. 9–71). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft* (2 Bd.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, N. & Karl Eberhard Schorr (1979/88). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Möllenkamp, A. (2017). Musiksoftware und die Demokratisierung der Musikkultur. Zu den Effekten der Digitalisierung für Musiker. *Samples,* (15), 1–16. Verfügbar unter: http://gfpm-samples.de/Samples15/moellenkamp.pdf.

Pariser, E. (2011). *Filter Bubble. What the Internet is Hiding from You*. New York: The Penguin Press.

Partti, H. & Karlsen, S. (2010). Reconceptualising musical learning: new media, identity and community in music education, *Music Education Research*, 12(4), 369–382.

Randles, C. (2015). Disruptive Performance Technologies. In A. King, E. Himonides & S. A. Ruthmann (Hrsg.), *The Routledge Companion to Music, Technology, and Education* (S. 407–416). New York & London: Routledge.

Stäheli, Urs (2000). *Sinnzusammenbrüche. Eine dekonstruktive Lektüre von Niklas Luhmanns Systemtheorie.* Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Stäheli, Urs (2007a). *Spektakuläre Spekulation. Das Populäre der Ökonomie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Stäheli, Urs (2007b). Bestimmungen des Populären. In C. Huck & C. Zorn (Hrsg.), *Das Populäre der Gesellschaft. Systemtheorie und Populärkultur* (S. 306–321). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Stäheli, Urs (2007c). Die Sichtbarkeit sozialer Systeme. Zur Visualität von Selbst- und Fremdbeschreibungen. *Soziale Systeme. Zeitschrift für soziologische Theorie,* 13(1–2), 70–85.

Stichweh, Rudolf (2006). Semantik und Sozialstruktur. Zur Logik einer systemtheoretischen Unterscheidung. In D. Tänzler, H. Knoblauch & H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Neue Perspektiven der Wissenssoziologie*, Bd. 6 (S. 237–250). Konstanz: UVK.

Strachan, R. (2017). *Sonic Technologies. Popular Music, Digital Culture and the Creative Process*. New York: Bloomsbury.

Trammell, K. D. & Keshelashvili, A. (2005). Examining the New Influencers: A Self-Presentation Study of A-List Blogs. *Journalism and Mass Communication Quaterly,* (82), 968–982.

Thwaites, T. (2014). Technology and music education in a digitized, disembodied, posthuman world. *Action, Criticism, and Theory for Music Education,* 13(2), 30–47.

Vogd, Werner (2005). Komplexe Erziehungswissenschaft jenseits von empirieloser Theorie und theorieloser Empirie. Versuch einer Brücke zwischen Systemtheorie und rekonstruktiver Sozialforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften,* 8(2), 112–133.

Vogd, Werner (2007). Empirie oder Theorie? Systemtheoretische Forschung jenseits einer vermeintlichen Alternative. *Soziale Welt: Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis*, 58(3), 295–321.

Vogd, Werner (2011). *Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung. Eine Brücke.* Opladen: Budrich.

Waldron, J. (2009). Exploring a virtual music 'community of practice': Informal music learning on the Internet. *Journal of Music, Technology and Education,* 2(2–3), 97–112.

Waldron, J. (2011). Locating Narratives in Postmodern Spaces: A Cyber Ethnographic Field Study of Informal Music Learning in Online Community. *Action, Criticism & Theory for Music Education,* 10(2), 31–60. Verfügbar unter: http://act.maydaygroup.org/articles/Waldron10_2.pdf [26.07.2019].

Waldron, J. & Veblen, K. (2008). 'The medium is the message: Cyberspace, communitiy and music learning in the Irish traditional music virtual community'. Journal of Music, *Education and Technology,* 1(2), 99–111.

Weidner, Verena (2015). *Musikpädagogik und Musiktheorie. Systemtheoretische Beobachtungen einer problematischen Beziehung*. Münster: Waxmann.

Woodford, P. (2005). *Democracy and Music Education: Liberalism, Ethics, and the Politics of Practice*. Indiana: Indiana University Press.

Zöhrer, M. (2016). Systemtheorie und differenztheoretische Forschung. Überlegungen zu einer semantik-analytischen Beobachtungspraxis. In W. Hofmann & R. Martinsen (Hrsg.), *Die andere Seite der Politik. Theorien kultureller Konstruktion des Politischen* (S. 137–166). Wiesbaden: Springer VS.

Zöhrer, M. & Weller, C. (2013). ‚Internationale Politik' beobachten: Perspektiven einer empirischen Semantikanalyse politischer Kommunikation der Weltgesellschaft. In S. Stetter (Hrsg.), *Ordnung und Wandel in der Weltpolitik. Konturen einer Soziologie der internationalen Beziehungen*. *Leviathan,* Sonderband (28), 226–246.

Internetquellen

Ableton (2015). *Link. Gemeinsam spielen.* Verfügbar unter: https://www.ableton.com/de/link/ [28.05.2019].

Albetto, D. (2015). Watch Ableton Link in Action. *IDM Mag.* Verfügbar unter: https://idmmag.com/tech/tech_news/watch-ableton-link-in-action/

CDM Staff. (2015). A flock of iOS devices can now jam with Ableton Link. *CDM.* Verfügbar unter: http://cdm.link/2015/12/a-flock-of-ios-devices-can-now-jam-with-ableton-link/

DJWORX (2017). Verfügbar unter: https://djworx.com/about-djworx/ [28.05.2019].

Fab. (2015). iOS Music: The Missing 'Link' – It Just Works, And Apple Should Really Thank Ableton – Here's A New Video. *AudioNewsRoom.* Verfügbar unter: https://audionewsroom.net/2015/12/ios-music-the-missing-link-it-just-works-and-apple-should-really-thank-ableton.html

Funk, B. (2016). Ableton Link: Why You Should Be Excited. *Ask.Audio.* Verfügbar unter: https://ask.audio/articles/ableton-link-why-you-should-be-excited

Gräfe, S. (2018). App2Music – Von der App zur Musik! *Stadt. Jugend. Ring! Augsburg.* Verfügbar unter: https://www.sjr-a.de/sjr-aktuell/allgemein/articles/app2music-von-der-app-zur-musik

Kirn, P. (2015). Link could change how you play music, even without Ableton. *CDM.* Verfügbar unter: http://cdm.link/2015/11/link-could-change-how-you-play-music-even-without-ableton/

Raaphorst, M. (2016). Ableton Link is da bomb! *melodiefabriek.* Verfügbar unter: https://melodiefabriek.com/blog/ableton-link-da-bomb/

Webb, T. (2015). Ableton Link – Wireless Sync for iOS & Desktops. *discchord.* Verfügbar unter: https://discchord.com/appnews/2015/11/2/ableton-link-wireless-sync-for-ios-desktops.html

Wilson, S. (2015). How Ableton's Link technology will change the way electronic musicians collaborate. *FACT.* Verfügbar unter: https://www.factmag.com/2015/11/21/ableton-link-preview/

Prof. Dr. Verena Weidner
Puschkinstr. 19
99084 Erfurt
verena.weidner@uni-erfurt.de

Maurice Stenzel
Puschkinstr. 19
99084 Erfurt
maurice.stenzel@uni-erfurt.de

Matthias Haenisch
Puschkinstr. 19
99084 Erfurt
matthias.haenisch@uni-erfurt.de

Prof. Dr. Marc Godau
Hermannswerder 8A
14473 Potsdam
m.godau@fhchp.de

Andreas Lehmann-Wermser

„Weiße“ Musikpraxen zeigen

Rassistische Strukturen als relevante Kategorie musikpädagogischer Forschung?

Showing “White” Music Practices. Racist Structures as Relevant Categories of Music Educational Research

Various studies have shown that musical practices are differentiated by social class and that similar mechanisms are at work in music education. But what is the nature of these mechanisms? In a qualitative study of photographs from community music schools in a state in Northern Germany, it could be shown that besides class, race proved to be a barrier to music education for all – a category so far neglected by most German music education scholars. The paper discusses some of the implications for theory and terminology that arise against the specific German background.

1. Musikalische Praxen und gesellschaftliche Positionen

Musikalische Praxen Jugendlicher sind in hohem Maße von der sozialen Position abhängig. Man mag über die theoretische Fassung streiten, ob z. B. für musikalische Praxen ein Klassen-, Schichten- oder Milieumodell angemessener und erklärungsmächtiger ist; die Unterschiede selbst sind manifest. So konnten Krupp-Schleußner und Lehmann-Wermser in der o. g. Sekundäranalyse zeigen, dass der Anteil 17-Jähriger, die angeben, Musik zu machen und/oder bezahlten Musikunterricht zu erhalten, linear mit dem verfügbaren Haushaltseinkommen und der beruflichen Position der Eltern ansteigt. Analog nahm die Wahrscheinlichkeit, bezahlten Musikunterricht zu nehmen, bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund dagegen deutlich ab (Krupp-Schleußner & Lehmann-Wermser, 2017, 10–12). Vergleichbare Befunde, bei denen sich soziale Lage und milieuspezifische Faktoren mischen, finden sich für etliche unterschiedliche Facetten kultureller Praxen (z. B. Kröner, 2013). Neben vorhandenen materiellen Ressourcen, die offensichtlich bestimmte musikalische Praxen erst ermöglichen oder eben verhindern, zählen dazu auch die Bedeutung der Rolle von Musik im Elternhaus etwa bei familiären Gesprächen (Lehmann-Wermser, Busch, Schwippert & Nonte,

2014), die intergenerationelle Weitergabe von kulturellem Kapital (Nagel, 2010; Rössel & Beckert-Zieglschmid, 2002), die Bedeutung von kulturellem Kapital für Bildungserfolg (Huth & Weishaupt, 2009; Kröner, Lüdtke, Maaz, Trautwein & Köller, 2008; Weishaupt & Zimmer, 2013 etc.) oder der Migrationshintergrund (Busch, 2013). Man muss davon ausgehen, dass nicht ein einzelner Faktor diese Praxen beeinflusst, sondern ein komplexes Geflecht; auch ist die Richtung des Einflusses nicht immer klar. Entsprechend wird ein einziges theoretisches Modell wie etwa das der Distinktion im Sinne Bourdieus als Erklärung kaum ausreichen. Vielmehr ist von multiplen Mechanismen in interdependenten Verhältnissen und entsprechend multiperspektivischen theoretischen Fassungen auszugehen.

Valerie Krupp-Schleußner (2016) hat mit dem *capability approach* ein zielführendes Erklärungsmodell eingeführt, das sich auf Veröffentlichungen der amerikanischen Autoren Amartya Sen und Martha Nussbaum stützt. Demnach ließen sich Bedingungen für individuelle Praxen wie etwa Rechte und Ressourcen identifizieren (*capabilities*), die auf individuelle wie gesellschaftliche Umwandlungsfaktoren (*factors of conversion*) stoßen. Zu ersteren zählen etwa familiäre habituelle Gewohnheiten (etwa hinsichtlich von Konzertbesuchen) oder psychische Dispositionen, zu letzteren gesellschaftliche Faktoren wie etwa die Wertschätzung musikalischer Bildung im öffentlichen Diskurs (Lehmann-Wermser, 2013). In individuell definierten Handlungsspielräumen und unter Einbeziehung individueller Zielsetzungen können sich dann vielfältige und individuell wertgeschätzte Praxen (*functionings*) ergeben. Dieses Modell ist deshalb zielführend, weil es nicht von determinierenden (und damit eine Entscheidung des Einzelnen stark beschränkenden) Beziehungen ausgeht, sondern die individuell mögliche und auf *well-being* ausgerichtete Entscheidung zum Ausgangspunkt für Praxen macht. Damit können jene Formen, die auf bewussten Entscheidungen beruhen, besonders adäquat beschrieben werden; die Aufnahme von Instrumentalunterricht muss man dazu zählen.

2. Eine explorative Studie zum Internetauftritt niedersächsischer Musikschulen

In der Begrifflichkeit des *capability approaches* kann auch das Angebot der kommunalen Musikschulen als lokal vorhandene Ressource, mithin als „capability" gesehen werden. Zu den Konversionsfaktoren würden etwa deren gestaffelte Gebührenordnungen gehören, die z. B. Empfänger von staatlichen Transferleistungen wie Arbeitslosen- oder Wohngeld entlasten sollen; auch die Bildungs-

und Teilhabegutscheine des Bundes sind anrechenbar[1]. Nicht nur die erwähnte Studie stellt aber infrage, dass das allgemein erklärte Ziel, musikalische Bildung für alle zu ermöglichen, erreicht wird. „Für alle“ würde auch und insbesondere bedeuten, Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in diesem Sinne zu fördern und ihnen den Zugang zur Musikschule zu erleichtern. Differenzierte Angaben z. B. über deren Anteil in der Schülerschaft der kommunalen Musikschulen liegen nicht vor.[2] Doch zeigen die genannten Befunde der SOEP-Studie indirekt, dass das nicht im gewünschten Maße gelingt. Was also erleichtert oder erschwert etwa eine Entscheidung für die Aufnahme von Unterricht an der Musikschule? Unter welchen Voraussetzungen kann das Angebot einer Musikschule so attraktiv sein, dass Hemmschwellen überschritten werden? Unter welchen Bedingungen kann das Angebot der Musikschule als möglicher Beitrag zum individuellen *well-being* erscheinen, das in einem dann folgenden Schritt angenommen wird, indem eine Person sich z. B. für Instrumentalunterricht entscheidet?

Im Anschluss an die genannte Sekundäranalyse der SOEP-Daten sollte in einer ergänzenden Studie daher diese Nahtstelle zwischen Angebot und Entscheidung genauer untersucht werden. Welcher methodische Zugang erscheint dafür angemessen? Wenn man davon ausgeht, dass der Aufnahme von Instrumentalunterricht (oder der Eintritt in ein Musikschulensemble usw.) ein Prozess vorangegangen ist, so eröffnen sich eine ganze Reihe von Untersuchungsfeldern und damit korrespondierenden Methoden. Wenn dieser Prozess untersucht werden soll, erscheinen methodische Zugänge, die etwa auf der Basis teilnehmender Beobachtung den Augenblick fokussieren, weniger sinnfällig. Man könnte aber in einer Interviewstudie die Akteure selbst zu Wort kommen lassen und ihre Motive und Wahrnehmungen darstellen. Auch wenn der Feldzugang mutmaßlich nicht einfach ist und eine gewisse Fremdheit angesichts unterschiedlicher Milieuverwurzelung von Forschenden und Befragten überbrückt werden müsste, wäre dies ein möglicher Ansatz.

Wenn hier dennoch ein anderer methodischer Zugang gewählt wird, so deshalb, weil eben nicht die Akteure im Fokus stehen sollen, die sich entscheiden müssen (und deshalb dafür auch die Verantwortung tragen). Vielmehr sollten die Strukturen beschrieben werden, innerhalb derer Bewegungen und Entscheidungen von Akteuren stattfinden. Auch wenn damit die Wahrnehmung und Bedeutungszuweisung der Akteure nicht außer Kraft gesetzt werden, so gehen diese Strukturen allem individuellen Handeln voraus. Als eins von mehreren strukturbildenden Elementen muss der Onlineauftritt der kommunalen Musikschulen ge-

1 Es ist hervorzuheben, dass ein politisch breiter Konsens darüber besteht, dass musikalische Bildung allen Kindern offenstehen soll und dass deshalb auch Subventionen von der öffentlichen Hand bereitzustellen sind (Lehmann-Wermser, 2013).

2 Der VdM stellt auf der Webseite (www.musikschulen.de) statistische Angaben etwa zur Altersstruktur der Lernenden zur Verfügung, solche zum Migrationshintergrund sind nicht dabei, auch weil das „Merkmal“ nicht leicht zu erfassen ist (s. u.).

sehen werden. Solange ein umfassenderes (und mutmaßlich milieuspezifisches) Modell musikalischer Sozialisation und in ihr der Umwandlungsfaktoren fehlt, ist nicht abzuschätzen, welchen Stellenwert die Onlineangebote haben. Folglich kann die hier vorgestellte Studie auch nur für sich in Anspruch nehmen, einen Baustein unbestimmbarer Größe in einem weitaus umfassenderen Bauwerk näher zu beschreiben. Gleichwohl rechtfertigen, wie später zu zeigen sein wird, die Ergebnisse ex post die Wahl des Zugangs und der Methode.

Unter der Annahme, dass der Internetauftritt kommunaler Musikschulen ein wichtiger Weg für Informationen über Möglichkeiten sich musikalisch zu engagieren ist, sollte dieser daraufhin untersucht werden, in welcher Weise er *capabilities* im o. g. Sinne verdeutlichen kann. Darin war insofern eine weitere Einengung der Perspektive enthalten, als nur Bilder, nicht aber Texte analysiert wurden. Das ist zu begründen. In der Forschung ist verschiedentlich die „Zweitrangigkeit des Bildes gegenüber der Sprache" (Viallon, 2016, S. 275) festgestellt worden, die sich aus der Geschichte und den kulturellen Orten, aber auch aus methodischen Schwierigkeiten ergeben hat. Angesichts der Zunahme visueller Kommunikation und deren Einfluss auf gesellschaftliches und individuelles Handeln ist den Bildern aber verstärkt Aufmerksamkeit zu widmen (vgl. im Überblick Geise & Lobinger, 2016). Daher erscheint die Beschränkung gerechtfertigt, auch wenn – das sei hier bereits vorweggenommen – spätere Studien das Zusammenspiel von Bildern und Texten mit spezifischen Rezeptionsweisen genauer klären müssten. Eine weitere Beschränkung ergab sich aus dem Forschungskontext. Es wurde vor allem die Dimension migrantischer Repräsentation untersucht. Die soziale Selektion im umfassenden Sinne, die zu untersuchen im Lichte der Daten der SOEP-Studie ebenfalls lohnenswert erscheint, wurde im Forschungsprozess zunehmend nachrangig und wird in diesem Aufsatz nicht vertieft.

Es wurden eingangs die folgenden Forschungsfragen formuliert: Werden Muster musikalischer Praxen deutlich, die sich etwa aus der Darstellung von Genres ergeben? In welchem Verhältnis stehen diese Muster zu kulturellen Orientierungen? Welche Identifikationsangebote personaler Art werden gemacht, die die Hemmschwelle zur Annahme der Angebote der kommunalen Musikschulen senken können? Bei der Untersuchung dieser drei Fragen wurde besonders darauf geachtet, in welcher Weise migrantsiche Milieus angesprochen werden.

In einem explorativen Design wurden die Homepages der kommunalen niedersächsischen Musikschulen untersucht.[3] Dafür wurden alle Fotografien heruntergeladen, die sich auf der ersten Ebene der Homepages befanden. Berücksichtigt wurden auch jene, die eher dekorativen Charakter zeigten, etwa auf

3 Nicht einbezogen wurden die privaten Musikschulen. Sie sind weitaus heterogener in Größe und Ausrichtung, weder in vergleichbarer Weise organisiert, noch vollständig im Internet repräsentiert. Sie sind auch nicht in gleicher Weise Teil des öffentlichen Diskurses, wie das die kommunalen sind.

Rand- oder Kopfleisten. Allerdings wurde wegen der Konzentration auf personale Identifikationsangebote die Auswahl dadurch eingegrenzt, dass Fotos etwa der Gebäude oder von Instrumenten nicht berücksichtigt wurden. Für die visuelle Kommunikation liegen inzwischen differenzierte methodische Ansätze vor (vgl. im Überblick Margolis & Pauwels, 2011). Wegen des explorativen Charakters der Studie wurde jedoch ein offeneres Verfahren favorisiert. Der entstandene Korpus von 204 Fotos wurde deshalb von einem Forscherteam[4] in einem an die GTM angelehnten Verfahren analysiert: Während das Sampling wie geschildert anderen Grundsätzen folgte, entsprach der Analyseprozess mit der dreischrittigen Kodierungsabfolge dem von Strauss und Corbin (1996) vorgeschlagenen Vorgehen.

Fotografien sind in der pädagogischen Forschung zu einer wichtigen Quelle geworden (vgl. Fuhs, 2010). Anders als in der gerade auf diesem Gebiet stark vertretenen Ikonologie (Mietzner & Pilarczyk, 2004; Pilarczyk, 2007), die implizite Aussagen, die sich aus Geschichte, Genre etc. ergeben, mit einbezieht, konzentrierte sich die Analyse in diesem Projekt fast ausschließlich auf Oberflächenphänomene. Dieser Begriff, der im Folgenden mehrfach aufgenommen wird, ist wörtlich zu verstehen und bezeichnet das Sichtbare wie etwa das Geschlecht oder die Kleidung[5]. Formale Aspekte wurden mit Ausnahme einer Differenzierung zwischen professionell wirkenden, als „Porträt“ bezeichneten Fotos und solchen mit einer Ästhetik der „Knipser“ (Starl, 1995) nicht beachtet. Ergänzend und nachgelagert wurde eine quantitative Studie zu einem Teilaspekt durchgeführt (Burkhardt, 2018). Dabei wurden die als relevant herausgearbeiteten Kategorien der äußeren Erscheinung auf die Häufigkeit im Korpus analysiert.

3. Ergebnisse

In einer ersten offenen Kodierung wurden potenziell interessante Merkmale erfasst. Vier Kategorien stellten sich dabei als ertragreich heraus: genrespezifische Häufigkeiten in der Darstellung, Gender, die Kleidung der Akteure und die Hautfarbe (vgl. Lehmann-Wermser, Girardi Lombardi, Fischer & Burkhard in Vorb.). Nur der letzte Aspekt soll hier ausführlicher dargestellt werden.

Kodiert wurde der Phänotyp; dabei wurde binär zwischen (mutmaßlich) mitteleuropäischen und den „anderen“[6] Kindern und Jugendlichen unterschieden. Die „anderen“ bezeichnete in diesem Zugriff mediterran-südländische, afrikani-

4 Neben dem Verfasser gehörten dem Team Jannis Burkhard, Christiane Fischer und Michelle Girardi Lombardi an.

5 Ausführlichere Angaben zum methodischen Vorgehen finden sich in Lehmann-Wermser, Girardi Lombardi, Fischer & Burkardt (i. Vorb.)

6 Der Terminus sei hier in Anlehnung an den Begriff der „otherness“ verwendet, einem zentralen Begriff im postkolonialen Diskurs (vgl. z. B. Said, 1981).

sche oder asiatische Kinder und Jugendliche.[7] Die letztgenannten, die einen substanziellen Anteil an der Schülerzahl deutscher Schulen darstellen, waren deutlich unterrepräsentiert. Die Kategorisierung selbst mag zunächst problematisch erscheinen, weil sie zum einen ein Oberflächenmerkmal erfasst, das mit dem Migrationshintergrund nicht identisch ist. Sogenannte „Russlanddeutsche" oder Kinder von rumänischen Saisonarbeiterinnen und -arbeitern werden offensichtlich dabei nicht erfasst, obwohl auch sie einen Migrationshintergrund haben und in mehrfacher Hinsicht benachteiligt sind. Zum anderen ist die Unterscheidung im Analyseprozess zunächst einmal ein subjektives, von Stereotypen geprägtes Urteil. Dem wurde entgegengewirkt, indem sowohl die Interraterreliabilität bestimmt wurde, die mit $\kappa = .55$ akzeptabel ausfiel, als auch mehrfach Interpretationswerkstätten durchgeführt wurden .

Es zeigte sich, dass auch die „Anderen" im Korpus vorkommen, allerdings eher selten. Auf den Fotos im „Knipser-Modus", die oft in Konzertsituationen oder bei und nach Proben entstanden zu sein scheinen, sind sie kaum anzutreffen. Anders ist das bei Fotos im „Porträt-Modus". Die Gegenüberstellung sei an zwei Fotos illustriert.

Das Foto (Abb. 1) zeigt ein Mädchen, die offensichtlich mit Freude und in Intensität in eine musikalische Praxis involviert ist. Es ist insofern dem Porträt-Modus zugeordnet, weil es dekontextualisiert ist. Es ist nicht nur kein konkreter Ort identifizierbar, ein Hintergrund ist auch durch die bei Studioaufnahmen üblichen Tücher überhaupt nicht sichtbar; dadurch erscheint das Bild ohne Tiefe und perspektivischen Raum. Es ist insofern aufwändig ausgeleuchtet, als keine einzelne Lichtquelle auszumachen ist. Das Mädchen mag im Grundschulalter sein; es entspricht mit seinen blonden, gut gekämmten Haaren und den im Original blauen Augen einem mitteleuropäischen Phänotyp. Es entspricht allerdings damit auch einem Schönheitsideal, das auch das Ideal eines „weißen", mitteleuropäischen Publikums ist. Der Aufbau des Fotos entspricht mit der Dreieckskonstruktion einem häufigen Schema auch aus der Geschichte der Malerei.[8]

Dekontextualisiert erscheint auch die musikalische Praxis selbst. Musik unterm Kopfhörer zu hören ist gerade keine gängige Praxis an Musikschulen, sondern eher für außerinstitutionelle Musikpraxen typisch. Dort allerdings ist „Musik hören" eine der häufigsten und von allen geteilte Freizeitbeschäftigung (vgl. Feierabend et al., 2017). Daher ist der Eindruck des strahlenden, Freude erfüllten Mädchens mutmaßlich attraktiv und werbewirksam, als Kennzeichnung eines konkreten Angebotes allerdings weniger geeignet.

---

7 Koopmans, Veit & Yemane (2018) haben eine feinere Differenzierung vorgeschlagen und für relevant befunden, doch war deren Studie zum Zeitpunkt der Untersuchung noch nicht erschienen.

8 Gerade die formale Gestaltung könnte im Sinne der hermeneutischen Bildinterpretation weiter analysiert werden. Das sei hier ausgespart, weil es eher um die Illustrierung eines Bildertyps geht.

Abbildung 1: Mädchen im Modus des Hörens. Foto mit Ergänzungen zum Bildaufbau. Quelle: Homepage einer kommunalen Musikschule, die zur Wahrung der Persönlichkeitsrechte nicht näher identifiziert werden soll

Es finden sich auch Beispiele von Mädchen mit „mediterranem“ Phänotyp (Abb. 2). Das Bild zeigt vermutlich einen Chor; die einheitliche Kleidung, die geregelte Aufstellung und die gemeinsame Fokussierung legen eine Aufführungssituation nahe. In der Mitte ist von der Hautfarbe her ein deutlich dunkleres Mädchen zu sehen.

Auch dieses Foto ist ein Porträt-Foto. Es finden sich Parallelen zum ersten Bild: die Reduktion des Kontextes – es ist kaum ein konkreter Ort erkenntlich –, die sorgfältige Ausleuchtung mit offensichtlich mehreren Lichtquellen, die farblich zum Hintergrund passende Kleidung. Der Bildaufbau ist anders, aber in seiner perspektivischen Verkürzung ebenso wohlkomponiert. Diese Struktur der Tiefe entspricht wohl nicht zufällig einem Bildtypus, den wir im Kontext der JeKI-Forschung bereits angetroffen haben (Lehmann-Wermser et al., 2014, S. 118).[9] Obwohl jedes einzelne Kind nicht in dem Maße wie auf dem ersten Foto einem

9 Die perspektivische Verkürzung im Zusammenhang mit Musik hat ebenfalls eine lange Tradition, s. Pierre-Auguste Renoir „Zwei Mädchen am Klavier“ von 1892.

Abbildung 2: Kinderensemble. Foto mit Ergänzungen zur perspektivischen Darstellung. Quelle: Homepage einer kommunalen Musikschule, die zur Wahrung der Persönlichkeitsrechte nicht näher identifiziert werden soll

mitteleuropäischen Schönheitsideal entsprechen mag, so ist doch durch Komposition und Einheitlichkeit ein „schönes" Foto entstanden.[10]

Die Befunde der Internetstudie weisen den Phänotyp der Akteure als relevante Analysekategorie aus. Zusätzliche Hinweise sollten sich aus einer ergänzenden quantitativen Studie ergeben (Burkhard, 2018), die die Häufigkeiten dieser Phänotypen im beschriebenen Korpus untersuchte und mit weiteren Merkmalen in Verbindung zu setzen suchte. Zu diesen gehörte zunächst das Geschlecht der Fotografierten. Unter der Maßgabe dass Migration und ethnische Heterogenität eher ein großstädtisches Phänomen seien, wurde zusätzlich die Größe der Kommune der jeweiligen Musikschule betrachtet, wobei eine Einwohnerzahl von unter 20.000 als kleine, eine bis zu 100.000 als mittelgroße Kommune bezeichnet wurde. Zu erwarten wäre, dass Musikschulen in größeren Kommunen entweder bereits viele Lernende mit Migrationshintergrund haben oder sich eher mit der Frage beschäftigen, wie eine migrantische Klientel zu gewinnen wäre. In beiden Fällen könnten sich die Genannten verstärkt auch in den Fotografien wiederfinden. Burkhard verwendete für seine Studie die im anglo-amerikanischen Raum

10 Es kann hier nur angedeutet werden, dass im Zusammenhang mit der Kategorie Kleidung Abstimmung und Ordnung relevante Kodierungen waren. In diesem Sinne dokumentiert die Fotografie des Ensembles eine solche „abgestimmte" und „ordentliche" musikalische Praxis.

nicht unübliche Unterscheidung zwischen „caucasians“ und „non-caucasians“, zwei Termini, die man grob mit „weiß“ und „nicht-weiß“ übersetzen könnte und die weiter unten zu problematisieren sind.

Nur 6% der Bilder zeigten Kinder mit einem „non-caucasian“ Phänotyp (Burkhard, 2018, S. 59). Dabei hatte er nicht einzeln abgebildete Personen ausgezählt, sondern alle Fotos, die überhaupt letztere zeigten („non-caucasian identifiable“), und diese kategorial von jenen unterschieden, die ausschließlich erstere zeigen („caucasians only“). Es ging ihm also nicht darum, die Repräsentation von „non-caucasians“ quantitativ und in Relation zu „caucasians“ zu erfassen. Dabei zeigte sich eine Tendenz, dass Musikschulen in großen Städten etwas häufiger Kinder und Jugendliche mit anderem als mitteleuropäischem Aussehen abbilden (Tab. 1). Auffällig ist, dass kein einziger Junge des Phänotyps „non-caucasian“ zu sehen ist; allerdings ist angesichts der Fallzahlen kein statistisch signifikanter Zusammenhang zu zeigen.

Tabelle 1: Vorkommen von binär kodierten „caucasians“ und „non-caucasians“, nach Burkhardt, 2018.

	Stadtgröße			**Geschlecht**		
	groß	mittel	Klein	weibl.	männl.	gemischt
„caucasian only“	14	16	86	41	22	43
	87,5%	94,0%	95,5%	91,1%	100,0%	93,5%
„non-caucasian identifiable“	2	1	4	4	0	3
	12,5%	5,9%	4,4%	8,9%		6,5%
Summe	16	17	90	45	22	46
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	p-Wert= 0,2 (exakter Test nach Fisher)			*p-Wert= 0,46 (exakter Test nach Fisher)*		

In der theoretischen Fassung von Krupp-Schleußner könnten die abwesenden Vorbilder mit migrantischem Phänotypus mit Sen als fehlender Konversionsfaktor beschrieben werden, der verhindert, dass Musikschulunterricht als realistische und für das eigene Wohlbefinden bedeutsame Praxis begriffen wird. In dem Zusammenhang könnte man vielleicht auf den Status quo verweisen, der auch von Schwierigkeiten der Musikschulen beim Zugang zu migrantischen Milieus gekennzeichnet sei. Allerdings sind die Befunde, so die These in diesem Beitrag, eher im Kontext „rassistischer“ Strukturen zu interpretieren und theoretisch zu fassen. So sollen im Folgenden unterschiedliche Aspekte der Frage entwickelt werden, wie plausibel eine solche Erklärung des Oberflächenphänomens ist, ob das für musikpädagogisches Nachdenken relevant ist und wie eine angemessene Begrifflichkeit aussehen könnte. Dass mit dieser begrifflichen Fassung auch

theoretische Rahmungen einhergehen, die breiter zu diskutieren wären, kann in diesem Beitrag nur angedeutet werden.

4. Grundierung

Nun ist das Vorgehen in diesem Projekt zu hinterfragen. Forschende bewegen sich hier auf dünnem Eis: forschungsmethodisch, begrifflich, politisch. Diese mögliche Kritik soll hier Raum bekommen. Es ist offensichtlich, dass die vorgenommene Kategorienbildung, insbesondere die binäre Konstruktion von mediterran vs. mitteleuropäisch bzw. „caucasian" vs. „non-caucasian" zu kritisieren ist. Zu allererst ließe sich einwenden, dass die Untersuchung überhaupt erst das Phänomen erzeugt, das sie zu kritisieren vorgibt. Indem der „mediterrane Phänotyp" per Augenschein der Kodierenden festgehalten werde, werde auch dessen Abweichung von einer mitteleuropäischen Norm als „anderes" manifestiert. In dieser Weise wird zum Beispiel in der Sozialpädagogik etwa bei Plößer (2010) oder in der schulischen Diversitätsforschung (vgl. z. B. Sturm & Wagner-Willi, 2015) argumentiert. Zusätzliches Gewicht erhält dieses Argument dadurch, dass die in beiden Teilprojekten gewählte dichotome Kategorisierung der gesellschaftlichen Realität nicht gerecht wird, mithin nicht ökologisch valide ist. Schon der Blick auf die Zuwanderungsstatistik zeigt, dass aktuell (2017) gar nicht „mediterrane" Länder an der Spitze der Herkunftsländer stehen, sondern Rumänien und Polen.[11] Zudem ist auch nicht von homogenen Gruppen auszugehen, die sich über ethnische Zugehörigkeit definieren lassen. Vielmehr sind jene Gruppen in sich heterogen und lassen sich eher als unterschiedliche Milieus beschreiben, wie sich dies etwa in den SINUS-Modellen niederschlägt.[12] Die simple Unterscheidung zwischen dem „Eigenen" und dem „Anderen" ist in diesem Verständnis aber nicht nur unangemessen und außerdem nicht allein methodisch, sondern auch politisch problematisch. Koza spricht in diesem Zusammenhang vom Ablegen von Phänomenen in einer Tonne („binning"), wobei die negative Konnotation des Begriffs bei ihr sicherlich nicht zufällig ist, und warnt vor der politischen Folge: „Although the boundaries of bins may be fuzzy, ever shifting, and time-and-place-specific, the acts of binning and sorting seem to be omnipresent pedal points in the process of ordering that creates and maintains racial inequity" (Koza, 2008, S. 151).

So sehr diese Argumentation nachvollziehbar und schlüssig ist, so ist doch dagegen einzuwenden, dass die Nicht-Beachtung oder genauer: Nicht-Benennung des Phänomens es auch unmöglich macht, jene Strukturen, die jegliche

11 Vgl. https://de.statista.com/statistik/daten/studie/157446/umfrage/hauptherkunftslaender-der-zuwanderer-nach-deutschland-2009/ [23.04.2019].

12 Vgl. die bekannte „Kartoffel-Grafik" unter https://www.sinus-institut.de/sinus-loesungen/sinus-migrantenmilieus/ [23.04.2019].

Form von Differenz wie etwa soziale Ungleichheit erzeugen oder perpetuieren, zunächst zu identifizieren und dann zu kritisieren. Der Bezug zu speziell nordamerikanischen Diskursen über „race“ liegt nahe. Im Kontext der sogenannten „critical whiteness studies“ bemerkt Applebaum: „if one does not acknowledge racism as a system of privilege composed of an interlocking web of institutional, cultural, and individual practices, racism can be reduced to just the bad behavior on the part of particular individuals who need to be removed or rehabilitated, while the system within which these Individuals are embedded can remain unchanged“ (Applebaum, 2016, S. 5). Juliet Hess (2017) spricht in dem Zusammenhang vom Übergang von „colourmuteness“ to „colourblindness“ und fährt mit Bezug auf Lise Vaugois fort: „‘terminal naivety’ describes a lack of awareness of power relations, larger global dynamics“ (Hess, 2017, S. 19). Manche würden, so Hess, auf die direkte Benennung von Phänomenen der Diskriminierung verzichten – etwa wenn von „urban schools“ gesprochen werde, „a term that is decidedly classed and raced but cloaked in political niceness“ (S. 18f.). Für Hess und andere ist damit ein bewusster Akt des Desinteresses an rassenbezogener Diskriminierung verbunden. Diesen Schritt muss man nicht gehen, wenn man Entscheidung der einen oder anderen Musikschule für dieses oder jenes Foto nachzeichnet. Gleichwohl kann der Blick auf diese Dimension das Verständnis schärfen.

Mit den zuvor genannten Einwänden hängt auch die Frage zusammen, ob ein Oberflächenmerkmal zu einer zentralen Kategorie werden kann resp. darf. Geht damit eine Reduktion von Komplexität einher, die weder den individuellen Wahrnehmungen und Interpretationen noch den gesellschaftlichen Wirklichkeiten angemessen ist? Ist es forschungsethisch problematisch Kategorien so anzulegen, dass sie auf Stereotype ausgerichtet sind? Widerspricht diese auf naive Vordergründigkeit ausgerichtete Analyse nicht den komplexen ideengeschichtlichen und kulturwissenschaftlichen Erwägungen, die weiter oben mit Verweis auf die Mechanismen des „binning“ und der „colourmuteness“ wenigstens angedeutet sind? Begründen lässt sich das Vorgehen allerdings damit, dass solch Wahrnehmungen der Oberfläche gesellschaftlich wirksam sind. Schneider, Yemane und Weinmann (2014) versandten in einer Studie fiktive identische Bewerbungsschreiben für zwei Arbeitsbereiche an Personalstellen. Diese unterschieden sich allerdings im Namen, der ebenso ein Oberflächenphänomen wie der Phänotyp ist; einer gehörte scheinbar einem türkischen Jugendlichen, der andere einem vermeintlich deutschen. Diejenigen mit deutschen Namen erhielten nicht nur häufiger überhaupt eine Antwort, sondern wurden auch häufiger zum Bewerbungsgespräch eingeladen. Auch in diesem Fall wird die Oberfläche offensichtlich nicht nur wahrgenommen, sondern erzeugt Ungleichheit.[13] Das untermauert die Bedeutung solcher Phänomene und legitimiert deren Analyse in

13 Eine Erweiterung der Studie mit differenzierterer Erfassung der Kulturräume, des Geschlechtes etc. ist kürzlich erschienen (Koopmans, Veit & Yemane, 2018).

dieser Studie, auch wenn Disparitäten immer in komplexeren Zusammenhängen und Wirkungsmodellen zu sehen sind (vgl. Becker & Reimer, 2009).

5. Begriffe

Allerdings gilt es dann auch nach einer angemessenen Begrifflichkeit zu suchen. Ist eine Übertragung des amerikanischen Diskurses mit einer Dichotomisierung von „black“ und „white“ sinnvoll, die sich akademisch in Forschungsfeldern wie „black studies“ or „critical whiteness theory“ widerspiegelt? Welche Alternativen gibt es? In welchen Diskursen, die im Kontext von Ungleichheit relevant sind, wäre eine begriffliche Fundierung sinnvoll? Und wie könnte eine angemessene Begrifflichkeit aussehen?

Am hier vorgestellten Projekt lässt sich das Problem gut illustrieren, weswegen dieser Aufsatz kaum Antworten liefern kann und eher der Ausdruck einer Suchbewegung ist. Jannis Burkhard hatte sich für die in der amerikanischen Sozialforschung übliche binäre Unterscheidung in „caucasian“ und „non-caucasian“ entschieden. Deren Verwendung ist nicht getrennt vom Kontext der Entstehung der Begriffe zu betrachten. Zunächst scheinen sie durch die geographische Bestimmung recht neutral zu sein; die biologische (etwa als „Weiße“ oder „Schwarze“) wird umgangen; vielleicht ist dies auch der Grund, dass die Begriffe immer noch innerhalb und außerhalb der Sozialwissenschaft verwendet werden (vgl. Mukhopadhyay, 2008, S. 12). Der Begriff entstand Ende des 18. Jahrhunderts, zuerst verwendet vom Göttinger Anatomen Johann Blumenbach (1752–1840). Auch wenn Blumenbach gegen zeitgenössische Meinungen von der Überlegenheit der weißen, „kaukasischen“ Rasse eintrat, so war seine Klassifikation in fünf Grundformen der Menschen eine biologistische, die zum einen den Boden bereitete für die rassistischen und kolonialen Exzesse des 19. Jahrhunderts. Zum anderen wird die Annahme distinkter Rassen u. a. von der aktuellen Genforschung aufgrund neuerer Sichtweisen auf das menschliche Genom inzwischen zurückgewiesen. Mukhopadhyay weist darauf hin, dass „caucasian“ sich weit von der ursprünglichen geographischen Bezeichnung entfernt habe und formuliert aphoristisch: „U.S. caucasians do not speak Caucasian“ (Mukhopadhyay, 2008, S. 14).

Die begriffliche Übernahme verweist auf eine weitere Unstimmigkeit. Die Gleichsetzung von „caucasian“ und „weiß“ ist natürlich ungenau. Die bei uns vorgenommene von „caucasian“ gleich „nicht-mediterran“ ist widersprüchlich, fast paradox: Der geflüchtete Aserbaidschaner würde natürlich als „Mediterraner“ angesehen. Dies wäre insofern zu erklären, als wir historisch in unserem Kontext „caucasian“ als „vom Phänotyp mitteleuropäisch“ definieren.[14] Die begriffliche Problematik wird zu diskutieren sein.

14 Diese Widersprüchlichkeit ist nicht neu. Mukhopadhyay zitiert den Fall eines Inders, der nach dem „Naturalization Act“ von 1790, der die Einbürgerung ausschließlich für

Die Verwirrung lässt sich insgesamt insofern noch zuspitzen, als der Begriff Rassismus, der hier im Raum steht, allgemein als Hintergrund der Diskussion nicht ungefragt verwendet werden sollte. Er gehört im politischen Diskurs inzwischen zum geläufigen Vokabular. Daher läge es nahe, die beschriebenen Phänomene als Ausdruck eben dieses Rassismus zu begreifen und die korrespondierende analytische Kategorie mit „Rasse“ zu bezeichnen. Zwei Gründe stehen dem entgegen. Zu allererst ist natürlich deren Gebrauch im Nationalsozialismus zu nennen. Auf unfassliche Weise verband sich hier (pseudo-)wissenschaftliche Praxis mit eilfertiger politischer Dienstbarkeit und Menschenvernichtung (vgl. Harari, 2015, insbesondere Kapitel 12). Das macht es schwer, den Begriff ohne Distanz zu verwenden; gelegentlich wird daher der Begriff in Anführungszeichen gesetzt (so z. B. bei Scherr, 2012). Zum anderen lässt sein häufiger Gebrauch die Konturen verschwimmen, so dass jegliche Form der Ungleichbehandlung als Rassismus gewertet wird.[15] Mag sich darin auch eine steigende Sensibilität gegenüber lange ignorierten Denkschemata nicht nur auf Seiten der populistischen Rechten spiegeln, so ist doch die notwendige Schärfe in der wissenschaftlichen Analyse damit nicht mehr gegeben. Nicht zufällig vermeiden daher manche Studien wie etwa die zitierte von Schneider, Yemane und Weinmann (2014) den Begriff und sprechen durchgängig von Diskriminierung.

In der erziehungswissenschaftlichen Forschung wird meist der Migrationsstatus herangezogen. Er wird in den großen Lernstandserhebungen unterschiedlich erhoben, etwa über das Geburtsland, den Zeitpunkt der Zuwanderung und die zu Hause gesprochene Sprache (z. B. in PISA, vgl. Hertel, Hochweber, Mildner, Steinert & Jude, 2014). Diese Operationalisierung ist sicher möglich und aussagekräftig, erfasst freilich nicht die Wahrnehmung durch andere. Kinder mit polnischem oder englischem Migrationshintergrund sind in der Erfassung der Lernstandserhebungen denen mit syrischem, kurdischem oder alevitischem Hintergrund prinzipiell gleich gestellt. Allerdings zeigt die gesellschaftliche Wirklichkeit, dass diese angenommene Gleichheit zu differenzieren ist.

Angesichts dieser Schwierigkeiten wird vorgeschlagen, bis auf Weiteres die Fassung [race] zu verwenden. Das ist nun sprachlich wenig elegant und inhaltlich unbestimmt, doch könnte es den Charakter als Arbeitstitel verdeutlichen und zu weiterer Auseinandersetzung mit dem Phänomen und seiner Beschrei-

---

Weiße vorsah, 1923 als „caucasian“ (und damit „Weißer“) anerkannt werden wollte und erst durch höchstrichterliches Urteil als zwar „caucasian but not white“ klassifiziert wurde (Mukhopadhyay, 2008, S. 13). Die Widersprüchlichkeit zeigt sich auch darin, dass in der Sozialforschung neben der genannten geographischen Bezeichnung „caucasians“ mit „hispanics“ eine zweite ebenso zweifelhafte Kategorie benannt wird, die hier aber primär auf linguistischen Kategorien beruht.

15 Die geschätzte Initiative Schule ohne Rassismus weitet das Anliegen auf jegliche Form von Diskriminierung, auch aufgrund der sexuellen Orientierung oder der Schulzugehörigkeit, aus, was inhaltlich sinnvoll, aber begrifflich problematisch ist (vgl. https://schule-ohne-rassismus.org).

bung anregen. Das Anliegen dieses Textes ist nämlich nicht, für „political correctness“ zu plädieren und für eine statistisch angemessene visuelle Präsenz von Kindern und Jugendlichen mediterranen Phänotyps zu werben. Das Anliegen ist vielmehr, die Kategorie zum einen als relevante Kategorie in Theorie und Praxis, in Forschung und Musikunterricht aufzunehmen, zum anderen aber sie theoretisch für den deutschen Kontext zu diskutieren und zu schärfen. Banks & Banks haben als ein Merkmal von „race“ festgehalten, dass die untersuchten Phänomene in Relationen von Macht und Ungleichheit eingebunden seien, aber auch ideologisch überbaut würden:

> „Thus, we can say that sociological theories of race, on the whole, define and are in turn defined by situations where phenotypically dissimilar groups are in some sort of long-term power and/or economic relationship and where the dominant group justifies its position through some kind of legitimating ideology“ (Banks & Banks, 1995, S. 54).

Nur auf den ersten Blick scheint diese Aussage nicht auf unsere Studienergebnisse anwendbar zu sein. Zwar geht es bei der Frage des Zugangs zu musikalischer Bildung auch um gesellschaftliche Stellung und Machtkonfigurationen, doch scheint das abschließend genannte Merkmal zu fehlen, die ideologische Legitimierung einer herrschenden Gruppe. Allerdings ist wohl zu ergänzen: *noch* zu fehlen. Es gibt Versuche, z. B. der neuen Rechten, die Definitionshoheit über Migranten und „Mediterrane“, über ihre vermeintlichen Eigenschaften und Merkmale zu erlangen und den Diskurs so zu bestimmen. Auch deshalb ist eine Ergänzung unserer theoretischen Rahmung in der musikpädagogischen Forschung wichtig.

Literatur

Applebaum, B. (2016). Critical Whiteness Studies. In *Oxford Research Encyclopedia of Education.* Online unter doi: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.5 [12.3.2019].

Banks, J. & Banks, C. (Hrsg.) (1995). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: MacMillan Publishing.

Becker, B. & Reimer, D. (2009). *Vom Kindergarten bis zur Hochschule: Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie*. Wiesbaden: VS.

Burkhard, J. (2018). *Untersuchungen zur Verwendung von Fotografien auf den Internet-Seiten niedersächsischer Musikschulen*. Unveröffentl. BA-Arbeit. Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover.

Busch, T. (2013). *Was, glaubst du, kannst du in Musik? Musikalische Selbstwirksamkeitserwartungen und ihre Entwicklung zu Beginn der Sekundarstufe I*. Münster: Lit.

Feierabend, S., Plankenhorn, Th. & Rathgeb, Th. (2017). *KIM Studie 2016. Kindheit, Internet, Medien. Basisstudie zum Medienumgang 6- bis 10-jähriger in Deutschland*. Herausgegeben vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest. Stuttgart.

Fuhs, B. (2010). Digitale Fotografie und qualitative Forschung. In B. Friebertshäuser, A. Langer, A. Prengel & S. Richter (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Auflage) (S. 621–638). Weinheim [u. a.]: Juventa-Verlag.

Geise, S. & Lobinger, K. (2016). Nicht-standardisierte Methoden Visueller Kommunikationsforschung. In S. Averbeck-Lietz & M. Meyen (Hrsg.), *Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft* (S. 499–510). Wiesbaden: Springer VS.

Harari, Y. N. (2015). *Eine kurze Geschichte der Menschheit.* München: Pantheon-Verlag.

Hertel, S., Hochweber, J., Mildner, D., Steinert, B. & Jude, N. (2014). *PISA 2009 Skalenhandbuch*. Münster: Waxmann.

Hess, J. (2017). Equity and music education: Euphemisms, terminal naivety, and whiteness. *Action, Criticism, and Theory for Music Education,* 16(3) 15–47. doi.org/10.22176/act16.3.15. Verfügbar unter: http://act.maydaygroup.org/articles/Hess16_3.pdf [23.12.2018].

Huth, R. & Weishaupt, H. (2009). Bildung und hochkulturelle Freizeitaktivitäten. *Journal for Educational Research Online*, 1(1), 224–240.

Koopmans, R., Veit, S. & Yemane, R. (2018). *Ethnische Hierarchien on der Bewerberauswahl: Ein Feldexperiment zu den Ursachen von Arbeitsmarktdiskriminierung*. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/327844003_Ethnische_Hierarchien_in_der_Bewerberauswahl_Ein_Feldexperiment_zu_den_Ursachen_von_Arbeitsmarktdiskriminierung [23.12.2018].

Koza, J. E. (2008). Listening for Whiteness. Hearing Racial Politics in Undergraduate school Music. *Philosophy of Music Education Review,* 16(2), 149–155. Verfügbar unter: http://www.jstor.org/stable/40327298 [04.04.2018].

Kröner, S. (2013). Kulturelle Partizipation bei Jugendlichen als Feld der Person-Umwelt-Transaktion. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 16 (Sonderheft 21), 233–256.

Kröner, S., Lüdtke, O., Maaz, K., Trautwein, U. & Köller, O. (2008). Wer geht ins Theater? Künstlerisches Interesse und Offenheit für Erfahrung als Prädiktoren für Veränderungen kultureller Partizipation in der Emerging Adulthood. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40(2), 100–110.

Krupp-Schleußner, V. (2016). *Jedem Kind ein Instrument? Teilhabe an Musikkultur vor dem Hintergrund des capability approach*. Münster: Waxmann.

Krupp-Schleußner, V. & Lehmann-Wermser, A. (2017). *Jugend und Musik. Eine Studie zu musikalischen Aktivitäten Jugendlicher in Deutschland*. Hrsg. von der Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de//de/publikationen/publikation/did/jugend-und-musik-1/ [12.04.2019]

Lehmann-Wermser, A. (2013). Music Education in Germany. On Politics and Rhetoric. *Arts Education Policy Review,* 114(2), 126–134.

Lehmann-Wermser, A., Busch, V., Schwippert, K. & Nonte, S. (Hrsg.). (2014). *Mit Mikrofon und Fragebogen in die Grundschule. Jedem Kind ein Instrument (JeKi) – eine empirische Längsschnittstudie zum Instrumentalunterrich*t. Münster: Waxmann.

Lehmann-Wermser, A., Girardi Lombardi, M., Fischer, C. & Burkhard, J. (i. Vorb.). Die Repräsentanz von Menschen mit Migrationshintergrund auf den Homepages niedersächsischer Musikschulen.

Margolis, E. & Pauwels, L. (Hrsg.) (2011). *The SAGE handbook of visual research methods*. Los Angeles: Sage

Mietzner, U. & Pilarczyk, U. (2004). Fotografien als Quellen in der erziehungswissenschaftlichen und historischen Forschung. *H/SOZ/KULT. Kommunikation und Fachinformationen für die Geschichtswissenschaft*. Verfügbar unter: http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/forum/type=diskussionen&id=394 [10.03.2018].

Mukhopadhyay, C. (2008). Getting Rid of the Word "Caucasian". In M. Pollock (Hrsg.), *Everyday Antiracism: Getting Real About Race in School* (S. 12–16). New York: The New Press.

Nagel, I. (2010). Cultural participation between the ages of 14 and 24: Intergenerational transmission or cultural mobility? *European Sociological Review,* 26, 541–556.

Pilarczyk, U. (2007). Fotografie als Quelle erziehungswissenschaftlicher Forschung. In B. Friebertshäuser, H. v. Felden & B. Schäffer (Hrsg.), *Bild und Text: Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung* (S. 217–238). Opladen: Budrich.

Plößer, M. (2010). Differenz performativ gedacht. Dekonstruktive Perspektiven auf und für den Umgang mit Differenzen. In F. Kessl & M. Plößer (Hrsg.), *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen* (S. 218–232). Wiesbaden: VS.

Rössel, J. & Beckert-Zieglschmid, C. (2002). Die Reproduktion kulturellen Kapitals. *Zeitschrift Für Soziologie*, 31(6), 497–513.

Said, E. (1981): *Orientalismus*. Frankfurt am Main u. a.: Ullstein.

Scherr, A. (2012). *Diskriminierung: Die Verwendung von Differenzen zur Herstellung und Verfestigung von Ungleichheiten.* Verfügbar unter: www.portal-intersektionalität.de [23.12.2018].

Schneider, J., Yemane, R. & Weinmann, M. (2014). *Diskriminierung am Ausbildungsmarkt: Ausmaß, Ursachen und Handlungsperspektiven.* Verfügbar unter: https://d-nb.info/1054103348/34 [23.12.2018].

SOEP Group (2015). *SOEP 2013 – SOEPmonitor Individuals 1984–2013 (SOEP v30). SOEPSurvey Papers 284: Series E*. Berlin: DIW/SOEP. Verfügbar unter: http://panel.gsoep.de/soep-docs/surveypapers/diw_ssp0284.pdf [23.12.2018].

Starl, T. (1995). *Knipser: Die Bildgeschichte der privaten Fotografie in Deutschland und Österreich von 1880 bis 1980.* München: Koehler & Amelang.

Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.

Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2015): Videografien schulischer Praktiken der Differenzbearbeitung und -herstellung. Einleitung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für qualitative Forschung,* 15(2), 163–171. Verfügbar unter: https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-49459-3, [23.12.2018].

Viallon, P. (2016). Mediensemiotik. 24 Kriterien für die Bildanalyse. In S. Averbeck-Lietz & M. Meyen (Hrsg.), *Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft* (S. 273–287). Wiesbaden: Springer VS.

Weishaupt, H. & Zimmer, K. (2013). Indikatoren kultureller Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (Sonderheft 21), 83–98.

Andreas Lehmann-Wermser
Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover
Neues Haus 1
30175 Hannover
andreas.lehmann-wermser@hmtm-hannover.de

Nicola Bunte & Andrea Welte

Bericht zum Symposium „Gute künstlerische Ausbildung?“ – Hürden, Instrumente und Evaluationsergebnisse in der Diskussion zwischen Musikhochschule und Universität

Report on the Symposium “Good Professional Education in Music?” – Hurdles, Instruments, and Evaluation Results in the Discussion Between the Academy of Music and the University

In diesem Symposium wurden aktuelle Zugänge zum Thema aus unterschiedlichen disziplinären, methodischen und institutionellen Perspektiven präsentiert und diskutiert. Ein Schwerpunkt lag dabei auf den besonderen Lehrformaten, die sich üblicherweise in Eins-zu-Eins-Verhältnissen in der künstlerischen Ausbildung abbilden. Ziel des Symposiums war es, durch Kurzvorträge (Ahlers & Seifert; Mall; Bunte, Baus, Dübler & Geuen) und eine anschließende Kommentierung (Welte) eine Diskussion zu initiieren und in die musikpädagogische Debatte zu tragen.

In einem Kurzvortrag zur Evaluation künstlerischen Unterrichts an einer Universität stellten Michael Ahlers und Andreas Seifert die Entwicklung einer summativen und formativen Evaluation an der Leuphana Universität Lüneburg vor. In einem partizipativen Prozess, der unter anderem Diskussionsrunden von Lehrenden und Studierenden umfasste, wurden ein Tagebuchdokument für Lehrende und Lernende sowie ein Fragebogen mit spezifischen Items für den Fachbereich entwickelt. Der Beitrag von Peter Mall bot Einblicke in den aktuellen Prozess der Entwicklung und Umsetzung von Lehrevaluationsmaßnahmen zum künstlerischen Einzelunterricht an einer Hochschule, der HfMDK Frankfurt. Einen Schwerpunkt seiner Kurzpräsentation bildete die Einbettung von Evaluationen in das Qualitätsmanagement der Hochschule (Lehrveranstaltung, Studiengangs- und Hochschulentwicklung). Generell trug der partizipative Ansatz, d. h. die Ansicht, dass die Qualität von Lehre durch die Beteiligten selbst definiert und immer wieder neu ausgehandelt wird, alle Beiträge des Symposiums und bildete so auch die Brücke zum dritten Vortrag, der nicht auf Evaluationsinstrumente fokussierte.

Im dritten Kurzvortrag von Nicola Bunte, Christine Baus, Maika Dübler und Heinz Geuen wurden Einblicke in die Arbeit einer hochschulübergreifenden

Projektgruppe des Netzwerk Musikhochschulen für Qualitätsmanagement und Lehrentwicklung zur Frage, welche Vorstellungen Lehrende und Studierende an den Verbundhochschulen von gutem künstlerischem Einzelunterricht haben, gegeben. Anhand von Interviewauswertungen sowie Austauschrunden mit Lehrenden werden im Projekt Aspekte guter Lehre aus der Sicht von Lehrenden und Studierenden gesammelt. Hiermit wird das Ziel verfolgt, an den Qualitätsvorstellungen insbesondere der Lehrenden anzuschließen sowie die Diskussion über Lehrqualität im künstlerischen Einzelunterricht und über mögliche Leitlinien unter den Lehrenden an den Verbundhochschulen zu etablieren. Erste Einblicke in die inhaltsanalytische Auswertung der Lehrendeninterviews weisen darauf hin, dass sich die Inhalte insbesondere entlang der Beziehungsebene, den Rollenvorstellungen und der Unterrichtsgestaltung clustern lassen. Beispielhaft wurde die Bandbreite an Ansichten der Lehrenden zur Gestaltung von „Nähe und Distanz" aufgezeigt. Zwei wichtige Ziele des Netzwerkprojektes wurden dabei konkretisiert: Das Herausarbeiten der Bandbreite von Vorstellungen zur Frage nach guter Lehre im künstlerischen Einzelunterricht sowie die Anregung eines Diskurses über Lehrqualität insbesondere unter Lehrenden und innerhalb der Hochschulen.

Andrea Welte stellte als Respondentin Faktoren heraus, die im Kontext der Frage nach der Qualität von künstlerischem Unterricht in der Ausbildung ihrer Erfahrung nach besonders wichtig sind: 1. das künstlerisch-pädagogische Selbstkonzept der Lehrenden, 2. die individuelle Passung zwischen Lernenden und Lehrenden bzw. die Reziprozität der Erwartungen sowie 3. strukturelle Gegebenheiten. Sie hinterfragte einige Begriffe kritisch (was heißt überhaupt „künstlerische Ausbildung", „individualisierte Lehr-Lernsettings" statt „apprenticeship") und regte an, den Fokus allgemein stärker auf das Lernen und die Verflechtung von Lehren und Lernen zu setzen. Lehrevaluationen per se – seien sie summativ oder formativ – garantierten noch keine Qualitätsverbesserung; wichtig sei neben der Selbstreflexion und Weiterbildung der Lehrenden auch die Selbstreflexion, Förderung und Beratung der Lernenden.

Im Blick auf die Selbstreflexion von Lehrenden und Lernenden formulierte sie einige Kernfragen:

1. Was heißt für mich Qualität der Lehre/des Lernens? Wie gehe ich mit anderen Qualitätsauffassungen um? Was könnte – für wen – eine Qualitätsverbesserung sein?
2. Was soll warum und wie gelernt werden? Was will ich warum und wie lernen?
3. Wie kann ich die eigene Lehre bzw. mein eigenes Lernen verbessern? Wie kann ich zu einer Verbesserung des künstlerischen Lehrens und Lernens unter den gegebenen Umständen beitragen?

Schließlich machte sie auf die besonderen Chancen retrospektiver Evaluationen aufmerksam, die z. B. als Befragungen von Alumnae bzw. Alumni eine sinnvolle Ergänzung zu Befragungen aktueller Studierender sein können.

Die folgende Diskussion im Plenum knüpfte unter anderem an den letztgenannten Punkt an, indem der Einbezug einer Außenperspektive, nämlich der des Arbeitsmarktes, hervorgehoben wurde. Besonders anschlussfähig erschien zudem die Auffassung, die Lehrenden aktiv und im Mittelpunkt der Diskussion um Qualität zu sehen. Der Qualitätsdiskurs kann in diesem Sinne als ein dynamischer Prozess verstanden werden, in dem diverse Evaluationsinstrumente sinnvoll zur Verbesserung der Lehre beitragen. Diese und zahlreiche weitere Blickwinkel, etwa zur Frage von Nähe und Distanz oder zu Unterschieden zwischen Studiengängen, machen deutlich, dass es tatsächlich gelungen ist, eine vielfältige, ausbaufähige Fachdiskussion anzuregen.

Adrian Niegot, Stefan Orgass, Constanze Rora;
Diskutant: Michael Ahlers

Symposion „Prozesse der Modellbildung in musikpädagogischen (Forschungs-)Kontexten“

Symposion “Processes of Modelling in Music Education (Research) Contexts”

Über Modelle und Modellbildung nachzudenken, scheint im musikpädagogischen Kontext zunächst fernzuliegen: Der unterrichtliche Nutzen bspw. grafischer Modelle ist auf eine Weise ‚evident‘, dass eine Reflexion der mit ihrem Einsatz verbundenen gedanklichen Operationen müßig scheint. Zudem mag man es als wichtiger auffassen, einen Forschungsprozess voranzutreiben als die ihm zugrunde liegende Methodologie zu untersuchen. Das AMPF-Symposium war allerdings durch die fundamentale Bedeutung motiviert, die Modellen als Vehikeln der Übertragung eines Bereichs in einen anderen zukommt, z. B. der Übertragung einer musikalischen Struktur in ein grafisches Modell, einer pädagogischen Haltung in ein didaktisches Modell, einer Diskussion in ein Argumentationsmodell. Modelle ermöglichen Anschaulichkeit und Verstehen, bestimmen aber auch die Auffassung der im Modell in Verbindung gebrachten Entitäten. Sich die Implikationen des Modellierens zu vergegenwärtigen, heißt, die „Macht der Modelle“ (Wendler) zu begrenzen und Möglichkeiten einer projektiven Praxis zu eröffnen.

Constanze Roras Überlegungen zur modelltheoretischen Fundierung eines Typus musikpädagogischer Transformationsaufgaben bezogen sich auf eine Videodokumentation von Bewegungsgestaltungen zu Carola Bauckholts Komposition *„langsamer als ich dachte“* (1990), die auf dem Rhythmikkongress 2006 in Trossingen entstanden waren. Der in den drei Beiträgen des Symposiums (kritisch) rezipierte disziplinübergreifende Modellbegriff Bernd Mahrs mit seiner Unterscheidung zwischen theoretischem Kontext („Matrix“), beobachtetem Objekt („Modellobjekt“), aus der „Matrix“ gewonnenem Anwendungsgesichtspunkt („Cargo“) und Anwendung („Applikat“) wurde zur Beschreibung der Bewegungsgestaltungen i. S. einer Beobachtung zweiter Ordnung herangezogen: Als praktizierte Modellierungsansätze vermittelten diese Gestaltungen auf sehr unterschiedliche Weise Nicht-Begriffliches mit Begrifflichem.

Der Modellbildung im Forschungsprozess widmete sich der Beitrag von Stefan Orgass aus wissenschaftstheoretischer Perspektive. Im Kontext musikpädagogischer Forschung löst Modellbildung u. a. das Problem, wie Anschauung und Begriff miteinander zu vermitteln sind: Ein „Applikat" kann sich auch in nichtsprachlichen Entitäten realisieren. Wenn nun Theorie als konsistenter Aussagezusammenhang sich auf einen Phänomenbereich bezieht, so lässt sich letzterer wie auch die Weise der Bezugnahme (Referenz) in einem Modell im Sinne Mahrs erfassen. Gemäß reflexionslogischer Wissenschaftstheorie ergibt sich eine Aufstufung von Strukturen (i. S. v. unterschiedenen Elementen und deren Relationen) über Modelle und Theorien bis zum begrifflichen System wissenschaftlicher Musikpädagogik (letzteres verstanden als begriffliche Rekonstruktion der Struktur der für die Disziplin relevanten Praxen). Die vier genannten Stufen sind wechselseitig konstitutiv füreinander: Keine Beobachtung einer Struktur ohne Theorie und metatheoretische Annahmen, wobei die beiden letzteren durch den „Cargo" eines Modells mit der Struktur in Verbindung gebracht werden; keine Theorie mit ihrer metatheoretischen Rahmung ohne eine „Applikation", die sich als Anschauung einer Struktur, aber auch begrifflich realisieren kann – usw.

In diesem Sinne reformulierte Adrian Niegot Mahrs Begriff des „Modellurteils" diagrammatisch: Bereits auf der Ebene elementarer Strukturbildungen formiert diagrammatisches Schließen das Wechselspiel zwischen anschaulichem Denken und entwerfendem Handeln: Werden Diagramme als Unterscheidungen generierende, zugleich anzeigende und durchspielende Tätigkeiten (DISPLAY und DIS-PLAY) betrachtet, so zeigt sich, dass alle Modellierungsprozesse diagrammatisch operieren. Musikalische und musikpädagogische (Forschungs-) Praxen, als Modellierungen von etwas und für etwas, müssen folglich ebenfalls diagrammatisch operieren. Besonders relevant wird die Diagrammatik für diskursanalytische Ansätze in der musikpädagogischen Forschung, da die Multimodalität von Zeichenhandlungen die Erweiterung der Diskursanalyse zur Dispositivanalyse anregt, ist doch der Diagrammbegriff zentral für das Verständnis von Foucaults Konzept des Dispositivs.

Es ist geplant, die (umfangreicheren) Ausarbeitungen zu den Referaten des Symposiums in einer Ausgabe der *Zeitschrift für Ästhetische Bildung* zum Thema Modellbildung (zaeb.net, September 2019), zu der auch weitere Autor*innen beitragen werden, zu publizieren.

Daniel Mark Eberhard, Juliane Gerland, Melanie Herzog, Heinrich Klingmann, Daniela Laufer & Annette Ziegenmeyer

Bericht zum Symposium: *„Darf man eigentlich noch Inklusion sagen …?“* Musikpädagogische Positionen zwischen Prä- und Post-Inklusion

Report on the Symposium: “Is it Still Allowed to Say Inclusion …?” Positions on Pre- and Post-Inclusion in Music Education

Einleitung

(Heinrich Klingmann)

Ziel dieses Symposiums war es, die gegenwärtigen Herausforderungen, die sich durch den Paradigmenwechsel Inklusion für unterschiedliche Handlungsfelder der Musikpädagogik ergeben, systematisch zu beleuchten. Das obige Zitat eines Studierenden der HfMT Köln zeigt, dass sich der Begriff Inklusion aktuell zu einem Reizwort entwickelt, in dem sich die dilemmatischen Strukturen der theoretischen Figur Inklusion abbilden und gleichzeitig auch die (latente) normative Prägung des Begriffs thematisiert wird.

Im Rahmen des Symposiums wurden vier unterschiedliche Bereiche der musikpädagogischen Auseinandersetzung mit der Realisierung einer inklusiven Gesellschaft thematisiert. Dabei wurden Ansatzpunkte und Möglichkeiten zur Diskussion gestellt, wissenschaftlich begründete Grundlagen zum Umgang mit Diversität und zur Überwindung von Exklusion in der musikpädagogischen Praxis zu erarbeiten. Die Beiträge bezogen sich auf *musikalische Praktike*n und mit diesen verbundene Prozesse inkludierender Bedeutungsaushandlungen, auf inklusive musikpädagogische Arbeit in exkludierenden *Institutionen*, auf die inklusionsbezogene Nutzung von (digitalen) *Dingen* sowie auf Traditionen der musikpädagogischen *Theoriebildung* im Spannungsfeld von exklusiver, individualisierter Förderung, Integration und Inklusion.

A) **Community Music und Bedeutungskonstruktionen im Kontext inklusiver Musizierprozesse** (Daniel Mark Eberhard, Melanie Herzog)

Auf der Grundlage eines breit gefassten Musikbegriffs und einer auf gegenseitige Wertschätzung und Anerkennung beruhenden Grundhaltung wird Community Music zugleich als musikpädagogischer, sozialer und (bildungs-)politischer Ansatz für den konstruktiven Umgang mit Diversität verstanden. Im Rahmen seiner Realisierung stehen nicht die Vermittlung von Inhalten, sondern die Zielgruppe und der jeweilige Kontext im Vordergrund. Das gemeinschaftliche Musizieren stellt dabei eine besondere Form eines sozialen Aushandlungsprozesses dar, bei dem Bildungsgerechtigkeit, Teilhabe und Selbstbestimmung auf Basis demokratischer Prinzipien eine zentrale Rolle spielen.

Im Zentrum dieses Teilbeitrags stand die Frage, wie in (heterogenen) Gruppen durch gemeinsame musikalische Aktivitäten auf einer Mikroebene „Community" hergestellt werden kann. Dabei zielt das im Vortrag vorgestellte Forschungsprojekt[1] auf ein tieferes Verständnis der Genese und Zuweisung musikbezogener und interpersoneller Bedeutungen beim Musizieren, insbesondere im Hinblick auf inklusive Prozesse und Grundsätze der Community Music. Im Mittelpunkt des Vortrags stand das Konzept von Community Music im Allgemeinen, die Modifizierung von Theorieansätzen der Bedeutungskonstruktion auf inklusive Prozesse in Gruppenmusiziersituationen sowie das methodologische Vorgehen der anschließenden empirischen Studie, welche als Videographie konzipiert ist.

B) **Musikpädagogisches Handeln im Freizeitbereich des Jugendstrafvollzugs. Perspektiven und Lernpotenziale für eine inklusionsorientierte Musiklehrer*innenbildung** (Annette Ziegenmeyer)

Ausgehend von konzeptionellen Überlegungen für eine inklusionsorientierte Musiklehrerbildung stellte dieser Beitrag ein kooperatives Lehr-Lernkonzept vor, welches das musikpädagogische Handeln im Zusammenhang mit der Zielgruppe straffällig gewordener Jugendlicher reflexiv und praktisch in den Blick nimmt. In der einsemestrigen Lehrveranstaltung, die in Kooperation zwischen Lehrenden der Bergischen Universität Wuppertal und der Justizvollzugsanstalt Wupper-

1 Das Dissertationsprojekt „Inklusive Prozesse in Gruppenmusiziersituationen auf Grundlage von Bedeutungskonstruktionen" von Melanie Herzog ist im Graduiertenkolleg „Inklusives Leben und Lernen" der KU Eichstätt-Ingolstadt angesiedelt und wird von Prof. Dr. Daniel Mark Eberhard betreut.

tal-Ronsdorf angeboten wird, erhalten Musikstudierende mit Berufsziel Lehramt Haupt- bzw. Mittel-, Real- und Gesamtschule sowie Sonderpädagogische Förderung die Möglichkeit, ein Musikprojekt mit inhaftierten Jugendlichen der JVA zu planen, durchzuführen und zu reflektieren. Vor dem Hintergrund, dass viele dieser Jugendlichen vor ihrem Haftantritt ein erhebliches Problem mit dem System Schule und den dort wirkenden Autoritätspersonen hatten, andererseits aber oft über besondere Fähigkeiten im künstlerischen Bereich verfügen (z. B. Hip Hop), kann die Begegnung zukünftigen Musiklehrkräften vielfältige Perspektiven aufzeigen, die eigene Haltung und das bisher erworbene pädagogisch-künstlerische Handlungsrepertoire in Bezug auf die Zielgruppe gefährdeter Jugendlicher zu reflektieren und zu erweitern (z. B. durch den Einbezug von teilhabeorientierten und offenen Methoden aus der Community Music). Andererseits eröffnet sich in der gemeinsamen Probenarbeit die Möglichkeit, den Inklusionsbegriff aus der Situation der temporär exkludierten Inhaftierten mit Blick auf den Prozess der Reintegration zu schärfen und hierbei Themen wie soziale Ungerechtigkeit und Ungleichheit in den Blick zu nehmen.

C) **Schwere Behinderung und Musizieren: Mehr Teilhabegerechtigkeit durch Digitalisierung?** (Juliane Gerland)

Dieser Teilbeitrag fokussierte die Potenziale und Herausforderungen, die durch Digitalisierung in unterschiedlichen musikpädagogischen Handlungsfeldern in Bezug auf Inklusion bzw. Teilhabe entstehen. Grundlage bietet das Forschungsprojekt be_smart. Bislang liegen wenig systematische wissenschaftliche Erkenntnisse vor, die sich auf Digitalisierung in der inklusionsorientierten Musikpädagogik beziehen. Um diese Lücke zu schließen, analysiert das Forschungsprojekt be_smart (gefördert durch das BMBF, Förderrichtlinie Digitalisierung in der Kulturellen Bildung) die Bedeutung von MusikApps für Teilhabe Jugendlicher und junger Erwachsener mit komplexer Behinderung. Für musikpädagogische Handlungsfelder sind die folgenden Fragestellungen von besonderer Relevanz:

- Was sind Potenziale von Digitalisierung, insbesondere von MusikApps, für inklusionsorientierte musikpädagogische Handlungsfelder?
- Welche methodisch-didaktischen Herausforderungen sind mit digitalisierungsbedingten Entwicklungen verbunden?
- Was sind digitalisierungsbezogene Einstellungen und Beliefs von MusikpädagogInnen in unterschiedlichen inklusionsorientierten Handlungsfeldern?

D) Ein Blick zurück nach vorn – Von der sonderpädagogischen zur inklusiven Musikdidaktik
(Daniela Laufer)

Dieser Teilbeitrag blickte zunächst auf die aus heutiger Sicht präinklusiven Entwicklungen musikpädagogischer Überlegungen für Menschen mit Behinderung zurück. Mit der notwendigen Neuorganisation der Lehrerbildung nach 1945 und der damit verbundenen Einrichtung und Besetzung der Lehrstühle „Heilpädagogische Musikerziehung" in Köln 1966 und „Musikerziehung bei Behinderten" in Dortmund 1969 wurde das grundsätzliche Recht auf musikalische Bildung für Menschen mit Behinderung didaktisch anerkannt. Im zweiten Schritt wurden anhand zentraler, in dieser Zeit entstandener musikpädagogischer Texte grundlegende Positionen und didaktische Konzeptionen exemplarisch nachgezeichnet und abschließend in Dialog gebracht mit aktuellen Überlegungen zur inklusiven Musikdidaktik. Als verbindende Expertisenentwicklung wurde dabei die bereits 1991 von Werner Prost geprägte Position, das Besondere als das Normale[2] didaktisch zu beantworten, als grundlegend für eine zeitgemäße inklusive Musikpädagogik erkannt.

Abschließende Anmerkungen
(Heinrich Klingmann)

Bezugnehmend auf das in der Überschrift gewählte Zitat eines Studierenden kann man feststellen, dass sich in der geläufigen Frage „Darf man eigentlich noch *behindert* sagen?" eine Unsicherheit spiegelt, die weniger die Verwendung bzw. Vermeidung eines Wortes betrifft, als ein Bewusstsein dafür, dass mit der Verwendung eines Begriffs die Einnahme eines gesellschaftspolitischen Standpunkts angezeigt werden kann. Angesichts der möglichen Antwort: „*Behindert*. Das wird man wohl noch sagen dürfen!", liegt nahe, dass auch die Verwendung des Begriffs „Inklusion" von Aushandlungsprozessen über gesellschaftspolitische Haltungen geprägt sein kann. Eine Behauptung von Redeverboten in Bezug auf gesellschaftliche Übereinkünfte hat hierbei den Charakter einer diskursiven Strategie, die sich gegen die politische Umsetzung eben dieser Übereinkünfte in Stellung bringt. Angesichts einer massiv unterfinanzierten inklusiven Praxis ist

2 Probst, Werner (1991): Das Besondere als das Normale an einer Musikschule. Festrede anlässlich der Feierstunde ‚10 Jahre Instrumentalspiel mit Behinderten' an der Musikschule Mönchengladbach am 26. Mai 1991 (Auszug). Wiederabdruck: Verband deutscher Musikschulen e. V. (Hg.) (2017): Spektrum Inklusion – wir sind dabei. Grundlagen und Arbeitshilfen: Wege zur Entwicklung inklusiver Musikschulen. Bonn: VdM.

es dringend notwendig, „Inklusion“ zu sagen, über Inklusion zu sprechen und die Bedingungen ihrer Umsetzung zu reflektieren.

Es verwundert daher nicht, dass in den Diskussionsbeiträgen verschiedentlich ausdrücklich begrüßt wurde, dass die Inklusionsthematik mit dem Symposium in der Tagung aufgegriffen wurde. Eingehender erörtert wurden Fragen bezüglich möglicher Differenzierungen der Kategorie der Partizipation, der Zusammenhang der Thematik mit dem Arbeitsfeld „Musik in der Sozialen Arbeit“, Interpretationen des Bedeutungsbegriffs und Fragen zur Möglichkeit, Umsetzbarkeit und Legitimierung einer Einbettung der Community Music in schulische Zusammenhänge.