Musikpädagogische Forschung
Research in Music Education

Band | vol. 41

Johannes Hasselhorn, Oliver Kautny, Friedrich Platz (Hrsg.)

MUSIKPÄDAGOGIK IM SPANNUNGSFELD VON REFLEXION UND INTERVENTION

MUSIC EDUCATION BETWEEN (SELF-)REFLECTIONS AND INTERVENTIONS

WAXMANN

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

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

Band 41

Proceedings of the 41st Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Johannes Hasselhorn, Oliver Kautny,
Friedrich Platz (Hrsg.)

Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention

Music Education between (Self-)Reflections and Interventions

Waxmann 2021
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 41
Research in Music Education, vol. 41

ISSN 0937-3993
Print-ISBN 978-3-8309-4272-6
E-Book-ISBN 978-3-8309-9272-1

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2021
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: Roger Stoddart, Münster

Inhalt

Vorwort 9

Liste der Reviewerinnen und Reviewer 13

Andreas Lehmann-Wermser
„… es kömmt drauf an …“ 15

Marlon G. Schneider
Concept Maps
Erprobung und Reflexion eines Diagnoseinstruments zur Erfassung von Lernvoraussetzungen und -prozessen im Musikunterricht 33
Concept Maps
The Testing of and Reflection upon a Diagnostic Tool for Recording Learning Prerequisites and Processes in Music Lessons

Georg Brunner, Thade Buchborn, Bernd Clausen, Werner Jank & Silke Schmid
Change Management im Lehramtsstudium – Kohärenz und Professionsorientierung 53
Change Management Processes in Music Teacher Training: Coherency and Professional Orientation

Georg Brunner
Inverted Classroom Model (ICM) und E-Lecture als Konzept für eine musikbezogene Hochschullehre: eine explorative Vergleichsstudie 73
The Inverted Classroom Model (ICM) and e-Lectures in Music-related University Teaching: An Exploratory Comparative Study

Gabriele Puffer
Messung professioneller Kompetenzen von Studierenden zur Evaluation einer fachdidaktischen Lehrveranstaltung 91
Assessing Future Music Teachers' Professional Competencies for the Evaluation of a Teacher Training Program

Isolde Malmberg
Musizieren als Entwicklungsaufgabe im Schulpraktikum –
erste Ergebnisse der qualitativen Erhebung TRANSFER zu Mentor*in-
Mentee-Dynamiken beim Klassenmusizieren in schulischen Praxisphasen. 113
*Music Making as a Developmental Task in School Internships –
First Results of the Qualitative Survey TRANSFER on Mentor-
Mentee Dynamics in Practical School Phases*

Anna-Lisa Jeismann & Ulrike Kranefeld
(Un-)Eindeutige Anregungen
Zur Rekonstruktion von Handlungsmustern bei der Begleitung
von Prozessen des Musik-Erfindens 135
*(Un)Specific Advices: Reconstructing Interactional Patterns
of Instructors in School Composition Settings*

*Linus Eusterbrock, Marc Godau, Matthias Haenisch,
Matthias Krebs & Christian Rolle*
Von ‚inspirierenden Orten' und ‚Safe Places': die ästhetische
Nutzung von Orten in der Appmusikpraxis 155
*On 'Inspiring' and 'Safe Places': The Aesthetic Use of Place in
Music-App Practices*

Peter W. Schatt
„geschichtlich durch und durch"?
Überlegungen zur musikpädagogischen Relevanz einer
kulturwissenschaftlichen Perspektive auf das ‚musikalische Material' 173
*"geschichtlich durch und durch"? Considerations on Music Pedagogical
Relevance of a Cultural Studies Perspective on the 'Musical Material'*

Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck
Lehre des Musikalisch-Künstlerischen –
professionell, als Profession? 191
Teaching the 'Musical Artist' – Professionally, or as a profession?

Lina Oravec & Julia Steffens unter Mitarbeit von Susanne Becker
„Solmisieren?! Manchmal hilft's, manchmal ist es ein Zeitverschwender."
Erfolge und Grenzen relativer Solmisation in der Grundschule – eine Interviewstudie nach der Grounded Theory 213
"Solfège?! Sometimes helpful, sometimes a waste of time." Outcomes and Limitations of the Movable-Do Solfège Approach in German Elementary Schools – a Grounded Theory Study

Olivier Blanchard
„Die Songs der Schüler*innen" und „die Songs der Lehrer*innen"
Die Herstellung kultureller Differenzen im Musikunterricht 233
"Students' Songs" and "Teachers' Songs": Cultural Differences in Music Lessons

Charlotte Lietzmann
Die Kunst der Distinktion – Prozesse von Ein- und Ausschluss im Feld musikpädagogischer Studiengänge 251
The Art of Distinction – Processes of In- and Exclusion in the Field of Higher Music Education

Jürg Huber und Christoph Marty
Die diskursive Behauptung einer eigenen Musikpädagogik in der Deutschschweiz im Spiegel von Rezensionen..... 277
The Discursive Assertion of an Individual Music Education in German-Speaking Switzerland as Reflected in Reviews

Stefan Orgass
Gegenstandsbereiche musikpädagogischer Forschung in reflexionslogischer Rekonstruktion..... 297
Topics of Research in Music Pedagogy According to the Logics of Reflection

Vorwort

Bereits zum zweiten Mal in Folge war die Jahrestagung des Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung (27.–29.09.2019, Hannover) thematisch offen konzipiert und verzichtete somit auf ein vorgegebenes Tagungsthema. Vorstand und Tagungsleitung reagierten mit dieser Entscheidung auf die zunehmende Tendenz, dass sich Forschungsfelder, Fragestellungen, Gegenstände und Methoden musikpädagogischer Forschung zusehends ausdifferenzieren. Diese Vielfalt musikpädagogischer Sichtweisen zu versammeln und miteinander in Beziehung zu setzen, war uns sowohl bei der Tagungsorganisation als auch bei der Herausgebertätigkeit besonders wichtig. Dennoch haben wir uns als Herausgeber dazu entschieden, diesen Band retrospektiv mit dem Titel *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention* zu versehen und damit thematisch zu rahmen. Der Buchtitel soll keineswegs suggerieren, dass sich die Tagungsbeiträge bzw. die hieraus entstandenen und für diesen Band ausgewählten Texte allesamt einer einzigen Fragestellung zuordnen ließen. Vielmehr haben wir uns für diesen Titel entschieden, weil wir hierdurch den Leser*innen *eine* von vielen möglichen Lesarten dieses Buches anbieten möchten, die wir in Form von Leitfragen der *AMPF-Lecture* von Andreas Lehmann-Wermser entlehnen (*Lehmann-Wermser*[1]): Inwiefern zielt musikpädagogische Forschung auf konkrete Veränderung in der Praxis des Musiklehrens bzw. -lernens? Inwieweit geht es ihr um Reflexionen musikpädagogischer Grundfragen? In welchem Verhältnis stehen beide Fragen zueinander und welche Konsequenz hat dieses Verhältnis für das Gesamtgefüge und Zusammenspiel der musikpädagogischen Forschungsfelder?

Befragen wir die Beiträge aus dieser Perspektive heraus, lassen sich zunächst eine ganze Reihe von Texten finden, die – aus dezidiert theoriegeleiteter Sicht – in hohem Maße auf die Optimierung didaktischer Lehr- und Lernprozesse abzielen. Sie lassen sich damit im Sinne Lehmann-Wermsers als Intervention in die Praxis begreifen. Neben einem Text zur Verbesserung der Diagnostik des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen (*Schneider*) finden sich gleich mehrere Beiträge, denen es um die Verbesserung der Hochschullehre geht (u. a. *Brunner, Buchborn, Clausen, Jank & Schmid; Brunner; Puffer; Malmberg*).

Zugleich enthält dieser Band Texte, bei denen ein starkes Interesse an Grundfragen der Musikpädagogik erkennbar ist. Die daraus resultierenden Reflexionen werden dabei in sehr unterschiedlichem Maße auf eine zu verändernde Praxis bezogen. Gefragt wird etwa danach, was im grundsätzlichen Sinne Musik sei

1 Verweise auf Beiträge in diesem Band sind kursiv gesetzt.

(*Schatt*) und in welchen medialen und räumlichen (*Eusterbrock, Godau, Haenisch, Krebs & Rolle*) bzw. kommunikativen Settings (*Jeismann & Kranefeld*) Musik erfunden wird. Diskutiert wird überdies, wie das Musikalisch-Künstlerische als Kern musikbezogenen Lernens und Lehrens definiert werden kann (*Schäfer-Lembeck*), wie unterrichtliche Musikpraxen mit Bedeutungen verknüpft werden (*Oravec & Steffens*), dadurch semantisch machtvoll verengt sind und daher dekonstruiert werden sollten (*Blanchard*). Analysiert wird ferner, wie musikbezogene Identität von Musikstudierenden in unterschiedlichen institutionellen Zusammenhängen beschrieben werden kann (*Lietzmann*).

Neben diesen Einzelstudien zu je unterschiedlichen Teilphänomenen musikpädagogischer Forschung wenden sich zwei Beiträge der Musikpädagogik als Forschungsdisziplin zu. Mit unterschiedlichen Ansätzen versuchen sie Antworten auf die Frage zu geben, wie sich Musikpädagogik als wissenschaftliches Gesamtgefüge konstituiert. Hierbei suchen *Huber und Marty* die Antwort mittels einer historisch-rekonstruktiven, diskursanalytischen Fallstudie zur Musikpädagogik in der deutschsprachigen Schweiz. Der andere, reflexionslogisch fundierte Beitrag unterbreitet einen Vorschlag, wie die Musikpädagogik als systemische Interaktion empirischer, historischer, komparatistischer und systematischer Forschung verstanden werden kann (*Orgass*).

Hinsichtlich des Titels dieses Buches und seines dort angesprochenen *Spannungsfeldes* mag es auf den ersten Blick so erscheinen, als ob es unter den hier versammelten Beiträgen zwei denkbar weit voneinander entfernte Positionen gäbe: den Beitrag von Lehmann-Wermser mit seinem Plädoyer für die *Praxis-Intervention* durch empirisch Forschende auf der einen Seite und Orgass' wissenschaftstheoretische, systematische *Reflexionen* auf der anderen. Auf den zweiten Blick fällt jedoch auf, dass beide Autoren jeweils von einem komplexen, spannungsvollen Wechselverhältnis zwischen ‚Theorie' und ‚Praxis' ausgehen und für ein kooperatives Zusammenspiel unterschiedlicher und nur vordergründig weit entfernter musikpädagogischer Teildisziplinen plädieren.

Die hier zum Ausdruck kommende Idee, dass die Musikpädagogik ihre Diversifizierung in unterschiedliche Forschungsperspektiven weniger als Anlass zur Sorge und Konkurrenz, sondern vielmehr als gewinnbringende Chance für verstärkte interdisziplinäre Kooperation nutzen möge, stieß während der Hannoveraner AMPF-Jahrestagung auf vielfachen Zuspruch. Dieser Vorstellung wollen wir uns als Herausgeberteam umstandslos anschließen.

Gleichzeitig möchten wir uns an dieser Stelle bei allen Autorinnen und Autoren sowie allen Gutachterinnen und Gutachtern für ihre Mitarbeit an diesem Band bedanken. Ebenfalls möchten wir der Hochschulleitung, Herrn Prof. Dr. Lehmann-Wermser sowie allen Kolleginnen und Kollegen aus der technischen Verwaltung und dem Veranstaltungswesen der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover danken, ohne deren selbstlose und beachtenswerte Unterstützung die Jahrestagung 2019 in dieser Form nicht möglich gewesen wäre.

Wir wünschen Ihnen neue Einsichten, Erkenntnisse und hoffen, dass die Lektüre des Jahrbuchs Quelle und Motivation für eigene, zukünftige Forschungsbeiträge ist.

Dortmund, Hürth und Klein Escherde
Johannes Hasselhorn, Oliver Kautny und Friedrich Platz

Liste der Reviewerinnen und Reviewer

Michael Ahlers, Leuphana Universität Lüneburg
Philipp Ahner, Hochschule für Musik Trossingen
Natalia Ardila-Mantilla, Hochschule für Musik und Tanz Köln
Daniela Bartels, Universität der Künste Berlin
Martina Benz (geb. Krause), Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Mannheim
Olivier Blanchard, Pädagogische Hochschule Fribourg
Georg Brunner, Pädagogische Hochschule Freiburg
Thade Buchborn, Hochschule für Musik Freiburg
Thomas Busch, Universität zu Köln
Daniel Mark Eberhard, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt
Daniel Fiedler, Ludwig-Maximilians-Universität München
Heinz Geuen, Hochschule für Musik und Tanz Köln
Marc Godau, Fachhochschule Clara Hoffbauer Potsdam
Michael Göllner, Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart
Bernhard Hofmann, Universität Augsburg
Johann Honnens, Universität der Künste Berlin
Helmke Jan Keden, Bergische Universität Wuppertal
Jens Knigge, Nord universitet
Ulrike Kranefeld, Technische Universität Dortmund
Valerie Krupp, Hochschule für Musik Mainz
Julia Lutz, Folkwang Universität der Künste Essen
Isolde Malmberg, Universität Potsdam
Kai Martin, Hochschule für Musik Franz Liszt Weimar
Daniela Neuhaus, Bergische Universität Wuppertal
Anne Niessen, Hochschule für Musik und Tanz Köln
Lars Oberhaus, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Gabriele Puffer, Universität Augsburg
Christian Rolle, Universität zu Köln
Constanze Rora, Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig
Peter W. Schatt, Folkwang Universität der Künste Essen, i.R.
Katharina Schilling-Sandvoß, Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt a. M.
Silke Schmid, Pädagogische Hochschule Freiburg
Thomas Seedorf, Hochschule für Musik Karlsruhe
Christine Stöger, Hochschule für Musik und Tanz Köln
Verena Weidner, Universität Erfurt
Annette Ziegenmeyer, Musikhochschule Lübeck

Wir danken allen genannten und auch allen weiteren anonymen Reviewerinnen und Reviewern für ihre wichtige Arbeit, die entscheidend zur Qualität dieses Bandes beigetragen hat.

Andreas Lehmann-Wermser

„… es kömmt drauf an …“

Anmerkungen zu Forschungsfeldern

Die Überschrift – das sei konzediert – bedient sich recht schamlos eines Zitates Karl Marx’ aus den sogenannten *Feuerbach-Thesen*. In deren elfter hatte er in der Auseinandersetzung mit dem Philosophen und Religionskritiker Ludwig Feuerbach die Sentenz formuliert: „Die Philosophen haben die Welt nur verschieden *interpretiert*, es kömmt drauf an, sie zu *verändern*“ (Marx, 1845/1969, Hervorhebung im Original).

Nun hat dieses Zitat eine gewisse Popularität gewonnen. Sie gründet weniger auf dem Interesse an einem Diskurs des 19. Jahrhunderts, der sich mit der philosophischen Grundlegung des Materialismus und der Rolle der Religionskritik darin beschäftigte, als vielmehr darauf, dass es in der Weise eines Bonmots auf den Punkt zu bringen scheint, was denn das Ziel philosophischen (oder eben wissenschaftlichen) Nachdenkens und Handelns sei; diese Frage an die eigene Disziplin, die Musikpädagogik, zu stellen erscheint für eine Standortbestimmung der Forschung produktiv. Das Zitat ist, zumal in den politisch bewegteren 1970er Jahren, nicht selten im Sinne eines vordergründigen Aktionismus verkürzt worden, als ginge es um die Alternative philosophischer (oder pädagogischer oder didaktischer) Reflexion *oder* gesellschaftlicher (schulischer oder unterrichtlicher) Veränderung. Es gilt daher, die griffige Formulierung Marx’ zunächst zu erläutern, um sie dann im Folgenden quasi als Motto über die Anmerkungen der zu beackernden und brachen Forschungsfelder zu stellen.

Feuerbach und Feuerbach-Thesen

Die Philosophen beschäftigten sich in der Mitte des 19. Jahrhunderts intensiv mit der Frage, wie denn nach dem Tode Hegels 1831 seine überaus einflussreichen Ansätze weiterzudenken seien. Auch wenn Hegels Denken ‚idealistisch‘ genannt wird, weil für ihn die Fortentwicklung eines abstrakten ‚Geistes‘ zentral war, so war sein Denken doch nicht weltabgewandt, wie es der heutige Sprachgebrauch suggeriert. So finden sich bei Hegel Ausführungen zum Charakter der Arbeit

und zur Gesellschaft. Daher stritten sich die Philosophen nach seinem Tode zu Recht, was der Kern des Hegel'schen Vermächtnisses sei: ob ‚der Staat' (zumal der preußische) als Verwirklichung des Weltgeistes zu verstehen sei und entsprechend einen eigenen, hohen, nicht zu hinterfragenden Wert habe, wie die sog. Rechtshegelianer meinten, oder ob nicht vielmehr das Prinzip der Dialektik als sehr irdischer Mechanismus gesellschaftlicher Entwicklung (und Auseinandersetzung) in und über diesen Staat zu gelten habe, wie die Linkshegelianer meinten.

Ludwig Feuerbach hatte sich intensiv mit Religion und speziell dem Protestantismus auseinandergesetzt. Dessen Nähe zum Staat und seine Verquickung mit der Idee des Staates, wie sie bis weit ins 20. Jahrhundert kennzeichnend sein sollte, lehnte er ab. Religion habe zwar eine Funktion für den Einzelnen, einen Platz im Gebäude der Erklärung der Welt wollte er ihr nicht einräumen. Dies müsse vielmehr auf der Basis eines aufgeklärten, die Bedürfnisse der Menschen ernst nehmenden Materialismus geschehen.

Und so sehr die materialistische Grundlage Feuerbachs dem Denken des jungen Marx[1] nahestand, so deutlich kritisierte Letzterer den Ausgangspunkt. Es gehe nicht um die Auseinandersetzung des Einzelnen mit Ideen oder der Religion. Vielmehr müsse man die menschliche Existenz als Tätigkeit und als Austausch der Individuen untereinander begreifen. Die Wirklichkeit werde bei Feuerbach nur als Objekt und sinnliche Anschauung gefasst, nicht aber als menschliche Tätigkeit, als Praxis. Daher seien die Philosophen, die wie Feuerbach die Welt nur ‚interpretieren' könnten, nicht in der Lage, die Vergesellschaftung der Tätigkeit zu erfassen. Dies aber sei – auch angesichts des Elends des Proletariats – eine Notwendigkeit. Damit bringt Marx einen grundlegenden Konflikt zum Ausdruck – drei Jahre vor der Veröffentlichung des kommunistischen Manifestes und 19 Jahre vor der Gründung der *Internationalen Arbeiterassoziation*: In welchem Verhältnis steht grundlegendes (philosophisches) Nachdenken zu einer Veränderung der Welt? Dieses letztgenannte Ziel aber ist – so die Annahme dieser Vorlesung – der eigentliche Zweck unserer wissenschaftlichen Arbeit. Mag die Parallele zu Marx auch etwas angestrengt sein: Es kann nicht Sinn unserer Arbeit sein, nur kluge wissenschaftliche Bücher oder Aufsätze zu schreiben, die auf Unterricht oder Schule oder selbstbezüglich auf andere Bücher und Aufsätze gerichtet sind (‚die Welt zu interpretieren'), ohne Innovationen einzuleiten, Unterricht oder Schule oder andere Positionen weiterzuentwickeln (‚die Welt zu verändern'). Insofern versuchen die folgenden Anmerkungen auch eine forschungsethische Position zum Tragen zu bringen. Dazu sind ein paar Kommentare notwendig, ehe ich auf die Forschungsfelder zu sprechen komme.

1 Der Text ist 1845 geschrieben, wurde aber erst 1888 und somit nach Marx' Tod von Friedrich Engels veröffentlicht.

Exkurs

Das Spannungsverhältnis zwischen (selbstreferentieller, für die Praxis folgenloser) Reflexion einerseits und Innovation andererseits ist in den letzten fünf Jahrzehnten unterschiedlich akzentuiert worden: Die 1968er haben es als radikalen Gegensatz konstruiert. Die politische Aktion (wie der Protest gegen den Vietnam-Krieg, die Kritik der repressiven gesellschaftlichen Normen durch Herstellung einer Öffentlichkeit, die Agitation der Arbeiter zur Veränderung der Produktionsverhältnisse) sei in jedem Fall der Kommentierung durch bürgerliche Logenzuschauer, der bloßen Reflexion der Gesellschaft und mithin auch dem abgehobenen universitären Seminarbetrieb vorzuziehen.[2] Die ‚Praxis‘ genieße Vorrang gegenüber einer vermeintlich folgenlosen ‚Theorie‘.

Der damit aufgerufene Gegensatz zwischen ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ ist nun von verschiedenen Seiten in dem Sinne infrage gestellt worden, dass eine simple Dichotomie weder vor der begrifflichen Grundlegung noch vor der empirischen Überprüfung standhalten könne. Das sei hier wenigstens kurz erwähnt, auch wenn es mein Thema nur am Rande berührt. Jürgen Vogt (2004) und andere haben darauf hingewiesen, dass bei Aristoteles, der im musikpädagogischen Diskurs eine gewichtige Rolle spielt, diese beiden Begriffe eben nicht ein bipolar strukturiertes Feld markieren würden. Vielmehr beinhalte ‚Praxis‘ bei Aristoteles stets auch ein ethisches Moment, das sie von bloßem zweckorientierten Handeln, der ‚Póiesis‘, unterscheide. In einem anderen Diskurs, nämlich mit Blick auf Unterricht und didaktisches Wissen, hat Anne Niessen die strikte Unterscheidung abgelehnt (Niessen & Lehmann-Wermser, 2004). Praxis sei ohne Theorie gar nicht denkbar, wie umgekehrt nichts praktischer sei als eine gute Theorie. Dies ließe sich auch im Lehrerhandeln zeigen.

Ein fernes Echo dieses scheinbar einfachen Gegensatzes findet sich in Kontroversen der Gegenwart, nämlich zwischen Empirie und Systematik. In Diskursen auf amerikanischen musikpädagogischen Kongressen ist der Satz „Do you have any evidence?“ gelegentlich das Totschlagargument, mit dem Nicht-Empirikern die Legitimation für ihre Vorschläge, Einwände oder Konzepte abgesprochen wird, weil ihre ‚Theorien‘ nicht operationalisiert seien und auch nicht unmittelbar der empirischen Überprüfung zugeführt werden könnten. Hier ist nicht der Raum, diesen Gegensatz weiter zu entfalten. Man mag das Übergewicht in der Präsenz der empirisch Arbeitenden in der Forschungsförderung und auf Tagungen beklagen, die Aufmerksamkeit für entsprechende Studien im öffentlichen Diskurs kritisieren. Die vermeintlich strikte Trennung übergeht aber die Tatsache, dass empirische Studien stets auch einen hohen Theoriegehalt haben: teils explizit in den zugrunde liegenden Konstrukten, teils implizit in Vorannahmen und methodologischen Rahmungen (vgl. Westermann, 2000). Komplementär

2 Erinnert sei an das plakativ skandierte „Oma! Runter vom Balkon! Unterstütz den Vietcong!“

dazu enthalten auch systematische Entwürfe stets einen Bezug zu rekonstruierbaren Wirklichkeiten. In diesen Anmerkungen geht es allerdings nicht darum, Praxisveränderung gegen Theoriebildung auszuspielen. Wohl aber gilt es innezuhalten und unsere Forschungstätigkeit zu positionieren: Wie viel Grundlagenforschung – vielleicht etwas neutraler: Nachdenken über Grundsätzliches – brauchen wir einerseits? Wie viel Bemühungen um eine Veränderung der praktischen Verhältnisse benötigen wir andererseits? Mit wie viel Ungeduld und Ungestüm wollen wir die Missstände verändern? Mit wie viel Ruhe und Gründlichkeit wollen und müssen wir die pädagogischen und musikpädagogischen Verhältnisse erst studieren, ehe wir an die Umsetzung, an die Veränderung von Schule und Unterricht gehen können? Und in welchem Verhältnis stehen diese Ansätze zueinander? Diese Fragen können hier nicht beantwortet werden. Vielmehr möchte ich Beobachtungen mitteilen, die den Blick auf unsere eigene Forschungspraxis schärfen können.

Historische Spuren

Solche Problemstellungen haben in der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Schule eine längere Tradition. Exemplarisch lässt sich diese in einer Situation um die Jahrhundertwende zum 20. Jahrhundert festmachen. Pädagogik und Psychologie hatten sich im 19. Jahrhundert als wissenschaftliche Disziplinen von der Philosophie emanzipiert. Pädagogik war an Schule (und Lehrerbildung) orientiert, beschäftigte sich zwar auch mit normativen Fragen, vor allem aber mit Methodenlehren[3]; als solche war sie keine akademische Disziplin. So gab es etwa keine entsprechenden Lehrstühle. Die Psychologie hingegen wurde immer stärker als naturwissenschaftliche Teildisziplin konturiert, auch dort, wo sie sich mit Fragen des Lernens und der geistigen Entwicklung befasste; entsprechende Lehrstühle und Institute wurden deutlich früher gegründet als in der Pädagogik. Das Verhältnis der beiden Disziplinen zueinander war dabei immer im Wandel. Die in Belgien lehrende, einflussreiche Pädagogin Jósefa Ioteyko sah sie in einer Bewegung hin zueinander: „Nach dem Errichten des Gebäudes der sogenannten exakten Naturwissenschaften, nach der Errichtung der Physiologie und Psychologie, die bereits verändert wurden, sind die experimentellen Methoden nun auch in die Domäne der Pädagogik eingedrungen“ (zit. nach Depaepe, 1993, S. 27). Edward Thorndike markierte die Standards, die seiner Meinung nach auch für Lehrkräfte zu gelten hätten:

> „The efficiency of any profession depends in large measures upon the degree to which it becomes scientific. The profession of teaching will improve (1) in proportion as its members direct their work by the scientific spirit and methods, that is

3 Vgl. Heise (1986, S. 39).

> by honest, open-minded consideration of facts, by freedom of superstitions, fancies, and unverified guesses, and (2) in proportion as the leaders in education direct their choices of methods by the results of scientific investigation rather than general opinion“ (zit. nach Mayer, 2003, S. 10).

Der hier angesprochene Gegensatz wird in der Personenkonstellation von Ernst Meumann (1862–1915) und Wilhelm August Lay (1862–1926) deutlich. Beide gelten als Begründer der ‚experimentellen Pädagogik‘, die freilich nicht besonders gut zusammenarbeiten konnten (vgl. Hopf, 2004). Das mag auch daran gelegen haben, dass Meumann mit kleinen Gruppen in Laboratorien an verschiedenen Universitäten arbeitete und grundlegende Zusammenhänge des Lernens erkunden wollte.[4] Lay dagegen, der Seminarlehrer in Karlsruhe war, arbeitete mit ganzen Klassen, deren Lernen er auf empirisch gewonnene Grundlagen fundieren wollte, um mit diesem Vorgehen größere Veränderungen zu initiieren. Auch wenn die Konflikte zwischen Meumann und Lay nicht auf die Konzentration auf Praxis oder Theorie zu reduzieren sind, so spielt diese Ausrichtung doch dabei eine Rolle.

Auf das, was musikpädagogische Forschung heute in den Blick nimmt, wirken immer auch äußere Faktoren ein. Was in Ausschreibungen des BMBF gefördert wird, was in Fachkollegien der DFG eine Chance erhält, definiert und gewichtet Forschungsfelder. Freilich ist Forschungsarbeit dadurch nicht determiniert, existieren Räume, die betreten oder verweigert werden können. An zwei Beispielen möchte ich Leerstellen in der Forschungslandschaft aufzeigen, die im Sinne des genannten Spannungsverhältnisses bezeichnend erscheinen. Ich erhebe dabei nicht den Anspruch, alle Felder national und international betrachtet zu haben und einen umfassenden Überblick geben zu können. Wohl aber möchte ich eine Debatte damit anstoßen, die eigenen Perspektiven neu zu diskutieren und zu bedenken.

Was wir (nicht) erforschen

Man kann Forschungsfelder nach ihrem Verhältnis zu Schule und Unterricht ordnen. Auch wenn diese institutionentheoretische Betrachtungsweise wichtige fachdidaktische Ansätze wie etwa die Konzeptionsentwicklung nicht oder nur indirekt erfassen kann, hilft sie dennoch, Schwerpunkte zu erkennen. Ein solches Modell liegt in verschiedenen Ausarbeitungen vor (z. B. Peters & Roviró, 2017, S. 32; s. auch van den Akker, 2013, S. 55; vgl. Abb. 1). Es lassen sich verschiedene Ebenen der Betrachtung abbilden, die von den Lernprozessen der Schülerinnen

4 Dies übrigens auch in Musik. Meumann habilitierte 1894 mit *Untersuchungen zur Psychologie und Ästhetik des Rhythmus* (verfügbar unter: http://vlp.mpiwg-berlin.mpg.de/library/data/lit4214/index_html?pn=1&ws=1.5 [11.10.2020]).

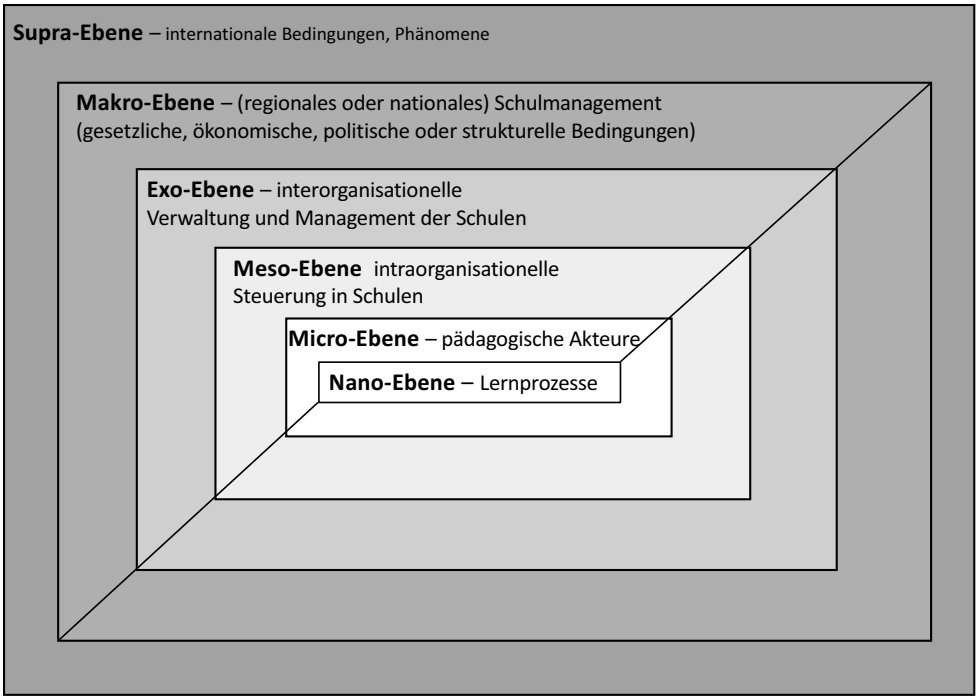


Abbildung 1: Einbettung von Lernprozessen auf Systemebenen (eigene Abbildung nach Peters & Roviró, 2017).

und Schüler (Nanoebene) bis zu internationalen Phänomenen (wie etwa dem Neoliberalismus im Bildungswesen) reichen können.

Nicht alle Ebenen sind im deutschen fachdidaktischen Diskurs gleich prominent. So ist etwa Susanne Dreßlers Darstellung von Schulentwicklung (auf der Mesoebene) anhand von Bläser- und Chorklassen sicherlich eher ein – wenn auch interessanter Sonderfall – (Naacke, 2011), der für Musik auch keine Folgeprojekte gezeitigt hat.[5] Fachdidaktisch scheinen zwei Bereiche im Sinne einer Veränderung interessant, die in Deutschland fast gänzlich unerforscht sind. Auf sie sollen hier exemplarisch Schlaglichter geworfen werden.

5 Das ist im Bereich der Kulturellen Bildung anders. Dort gibt es etwa aus der Marburger Arbeitsgruppe interessante Studien zum Zusammenhang von Schulentwicklung und Betonung Kultureller Bildung (Ackermann, Retzar, Mützlitz & Kammler, 2015; Retzar, 2020; Retzar & Ackermann, i. Vorb.).

Wie lernen Kinder eigentlich Musik in der Schule? Und was erreichen sie dabei?

Leider wissen wir darüber auch im Vergleich zu anderen Fachdidaktiken wenig. Es lohnt sich die Fragen zu stellen: Wie werden im Unterricht Bedeutungen von Musik individuell zugeschrieben, interpersonell ausgehandelt und öffentlich kommuniziert? Erreicht der Unterricht die Ziele, die vielfältig curricular und didaktisch formuliert sind? Geschieht das für alle und bei allen gleich? Oder gibt es Unterschiede, die mit unterschiedlichen Sozialisationsprozessen, individuellen Subjektivierungsprozessen oder Anerkennungspraktiken zusammenhängen (s. Campos, 2019)? Problematisch erscheinen mir in diesem Zusammenhang jene didaktischen Positionen, die quasi ontologisch von gegebenen Wahrnehmungs- und Deutungsweisen ausgehen.

Nur vereinzelt haben sich Forschende an dieses Thema gewagt, weil die forschungsethischen und -praktischen Hürden hoch sind. Für den Bereich der musikpraktischen Kompetenzen stellten Hasselhorn und Lehmann (2015) eine interessante Studie vor, die allerdings nicht die Anbindung an den vorangegangenen Unterricht herstellte. Ute Konrad (Konrad, 2017; Konrad & Bakker, 2019) etwa musste mit vielkanaligen Audioaufnahmen und individuellen Lavaliermikrophonen den vielschichtigen Aushandlungsprozessen auf der „Hinterbühne“ nachspüren. Ähnlich komplex sind Ulrike Kranefelds (2008) Untersuchungen zu kreativen Prozessen. Interessanterweise forschten beide in Klein- bzw. Teilgruppen. Die Vielschichtigkeit der Unterrichtsprozesse in ganzen Klassen würde das präzise und penible methodische Instrumentarium beider notgedrungen überfordern. Auch in der bemerkenswerten, wenn auch fachlich nicht fokussierten Studie von Breidenstein (2006) wurden stets nur kleine Ausschnitte des Klassengeschehens erfasst. So wissen wir wenig über die Prozesse in der gesamten Klasse, auch wenn gerade die oft im populären Diskurs als positives Merkmal von Unterricht in Musik betont werden.

Wir wissen auch wenig über die im Musikunterricht stattfindenden kognitiven Prozesse. Wie entwickeln Lernende in den Curricula genannten Verhaltensfeldern musikalische Konzepte? Welche Rolle spielen Fehler dabei? Wie sind die als relevant erachteten Begriffe von kognitiver Aktivierung und Verarbeitungstiefe (vgl. Gawatz & Stürmer, 2019) fachdidaktisch zu präzisieren? Heike Gebauer (2013, 2016) hat hier erste Ergebnisse vorgelegt, die allerdings nicht forschungspraktisch aufgegriffen und fortgeführt wurden. Es gibt eine neuere Studie (Höller, i. Dr.), die nicht zufällig im Umkreis der Dortmunder Mathematikdidaktikerinnen um Susanne Prediger entstanden ist. Dort werden allgemein Lernprozesse (in methodologischen Settings des Design-Based Research) erforscht (Prediger et al., 2012) oder Lernaufgaben auf ihre Wirksamkeit hin überprüft (Ralle, Prediger, Hammann & Rothgangel, 2014). Katharina Höller hat untersucht, in welchen Unterrichtsdesigns eine große Verarbeitungstiefe beim Hören mit

graphischen Notationen erreicht werden kann. Doch solche Studien sind rar und wären doch für das Verständnis von Unterricht ein großer Gewinn.

Gerne wird auf Sigrid Abel-Struths Beobachtung verwiesen, dass Unterrichtsforschung in Musik vernachlässigt worden sei (vgl. Abel-Struth, 1985, S. 566) und relativ wenig gesichertes Wissen vorliege. So enthält der AMPF-Band 2006 (*Lehr-Lernforschung in der Musikpädagogik*) kaum Aufsätze zum Thema (Kranefeld, 2006; Niessen & Lehmann-Wermser, 2006; Roth, 2006). Aus heutiger Sicht ist das zu differenzieren, auch wenn andere Fächer ungleich breiter geforscht haben. Es liegen beispielsweise zur Person der Lehrkraft in unterschiedlichen Kontexten viele Untersuchungen vor. Auf die zentrale Studie von Anne Niessen (2006) folgten darauf aufbauend weitere zu diversen Teilaspekten (Bechtel, 2014; Hammel, 2011; Lenord, 2010). Auch die Kooperation zwischen Musiklehrkräften und Instrumentallehrkräften ist gut erforscht (u. a. Kranefeld, 2013; Lehmann, Hammel & Niessen, 2012). Seitens der Erziehungswissenschaft finden sich ergänzende Studien (z. B. Drossel, 2015). In der internationalen Musikpädagogik ist die Lehrperson oft Gegenstand von Untersuchungen gewesen. Eine inzwischen leider aus dem Netz genommene Datenbank mit Studien zu ‚teacher identity' der US-Amerikanerin Kelley Parkes listete um 2010 herum über 300 Titel auf. Natürlich ist die Lehrperson auch in einem komplexen Verständnis von Unterricht eine wichtige, vielleicht zentrale Figur. Woran aber mag der gleichzeitige Verzicht auf die Erkundung der Lernprozesse liegen?

In erster Linie sind sicherlich forschungspraktische Gründe zu nennen. Die Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO) hat für alle empirischen Studien in Schulen hohe und schwer zu nehmende Hürden aufgebaut. Auch methodisch sind Studien zur Unterrichtsforschung anspruchsvoll, die ein hohes Maß an ökologischer sowie interner Validität aufweisen. Aber es mag einen weiteren Grund geben. In vielen Studien in anderen Fächern dient der Lernerfolg als akzeptierte Referenz. Das liegt in der Logik des viel zitierten Angebots-Nutzungs-Modells (Helmke, 2003). Für Musik trifft das nicht in gleicher Klarheit zu. Das hat einerseits mit der großen Bedeutung des emphatischen Bildungsbegriffs im musikdidaktischen Diskurs zu tun,[6] andererseits aber mit einer Tradition der rekonstruktiven Sozialforschung, die vom Subjektbegriff ausgehend Leistung als Teil einer sozialen Ordnung und von Handlungsmustern begreift (z. B. Niessen, 2020). Bildung und notwendigerweise standardisierte Lernstände, die in ‚large-scale-assessments' überprüft werden, stehen sicher in einem Spannungsverhältnis zueinander. Der 2008 erschienene Sonderband der *ZfKM*, der übrigens zu den wenigen Beispielen eines hochstehenden, intensiven und kontroversen *Diskurses* im Fach gehört, dokumentiert die Intensität dieses Spannungsverhältnisses

6 Zur Einordnung auch in die internationale musikdidaktische Landschaft s. Kertz-Welzel (2019).

nachdrücklich. Sie schließen sich aber nur scheinbar aus.[7] Tatsächlich zeigt Praxis in der Schule, dass Lehrkräfte routinemäßig Zensuren vergeben und dafür ‚Leistung‘ messen und bewerten. In welchem Verhältnis in den Subjektiven Theorien der Lehrkräfte dabei musikalische Bildung zu Leistung steht, ist ebenso unklar wie deren Verhältnis zueinander auf der o. g. Nanoebene in den Lernprozessen des Musikunterrichts. Das spiegelt sich auch in den Einträgen im Handbuch Musikpädagogik. Dort wird begrifflich (Schäfer-Lembeck, 2018) oder testtheoretisch (Platz, 2018) Leistung und Leistungsmessung zwar zu umfassenderen Bildungsprozessen in Beziehung gesetzt, die Fragen zu den Widersprüchen und Desideraten bleiben unbeantwortet. Im Eintrag zu Musikalischer Bildung (Vogt, 2018) fehlt der Bezug zu Leistung völlig, was von der auch historischen Anlage her stimmig ist, aber eben dennoch einen Bereich ausklammert.

Der kritische Blick auf ‚assessment‘ ist sicher wichtig. Mit dem fast völligen Verzicht auf die Betrachtung der Ergebnisse, des ‚outcome‘, geht aber auch ein Verlust einher. Wir wissen zum Beispiel nicht, welche Lernangebote im Sinne des o. g. Modells Helmkes für wen besonders nutzbringend und wertvoll sind, wer sie als Lerngelegenheiten im weiteren Sinne sehen und annehmen kann. Wir wissen auch kaum, welche weiteren Faktoren dabei hinderlich oder förderlich sind.[8] So können wir etwa annehmen, dass auch der Musikunterricht zur Reproduktion sozialer Ungleichheit beiträgt, die an deutschen Schulen in besonderer Weise reproduziert wird.[9] In US-amerikanischen *large-scale assessments* werden die Ergebnisse für das Unterrichtsfach Musik nicht nur mit Blick auf den jeweiligen Bundesstaat, Schulbezirk und die einzelne Schule aufgeschlüsselt erhoben, sondern ebenso hinsichtlich weiterer sprachlicher, kultureller, soziodemographischer Aspekte (muttersprachlicher Gebrauch, ethnische Zugehörigkeit etc.). Es wäre interessant, welches Bild sich in Deutschland dabei in einem Fach ergeben würde, dass interkulturelle Pädagogik mittlerweile als zentrales Handlungsfeld betrachtet. Für die Lehrerbildung wäre ferner interessant, ob sich auch in Musik starke Zusammenhänge zwischen Kompetenzen der Lehrkräfte und der Qualität des Unterrichts, auch erfasst durch die Leistung der Lernenden, ergeben, wie das in Mathematik belegt werden konnte (Kunter, 2011).[10] Das entgeht uns in der Musikpädagogik – und wäre für eine Weiterentwicklung des Lehrens und Lernens doch wichtig! Zugleich verlässt man mit solchen Fragestellungen die Nanoebene

7 Nach der AMPF-Tagung 2019 in Hannover fand im November 2019 ein Symposium in Freiburg statt, in dem u. a. diese Frage thematisiert wurde. Der von Brunner et al. herausgegebene Band wird 2021 unter dem Titel *Mastery & Mystery! Musikunterricht zwischen Lehrgang und offenem Konzept* erscheinen.

8 Die Untersuchung Harnischmachers und Knigges (2017), die familiale und personale Faktoren für Leistungsverhalten zeigt, ist ein wichtiger Schritt in diese Richtung.

9 Vgl. dazu die seit 20 Jahren wiederkehrenden Befunde der PISA-Studien.

10 Die an COACTIV anschließende Studie FALKO (Puffer & Hofmann, 2016, 2017) greift (wohl auch wegen des bereits überreichlichen Forschungsprogramms) diesen Aspekt ebenfalls nicht auf.

individuellen Lernens und fragt nach größeren Zusammenhängen auf der Makroebene. Zur Forschung auf dieser Ebene sei eine zweite Anmerkung gestattet.

Was passiert eigentlich mit Innovationen?

In den letzten zwei oder drei Jahrzehnten hat sich der Musikunterricht in allen Schulformen grundlegend geändert: Neue oder erneuerte Unterrichtsformen (wie das Klassenmusizieren), neue musikalische Orientierungen (etwa in der Popularmusik) und neue didaktische Konzepte (wie etwa der Aufbauende Musikunterricht) haben viel Raum erhalten. Das gilt sowohl für den musikdidaktischen Diskurs, wie er sich auf Tagungen oder in Publikationen niederschlägt, als auch wohl für die schulische Praxis. Die genannten Beispiele decken ein breites Spektrum von praxisgetragenen Innovationen über universitär und verlegerisch betriebene Initiativen bis hin zu staatlich festgeschriebenen Regelungen ab. Aber wieder ist zu fragen, inwieweit diese schulische Praxis durch uns Forschende begleitet wurde. Es gibt jene Kolleginnen und Kollegen, die ihre Sache engagiert und vielfältig vertreten und insofern Veränderung intendieren. Mitglieder der Bremer Arbeitsgruppe KOMUS haben in diesem Sinne etliche Veranstaltungen bestritten (Lehmann-Wermser, 2017); gleiches gilt für alle o. g. Innovationen. Es ist den jeweiligen Protagonist*innen also nicht der Vorwurf zu machen, sie interessierten sich nicht für den alltäglichen Schulunterricht. Vielmehr sei auf eine Leerstelle in der Forschung verwiesen. Es existiert – so meine ich – in Deutschland fast keine Forschung dazu, wie Innovationen umgesetzt werden, welche Schwierigkeiten sich dabei ergeben (und vielleicht gemeistert werden) und welche neue Qualität sich dabei ergibt. Gemeint ist hier die konstruktive Begleitung, die dicht bei den Akteur*innen ist, die Herausforderungen angeht und zugleich kritisch, evaluativ vorgeht (vgl. Lehmann-Wermser, 2015). Beim amerikanischen Mathematikdidaktiker Paul Cobb findet sich ein Zitat, das diese Haltung bündelt:

> „As researchers, we find it embarrassing that research can currently offer only limited guidance on these and other pressing issues [gemeint sind u. a. Möglichkeiten zur Schul- und Unterrichtsentwicklung, Anm. d. Verf.] that practitioners have to address in the course of their work" (Cobb, Jackson, Henrick & Smith, 2018, S. 239).

Mir gefällt daran, dass Cobb die fehlende Unterstützung als „beschämend" („embarrassing") kennzeichnet.

Dabei hätte Cobb allen Grund den existierenden Spielraum für Unterstützung positiv zu schildern. Sein MIST-Projekt[11] zeigt die Leerstelle in der hiesigen musikpädagogischen Forschung. Das ab 2007 durchgeführte Projekt war

11 Der im Deutschen recht lustige Titel steht für „Middle-school Mathematics and the Institutional Setting of Teaching". Weitere Informationen unter: https://peabody.vanderbilt.edu/departments/tl/teaching_and_learning_research/mist/ [11.10.2020].

eingebettet in die amerikanischen Bemühungen, die Qualität des Schulsystems insgesamt zu heben, dabei auch soziale Ungleichheiten auszugleichen und insbesondere die Benachteiligung verschiedener Gruppen zu minimieren (vgl. Weir, 2016). Das Ziel war es, die Wirksamkeit professioneller Unterrichtsentwicklung zu stärken und die fachspezifische Leistung der Lernenden zu erhöhen. Dafür wurde die folgende Frage gestellt: „What does it take to support mathematics teachers' development of ambitious and equitable instructional practices on a large scale?“ (Cobb et al., 2018). Vier Stadtbezirke wurden ausgewählt, in denen jeweils sechs bis zehn Schulen mit insgesamt mehr als 350.000 Schülerinnen und Schülern teilnahmen. Neben den insgesamt 120 Mathematiklehrkräften beteiligten sich 15 bis 20 Funktionslehrkräfte in jedem Bezirk (school bzw. district leaders), die speziell im Hinblick auf die innovativen didaktischen und methodischen Maßnahmen ausgebildet waren. Es ist dies ein erster Unterschied zu Musikunterricht in Deutschland, wo Neuerungen strukturell unspezifisch (z. B. in den Landesinstituten oder Berufsverbänden) verankert werden. Neben dieser formellen Struktur stellte das Projekt auf der Grundlage von Annahmen über verbessertes Lernverhalten (conjectures) Materialien, Aufgaben, Tests bereit, vor allem aber ein ausgeprägtes Unterstützungssystem in Form von Supervisionen und Gruppen von Fachlehrkräften an den Schulen (PLC's = professional learning communities; vgl. Lehmann-Wermser 2019). Die Ergebnisse wurden in detaillierten Rückmeldungen an die Schulen aufbereitet.[12] Ein weiterer Unterschied etwa zur Einführung des kompetenzorientierten Unterrichts in den Curricula aller Länder ist evident. Zwar gab es verschiedenste Begleitmaßnahmen zur Implementierung – aber eine forschende Begleitung, die Chancen und Schwierigkeiten schul- oder wenigstens bezirksspezifisch beschrieben und rückgemeldet hätte, gab es nicht. Ähnliches galt und gilt für das Zentralabitur. Die wenigen spezifischen Arbeiten (z. B. Liermann, 2009) sind nicht eingebunden gewesen. Nun sind Beispiele wie das MIST-Projekt weder einfach zu übertragen noch unabhängig vom politischen und schuladministrativen Kontext zu sehen. Kritisch wäre nachzufragen, inwieweit die Verbesserung des professionellen Niveaus (enhancement of professional development), das in Mechanismen der Kontrolle und der Leistungsmessung eingebunden ist, Teil eines neoliberalen Managements ist, dessen Objekte die nach Standards gemessenen Lehrkräfte sind. Oder inwieweit solch eine „flächendeckende Einführung von Wettbewerbsprinzipien (…) das genaue Gegenteil dessen [darstellen], was mit der Einführung des *New Public Managements* eigentlich intendiert war, nämlich die Aufweichung starrer Verwaltungsstrukturen“ (Koppetsch, 2019, S. 54 – Hervorhebung im Original).

Nun ist in den letzten Jahren mit dem *Design Based Research* (DBR) eine Methodologie prominenter geworden, die sich explizit einer doppelten Zielsetzung

12 S. das Beispiel zu Schulrückmeldungen der Peabody University. Weitere Informationen unter: https://peabody.vanderbilt.edu/docs/pdf/tl/C_text_Redacted_Feedback_Report_2011.pdf [25.11.2020].

verpflichtet fühlt, nämlich der Generierung von Theorie *und* zugleich der Veränderung von Schule und Unterricht; ihre Zielsetzungen sind vielfältig dargestellt worden (vgl. z. B. Prediger et al., 2012). Innerhalb relativ kurzer Zeit sind auch etliche Projekte für das Unterrichtsfach Musik entwickelt worden. Sie widmen sich sehr unterschiedlichen Aspekten des Musikunterrichts: etwa der o. g. Unterstützung differenzierenden Hörens in Grundschulen (Höller, 2019), der Förderung von Bedeutungskonstruktionen im Bandklassenunterricht der Sekundarstufe I (Konrad, 2017) oder dem Musizieren mit „digitalen Dingen" (Ahner, 2019, S. 10). Gleichwohl ist auch in diesem Feld kaum absehbar, dass über die Theoriegenerierung und die Beschreibung erfolgreicher Designs hinaus eine Implementierung und begleitende Erforschung erfolgen wird. Verschiedene Faktoren lassen sich dafür benennen.

- Erstens lassen die begrenzten Förderzeiträume von Programmlinien oder im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung keinen Raum dafür: Nur mit Mühe lassen sich beispielsweise innerhalb von DBR-orientierten Dissertationen mit aufwändigen Datenerhebungen und mehreren Zyklen Designs entwickeln, die dann erst im Anschluss implementiert werden müssten.
- Zweitens fehlen die mächtigen Akteure, die – wie etwa in den Kernfächern – Interesse an großflächigen und langfristigen Veränderungen artikulieren und entsprechende Programme finanzieren würden. Zum Vergleich: Die Deutsche Telekom Stiftung förderte in den Jahren 2016–2019 das Deutsche Zentrum für Lehrerbildung Mathematik (DZLM) mit insgesamt 4,5 Millionen Euro.
- Drittens erschwert die Trennung von Wissenschafts- und Kultusministerien in den Ländern eine strategische Verzahnung von Unterrichtsentwicklung, -begleitung und -auswertung. Es fehlt – wie das Beispiel Mathematik und die Rolle einer Stiftung zeigt – eine Koordinierung.
- Schließlich aber mangelt es – so meine Vermutung – auch gelegentlich an der Sensibilität und Haltung in der forschenden Community.[13] Die eingangs zitierte Äußerung Paul Cobbs, die Äußerung zur „Scham", in der Praxis nicht mehr und besser helfen zu können, ist in ähnlicher Form in der deutschen musikpädagogischen Community schwer vorstellbar.

Wo ist die *street credibility*?

Man muss nun darauf hinweisen, dass die akademische Produktion des Autors nur wenig von dem spiegelt, was hier nahegelegt wird. Die o. g. Strukturen der Forschungsförderung sind sicherlich ein Grund dafür, doch taugen sie nicht als Entschuldigung. Eher ist es so, dass der Blick für Desiderate sich erst über die

13 Dies übrigens ist kein speifisch deutsches Phänomen. Eine entsprechende Literaturrecherche ergab nur wenige Titel wie etwa Mannings und Kamils (2017) Auswertung der Veränderungen nach der Einführung des Schulmusikgesetzes in Brasilien.

Jahre und mit dem Blick über den Zaun in andere Disziplinen und andere Länder geschärft hat. Deshalb taugen diese Anmerkungen auch nicht zum kollegialen ‚Bashing‘. Sie taugen übrigens auch nicht als Argument im Diskurs zwischen Vertreterinnen und Vertretern von ‚Systematik‘ und ‚Empirie‘. Auch wenn hier verschiedentlich mit Verweis auf empirische Studien argumentiert worden ist, auch wenn auf diese Weise generierte Evidenz sicherlich eine wichtige Funktion für die Schul- und Unterrichtsentwicklung haben, so werden andere Formen der Wissensproduktion für die Weiterentwicklung schulischer musikpädagogischer Vermittlung dennoch nicht obsolet. Vielmehr sind beide noch nicht oft genug füreinander produktiv gemacht worden – das aber erscheint notwendig, wenn die hier skizzierten brachliegenden Felder beackert werden sollen.

Literatur

Abel-Struth, S. (1985). *Grundriß der Musikpädagogik* (aktualisierte Ausgabe 2005). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Ackermann, H., Retzar, M., Mützlitz, S. & Kammler, C. (2015). *KulturSchule. Kulturelle Bildung und Schulentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ahner, Ph. (2019). Individuelle Förderung, Dinge und Digitalisierung. Adaptivität und Passung in musikbezogenen Lernprozessen mit digitalen Dingen oder Herausforderungen der individuellen Förderung in Musik-Ding-Mensch-Interaktionen mit Smartphones und Tablets im Musikunterricht. *Diskussion Musikpädagogik,* 82(19), 10–17.

Bechtel, D. (2014). *Gelingende Fortbildung: Professionelles Lernen aus der Sicht von Musiklehrerinnen und -lehrern*. Köln: Dohr.

Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Brunner, M., Kunter, M., Krauss, S. & Baumert, J. (2006). Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptualisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht. Eine Zwischenbilanz des COACTIV-Projekts. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogrammes* (S. 54–82). Münster: Waxmann.

Campos, S. (2019). *Praktiken und Subjektivierung im Musikunterricht. Zur musikpädagogischen Relevanz praktiken- und subjekttheoretischer Ansätze*. Heidelberg: Springer.

Cobb, P., Jackson, K., Henrick, E. & Smith, Th. M. (2018). Putting the Pieces Together. In P. Cobb, K. Jackson, E. Henrick & Th. M. Smith (Hrsg.), *Systems for Instructional Improvement. Creating Coherence from the Classroom to the District Office* (S. 221–240). Cambridge: Harvard Education Press.

Depaepe, M. (1993). *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890–1940*. Weinheim, Leuven: Deutscher Studien Verlag/Leuven University Press.

Drossel, K. (2015). *Motivationale Bedingungen von Lehrerkooperation: Eine empirische Analyse der Zusammenarbeit im Projekt „Ganz In“*. Münster: Waxmann.

Gawatz, A. & Stürmer, K. (2019). *Kognitive Aktivierung im Unterricht. Befunde der Bildungsforschung und fachspezifische Zugänge.* Braunschweig: Westermann.

Gebauer, H. (2013). „Beschreibt doch mal die Form, die wir gerade gemacht haben“: Kognitive Aktivierung im Unterricht. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause (Hrsg.), *Musiklehrer(-Bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 34, S. 61–80). Münster: Waxmann.

Gebauer, H. (2016). *Kognitive Aktivierung im Musikunterricht: Eine qualitative Videostudie*. Münster, Berlin: Lit.

Hammel, L. (2011). *Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen: Eine Grounded-Theory-Studie*. Münster, Berlin: Lit.

Harnischmacher, C. & Knigge, J. (2017). Motivation, Musizierpraxis und Musikinteresse in der Familie als Prädiktoren der Kompetenz Musik wahrnehmen und kontextualisieren und des Kompetenzerlebens im Musikunterricht. *Beiträge Empirischer Musikpädagogik*, *8*. Verfügbar unter. https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/136 [25.11.2020].

Hasselhorn, J. & Lehmann, A. C. (2015). Leistungsheterogenität im Musikunterricht. Eine empirische Untersuchung zu Leistungsunterschieden im Bereich der Musikpraxis in Jahrgangsstufe 9. In A. Niessen & J. Knigge (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung*. (Musikpädagogische Forschung, Bd. 36, S. 163–176). Münster: Waxmann.

Heise, W. (1986). Musikunterricht im 19. Jahrhundert. Ideen und Realitäten. In H. C. Schmidt (Hrsg.), *Geschichte der Musikpädagogik* (S. 31–84). Kassel: Bärenreiter.

Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität: Erfassen. Bewerten. Verbessern*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

Höller, K. (2019). Alternativen konstruieren und erproben. Überarbeitungsmuster und Problemstellen des differenzierenden Hörens bei der Umsetzung in eine grafische Notation. In V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 40, S. 205–218). Münster: Waxmann

Höller, K. (i. Dr.). Design-Prinzipien formulieren und ausschärfen am Beispiel einer Studie zum differenzierenden Hören mithilfe grafischer Notation. In U. Konrad & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung zwischen Theoriebildung und Praxisveränderung*. Hannover: ifmpf.

Hopf, C. (2004). *Die experimentelle Pädagogik: Empirische Erziehungswissenschaft in Deutschland am Anfang des 20. Jahrhunderts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kertz-Welzel, A. (2019). International Perspectives on Assessment in Music Education. In D. J. Elliott, M. Silverman & G. McPherson (Hrsg.), *The Oxford handbook of philosophical and qualitative assessment in music education* (S. 513–528). New York: Oxford University Press.

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

Konrad, U. & Bakker, A. (2019). From implementer to co-designer. A teacher’s changing role in a design research project. In A. Bakker (Hrsg.), *Design Research in Education. A Practical Guide for Early Career Researchers* (S. 246–254). London: Routledge.

Koppetsch, C. (2019). *Die Gesellschaft des Zorns. Rechtspopulismus im globalen Zeitalter*. Bielefeld: transcript.

Kranefeld, U. (2006). Musizieren nach Werken bildender Kunst im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe. Prozeßrekonstruktion als Basis zur (Weiter-)Entwicklung

von Lernarrangements. In N. Knolle (Hrsg.), *Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik* (S. 159–174). Essen: Die Blaue Eule.

Kranefeld, U. (2008). „Ja, wie kann denn etwas Gott Ähnliches klingen?“: Musik erfinden zu Bildern im Musikunterricht. In F. Heß & T. Greuel (Hrsg.), *Musik erfinden: Beiträge zur Unterrichtsforschung* (S. 54–75). Aachen: Shaker.

Kranefeld, U. (2013). Assistieren. Rekonstruktion eines Kooperationsmusters im Lehrenden-Tandem im Programm „Jedem Kind ein Instrument“. In U. Riegel (Hrsg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (S. 233–248). Münster: Waxmann.

Kunter, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.

Lehmann, K., Hammel, L. & Niessen, A. (op. 2012). „Wenn der eine Unterricht macht und der andere diszipliniert…“: Aufgabenverteilung im Lehrenden-tandem des musikpädagogischen Programms „Jedem Kind ein Instrument“. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln: Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (S. 195–212). Essen: Die Blaue Eule.

Lehmann-Wermser, A. (2015). *Evaluation. Diskussion Musikpädagogik*, (68), 4–9.

Lehmann-Wermser, A. (2017). Von Bildungsstandards, Kompetenzen und anderen komplizierten Sachen: Zur Neuausrichtung des Musikunterrichts seit der Jahrtausendwende. In B. Hofmann (Hrsg.), *Planmäßig: Schulmusik unter den Vorzeichen von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung. Beiträge zu den Tagen der Bayerischen Schulmusik 2016* (S. 11–26). Innsbruck [u. a.]: Helbling.

Lehmann-Wermser, A. (2019). Innovation in einer kleinen Fachgruppe – das Beispiel Musik. In A. Bikner-Ahsbahs & M. Peters (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung macht Schule. Forschung und Innovation im Fachunterricht* (S. 211–227). Wiesbaden: VS.

Lenord, C. (2010). *Abitur nach Partitur? Auswirkungen der Zentralabitureinführung auf die Individualkonzepte von Musiklehrern* (Dissertationsschrift). Bremen: Universität Bremen.

Liermann, C. (2009). Auswirkungen des Zentralabiturs auf die Individualkonzepte von Musiklehrerinnen und Musiklehrern. In N. Schläbitz (Hrsg.), *Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung* (S. 283–309). Essen: Die Blaue Eule.

Manning, D. & Kamil, M. (2017). New legislation in Brazilian music education. Studying the law and ist implementations. *British Journal of Music Education,* 35(1), 79–92. https://doi.org/10.1177/0255761415619422

Marx, K. (1845/1969). Studienausgabe, Bd. 2. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch.

Mayer, R. E. (2003). *Learning and instruction*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill.

Naacke, S. (2011). *Eine Schule auf dem Weg – gelingende Schulentwicklung mit Chor- und Bläserklassen: Eine qualitative Fallstudie*. Münster, Berlin: Lit.

Niessen, A. (2006). Individualkonzepte von MusiklehrerInnen – ein qualitativer Ansatz in der musikpädagogischen Lehr-/Lernforschung. In N. Knolle (Hrsg.), *Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik* (S. 175–201). Essen: Die Blaue Eule.

Niessen, A. (2020). Perspektiven auf das Thema Leistung im Musikunterricht. *Beiträge Empirischer Musikpädagogik*, 11, 1–37. Verfügbar unter: https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/177 [25.11.2020].

Niessen, A. & Lehmann-Wermser, A. (2004). Geschichten von Theorie und Praxis. Über die Verwandlung musikdidaktischen Theoriewissens. *Diskussion Musikpädagogik,* (21), S. 21–30.

Niessen, A. & Lehmann-Wermser, A. (2006). Musikunterricht im Spiegel mehrperspektivischer Sinnzuschreibungen. In N. Knolle (Hrsg.), Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik (S. 239–252). Essen: Die Blaue Eule.

Peters, M. & Roviró, B. (2017). Fachdidaktischer Forschungsverbund FaBiT. Erforschung von Wandel im Fachunterricht mit dem Bremer Modell des Design-Based Research. In S. Doff & R. Komoss (Hrsg.), *Making change happen. Wandel im Fachunterricht analysieren und gestalten* (S. 19–32). Wiesbaden: Springer VS.

Platz, F. (2018). Formen der Leistungserfassung und -rückmeldung. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 377–384). Münster: Waxmann (UTB).

Prediger, S., Link, M., Hinz, R., Hussmann, S., Ralle, B. & Thiele, J. (2012). Lehr-Lern-Prozesse initiieren und erforschen. *MNU*, (8), 452–457.

Puffer, G. & Hofmann, B. (2016). FALKO-M: Zur Konzeptionalisierung des Professionswissens von Musiklehrkräften. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 37, S. 107–120). Münster: Waxmann.

Puffer, G. & Hofmann, B. (2017). FALKO-M: Entwicklung und Validierung eines Testinstruments zum domänenspezifischen Professionswissen von Musiklehrkräften. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann & R. H. Mulder (Hrsg.), *Falko: Fachspezifische Lehrerkompetenzen: Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik* (S. 245–291). Münster: Waxmann.

Ralle, B., Prediger, S., Hammann, M. & Rothgangel, M. (Hrsg.). (2014). *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen: Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung*. Münster: Waxmann.

Retzar, M. (2020). *Partizipative Praktiken an Demokratischen Schulen. Schulkulturen mit umkämpfter Schulentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Retzar, M. & Ackermann, H. (i. Vorb.). *KulturSchule. Qualifizierung für Kulturelle Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Roth, J. (2006). „Click to learn". Umgangsweisen mit computerbasierten Lernumgebungen zum Erwerb musikalischer Kompetenz. In N. Knolle (Hrsg.), *Lehr-Lernforschung in der Musikpädagogik* (S. 253–268). Essen: Die Blaue Eule.

Schäfer-Lembeck, U. (2018). Leistungsbegriffe. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.) *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 371–377). Münster: Waxmann (UTB).

van den Akker, J. (2013). Curricular Development Research as a Specimen of Educational Design Research. In Tj. Plomp & N. Nieven (Hrsg.), *Educational Design Research. An Introduction* (S. 52–71). Enschede: SLO.

Vogt, J. (2004). (K)eine Kritik des Klassenmusikanten. Zum Stellenwert instrumentalen Musikmachens in der Allgemeinbildenden Schule. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik.* Verfügbar unter: https://www.zfkm.org/04-vogt.pdf [25.11.2020].

Vogt, J. (2018). Musikalische Bildung. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 31–37). Münster: Waxmann (UTB).

Weir, K. (2016, November). Inequality at school. *Monitor on Psychology*, 47(10). Verfügbar unter: http://www.apa.org/monitor/2016/11/cover-inequality-school [25.11.2020].

Westermann, R. (2000). *Wissenschaftstheorie und Experimentalmethodik. Ein Lehrbuch zur Psychologischen Methodenlehre.* Göttingen: Hogrefe.

Andreas Lehmann-Wermser
Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover
Neues Haus 1
30175 Hannover
andreas.lehmann-wermser@hmtm-hannover.de

Marlon G. Schneider

Concept Maps

Erprobung und Reflexion eines Diagnoseinstruments zur Erfassung von Lernvoraussetzungen und -prozessen im Musikunterricht

Concept Maps
The Testing of and Reflection upon a Diagnostic Tool for Recording Learning Prerequisites and Processes in Music Lessons

Die Diagnose von Lernvoraussetzungen und -prozessen stellt eine der zentralen Aufgaben und Tätigkeiten des pädagogischen Handelns von Lehrpersonen dar. Allerdings lassen sich in der musikpädagogischen Literatur nur wenige systematische und theoretisch fundierte Ansätze im Bereich der Diagnostik finden. Der vorliegende Beitrag soll dieser Leerstelle entgegenwirken, indem mit Concept Maps ein diagnostisches Instrument zur Erfassung von Lernvoraussetzungen und -prozessen vorgestellt wird.

*Die Concept Maps, die von den Schüler*innen einer 7. Klasse erstellten wurden, werden grafisch und inhaltlich analysiert. Auf Basis dieser Ergebnisse und unter Berücksichtigung zeitlicher Faktoren sowie weiterer unterrichtlicher Beobachtungen zeigt der Beitrag die inhaltlichen und methodischen Möglichkeiten, Potenziale und Grenzen von Concept Maps als Diagnoseinstrument im Musikunterricht auf.*

Diagnosing learning prerequisites and processes is one of the fundamental tasks and activities of teachers' educational practices. In music-educational literature, however, only a few systematic and theoretically based approaches can be found in the field of diagnostics. This article's objective is to counteract this gap by presenting concept maps, a diagnostic instrument for recording learning prerequisites and processes.

Created by 7th-grade students, the concept maps were graphically and contextually analyzed. Based on the results as well as by taking time factors and other teaching observations into consideration, we present content-related and methodological possibilities as well as the restrictions of concept maps as a diagnostic tool in music lessons.

1. Einleitung

Eine der zentralen Aufgaben und Tätigkeiten des pädagogischen Handelns von Lehrpersonen ist zum einen die Diagnose von Lernvoraussetzungen und -prozessen sowie zum anderen die Leistungsbeurteilung. Letzteres scheint auch vor dem Hintergrund, dass eine Vollzeit arbeitende Lehrkraft, die die Hälfte ihrer Stunden das Fach Musik unterrichtet, in 40 Dienstjahren grob überschlagen 25.000 Zeugnisnoten vergibt, häufig als bedeutungsvollster Aspekt wahrgenommen zu werden. Diagnostische Verfahren gelten jedoch vielmehr als Instrumente zur optimalen Förderung und Forderung der Lernenden in ihrem regulären Unterricht, indem unter anderem die Lernausgangslagen, bspw. mit Blick auf lernhinderliche (Fehl-)Vorstellungen, aber auch die stattfindenden Lernprozesse, etwa zur Optimierung der individuellen Lernwege, erfasst werden. Eine geeignete Diagnostik ist daher essentiell und unabdingbar für eine optimale Ausrichtung des Unterrichts auf die jeweils einzigartige Lerngruppe.

Mit Blick auf die vorhandene schulische Heterogenität ist dies für den Musikunterricht insofern von erhöhter Relevanz, da die Ausgangslagen der Lernenden hier zum Teil extrem differieren (Greuel, 2007, S. 25). Während einige Schüler*innen, bspw. durch außerschulische Musikaktivitäten, ein zum Teil breites Wissen aufgebaut haben, mangelt es anderen an grundlegenden musikalischen Begriffen und Vorstellungen. Gleichwohl darf eine Diagnostik nicht mit der Erfassung von Lernausgangslagen enden, sondern sollte die stattfindenden Lernprozesse zur fortwährenden Optimierung gleichermaßen ermitteln. Angesichts des vielerorts geringen Stundenumfangs und epochal angelegten Musikunterrichts erscheint es umso bedeutsamer, geeignete Instrumente zur Ermittlung von Lernvoraussetzungen und -prozessen im Methodenrepertoire zur Verfügung zu haben, die sowohl (zeit-)ökonomisch und effizient einsetzbar, in der Praxis erprobt und bestenfalls wissenschaftlich evaluiert sind.

Trotz der enormen Bedeutung und tagtäglichen Konfrontation der Lehrer*innen mit dieser Thematik lassen sich, anders als in der Didaktik manch anderer Schulfächer, in der musikpädagogischen Literatur nur äußerst wenige systematische und theoretisch fundierte Ansätze im Bereich der Diagnostik finden. Zwar wurden vor allem im Zuge der Kompetenzorientierung mittlerweile einige Arbeiten zur Kompetenzmessung vereinzelter Bereiche publiziert (Hasselhorn, 2015; Jordan, 2013; Knigge, 2011), jedoch stellt das Themenfeld der Diagnostik von Lernvoraussetzungen und -prozessen weiterhin ein Desiderat dar.

Mit diesem Beitrag soll der dargestellten Leerstelle von fehlenden Theorien, Konzeptionen und Best-Practice-Beispielen bei gleichzeitiger praktischer Relevanz in der Schule ein Stück entgegengewirkt werden. Mit Concept Maps wird ein Diagnoseinstrument vorgestellt und dessen Einsatz im Musikunterricht mit Blick auf die inhaltlichen und methodischen Möglichkeiten, Potenziale und Grenzen sowie eine realistische und effiziente Umsetzung im schulischen Alltag kritisch hinterfragt.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Diagnostik

Ingenkamp und Lissmann (2008) verstehen unter pädagogischer Diagnostik „alle diagnostischen Tätigkeiten, durch die bei einzelnen Lernenden und den in einer Gruppe Lernenden Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse ermittelt, Lernprozesse analysiert und Lernergebnisse festgestellt werden, um individuelles Lernen zu optimieren“ (ebd., S. 13). In der Literatur lassen sich zudem unterschiedlichste Formen der Diagnostik finden, z. B. Selektions-, Zugangs- oder Prozessdiagnosen (Hallet, 2006, S. 99f.). Letztgenannte sollen Aufschluss über Lernverhalten und -strategien der Schüler*innen sowie über ihre Arbeitsweise und Motivation geben (ebd.). Als zentrales diagnostisches Instrument dürfte für Lehrkräfte jedoch die Diagnose des Lernstandes angesehen werden, welche der Ermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden dient (ebd.). Lernstandsdiagnosen gelten als „Voraussetzung dafür, dass Lerninhalte und -prozesse so modelliert werden, dass die Lernenden mit dem bisher erworbenen Bestand an Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten die nächsten Lernschritte erfolgreich gehen können“ (ebd., S. 100).

Die aufgeführten Definitionen lassen das Spektrum des Begriffs Diagnostik erahnen und zeigen zugleich die Bandbreite der diagnostischen Anforderungen an Lehrer*innen auf. Kritisch anzumerken ist die zum Teil mangelnde Differenzierung zwischen Diagnostik und Leistungsbewertung. Unabhängig ihrer uneinheitlichen Definition, werden sie in der allgemein- und fachdidaktischen Literatur häufig miteinander vermischt und synonym verwendet. Statt einerseits von Leistungsbeurteilung im Sinne einer Bewertung und andererseits von Diagnostik mit dem Ziel einer optimalen Förderung und Forderung der Lernenden auszugehen, wird Diagnostik meist als Oberbegriff verstanden, unter dem die Leistungsbeurteilung als Teilaspekt subsumiert wird. Im vorliegenden Beitrag wird Diagnostik explizit von der Leistungsbewertung, Prognose, Unterrichtsplanung und wissenschaftlichen Praxis, als Formulierung allgemeingültiger Aussagen abgegrenzt (Greuel, 2007, S. 28).

Ziel musikpädagogischen Diagnostizierens ist nach Greuel (2007) einerseits „Informationen über den aktuellen Stand der musikalischen Entwicklungs-, Bildungs- und Lernprozesse“ (ebd., S. 26) der Lernenden und andererseits ein realistisches Verständnis über die musikalischen Lernresultate zu ermitteln, die von diesem Stand aus aktuell erreichbar sind (ebd.). Den Bereich zwischen dem Ist- und Soll-Zustand bezeichnet er als „Möglichkeitsraum musikalischen Lernens“ (ebd.). Dieser wird als „Ausschnitt aus der Realität, auf den sich musikpädagogisches Handeln bezieht“ (ebd.) beschrieben und als dynamisch sowie interindividuell verschieden charakterisiert (ebd., S. 53). Greuel (2007) fasst musikpädagogische Diagnostik als „das Ergebnis von zielgerichteten, fachlich

fundierten, methodisch geregelten und reflexiv kontrollierten Tätigkeiten [zusammen], mit denen ein subjektives, partikulares und dynamisches Verständnis von dem individuellen Möglichkeitsraum musikalischen und musikbezogenen Lernens aufgebaut wird“ (ebd., S. 51). Mit Concept Maps wird im folgenden Abschnitt ein mögliches Diagnoseinstrument vorgestellt.

2.2 Concept Maps

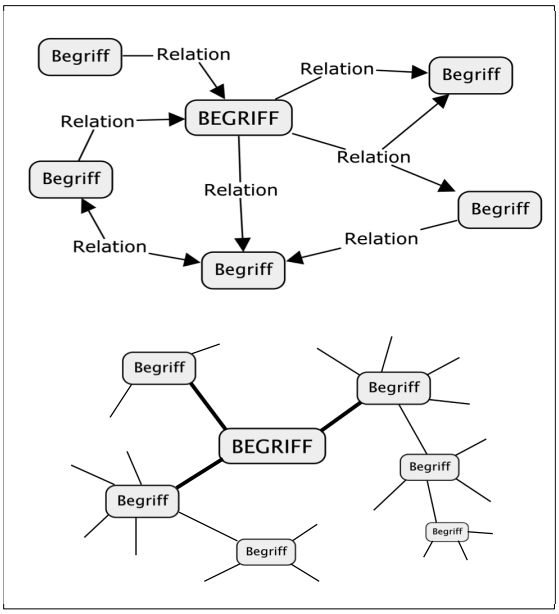


Abbildung 1: Concept Map (oben), Mind Map (unten)

In einer Concept Map (Abb. 1 oben) werden Begriffe zu einem bestimmten Themenbereich und ihre Beziehungen zueinander in Form eines Netzwerkes visualisiert (Schanze, Grüß-Niehaus & Hundertmark, 2011, S. 70). Die Beziehung zwischen zwei Begriffen wird durch einen Pfeil dargestellt und mit einer diese Beziehung charakterisierenden Relation eindeutig beschriftet (ebd.). Im Gegensatz zu einer Mind Map (Abb. 1 unten), bei der von einem zentralen Schlüsselbegriff im Zentrum nach außen immer dünner und zunehmend verzweigter werdende Äste abgehen und die Beziehungen zwischen den Begriffen unbestimmt bleiben, besteht bei den nicht zwingend hierarchisch aufgebauten Concept Maps auch die Möglichkeit, Querverbindungen zwischen den Ober- und Unterbegriffen auszubilden (Nückles, Gurlitt, Pabst & Renkl, 2004, S. 4).

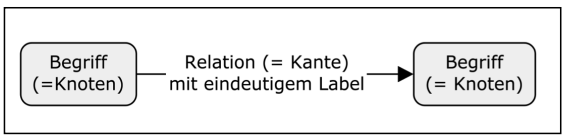


Abbildung 2: Proposition

Die kleinste Einheit einer Concept Map wird Proposition (Abb. 2) genannt und bezeichnet zwei Begriffe mit einer sie verbindenden, eindeutig beschrifteten Relation (Stracke, 2004, S. 17f.). Als sinnhafte Aussage können Propositionen in der Regel als Satz gelesen werden (Hahn-Laudenberg, 2017, S. 89). Bspw. wäre eine Proposition mit den Begriffen „Musik“ und „Schulfach“ sowie der Relation „*ist ein*“, als „Musik *ist ein* Schulfach“ zu

verstehen. Auch komplexere Relationen, wie „Musik *ist bei den Schüler*innen der Klasse 7a, sofern es nicht in der zehnten Stunde stattfindet, ein äußerst beliebtes* Schulfach", sind möglich (Stracke, 2004, S. 18). Die Entstehung des Concept Mapping geht im englischsprachigen Raum auf Joseph D. Novak und sein Team zurück (Stracke, 2004, S. 19). Ursprünglich als Auswertungsinstrument für Interviews zur Veranschaulichung von langfristigen Wissensstrukturveränderungen konzipiert, entwickelte sich das Verfahren, basierend auf der Theorie des ‚meaningful learning' (Ausubel, 1968), zur Unterstützung sinnvollen Lernens weiter (Stracke, 2004, S. 20). Parallel hierzu, entstand in Deutschland die Heidelberger Struktur-Lege-Technik zur Rekonstruktion subjektiver Theorien von Personen (Scheele & Groeben, 1988). Beide Concept-Mapping-Techniken entwickelten sich unabhängig voneinander und gelten als Hauptinspirationsquellen heutiger Verfahren (Stracke, 2004, S. 20–22). Auf die Darstellung weiterer Entwicklungseinflüsse wie dem ‚Networking' (Holley, Dansereau, McDonald, Garland & Collins, 1979), ‚Knowledge Mapping' (McCagg & Dansereau, 1991) oder auch dem ‚Semantic Networking' (Fischer, 1990) muss an dieser Stelle verzichtet werden (Stracke, 2004, S. 20).

2.3 Concept Maps als Diagnoseinstrument

Netzwerkansätze in der Kognitionspsychologie gelten angesichts der angenommenen grafischen Ähnlichkeit zu mentalen Repräsentationen als zentrale Inspirationsquelle für Mapping-Techniken (Stracke, 2004, S. 25). Propositionen werden in diesem Kontext als Bausteine des semantischen und episodischen Gedächtnisses angenommen und beschreiben als kleinste Wissenseinheiten einen Sachverhalt (Bovet, 2008, S. 222). Der Erwerb von Wissen wird als Bildung und Vernetzung neuer Propositionen verstanden und neue Verknüpfungen als Schemata (prototypisch für Objekte) und Skripte (prototypisch für Ereignisse) bezeichnet, aus denen sich wiederum mentale Modelle bzw. subjektive Theorien zusammensetzen, die als oberste und umfassendste Wissenskategorie angenommen werden (ebd., S. 230f.). Dennoch ist umstritten, welche Wissensart sich mithilfe von Concept Maps erfassen lässt. Mit Blick auf eine mögliche Klassifikation des Konstrukts Wissen lassen sich in der Literatur zahlreiche Ansätze finden, wenngleich auf eine Darstellung von Argumenten für oder gegen eine entsprechende Unterteilung an dieser Stelle verzichtet werden muss. Populär ist die von Anderson und Krathwohl (2001) in ihrer Revision der Bloom'schen Taxonomie vorgenommene Unterscheidung der vier Wissensarten Faktenwissen, prozedurales Wissen, metakognitives Wissen und Zusammenhangswissen. Letzteres entspricht dem vernetzen, konzeptuellen Wissen und meint jenes über Beziehungen sowie Wechselwirkungen einzelner Fakten und damit gleichermaßen das Wissen über Kategorien, Modelle, Prinzipien, Generalisierungen und Strukturen (Krathwohl, 2002, S. 214).

Aufgrund ihrer grafischen Darstellung begrifflicher Beziehungen wird gemeinhin angenommen, dass Concept Maps eher Wissen und Verständnis über Zusammenhänge erfassen, als Fakten- oder Anwendungswissen (Stracke, 2004, S. 45f.). Sie zeigen „die weitreichenden, übergeordneten Konzepte eines Wissensbereiches und ihre Verbindungen untereinander auf“ (Dunker, 2010, S. 77) und eignen sich dementsprechend als Instrument zur Offenlegung subjektiver mentaler Modelle (ebd., S. 17).

Basierend auf der Annahme, dass es sich beim Wissen um innere Repräsentationen im Sinne einer inneren Abbildung bzw. Darstellung der Objekte dieser Welt handelt, die sich folglich nicht direkt feststellen oder messen lassen (Ifenthaler, 2010, S. 213), bedarf es einer Externalisierung, bei der diese gedanklichen internalen Strukturen in einen kommunizierbaren Code wie der Sprache übertragen werden (Hahn-Laudenberg, 2017, S. 87). Ifenthaler (2010) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Re-Repräsentation“ (ebd., S. 214). Wenngleich Concept Maps kein exaktes 1:1-Abbild der kognitiven Struktur einer Person darstellen, sondern vielmehr „ein vereinfachtes Schema von abstrakt kodierten Informationen“ (Stracke, 2004, S. 26), lassen sich aus den Ergebnissen der Externalisierung dennoch indirekt Schlussfolgerungen auf die zugrunde liegenden Wissensstrukturen ziehen (Hahn-Laudenberg, 2017, S. 87).

Basierend auf den Überlegungen von Rumelhart und Norman (1978, S. 51), die Wissenserwerb durch die drei Modi Wissenszuwachs („accretion“), Feinabstimmung („tuning“) und Umstrukturierung („restructuring“) beschreiben und in Anlehnung an Peuckert (1999), welcher Lernen, im Sinne einer Netzwerkorganisation des Wissens, als „Vergrößerung, Verdichtung und damit ggf. auch Umstrukturierung eines Begriffsnetzes“ (ebd., S. 49) auffasst, schlussfolgert Stracke (2004, S. 27), wie sich Wissenserwerb und Lernzuwächse in einer Concept Map sichtbar machen lassen. Während beim Wissenszuwachs neue Begriffe in die Concept Map eingebaut werden, steigt bei der Feinabstimmung die Verknüpfungsdichte durch Bildung neuer Relationen zwischen den Begriffen (ebd.). Bei der Umstrukturierung wird die Struktur der Concept Maps neu organisiert, indem bspw. als falsch angenommene Verknüpfungen gelöscht oder korrigiert werden (ebd.).

3. Fragestellung

Auf Basis des theoretischen Hintergrunds soll die folgende Forschungsfrage beantwortet werden: Inwieweit können Lernvoraussetzungen und -prozesse mithilfe von Concept Maps im Musikunterricht erfasst werden? Es wird zum einen untersucht, welche Inhalte in den Concept Maps sichtbar werden und zum anderen inwieweit sich Lernzuwächse durch Vergrößerung, Verdichtung und Umstrukturierung der Begriffsnetze (Peuckert, 1999, S. 49; Rumelhart & Norman, 1978, S. 51; Stracke, 2004, S. 27) gleichermaßen im Musikunterricht zeigen. Unter ‚Lernvoraussetzungen‘ wird das Vorwissen der Lernenden und somit

ihre bestehenden Wissensstrukturen verstanden. Mit ‚Lernprozessen' sind die individuellen Lernfortschritte sowie die Entwicklung der sich verändernden Wissensstrukturen innerhalb eines Zeitintervalls gemeint. Im Verlauf einer Unterrichtseinheit sollen Concept Maps als Momentaufnahmen aneinandergereiht ein diagnostisches Abbild dieser Lernprozesse und sukzessiv externalisierten Wissensstrukturen ergeben. Mithilfe des diagnostischen Instruments sollen somit Aussagen über den Ist-Zustand des Möglichkeitsraums musikalischen Lernens (Greuel, 2007, S. 26) bzw. aktuellen Lernstand der Schüler*innen getroffen werden. Darüber hinaus werden sowohl die inhaltlichen, als auch methodischen Potenziale und Grenzen des Concept Mappings im schulischen Alltag diskutiert. Dies geschieht auf Basis der festgehaltenen Erstellungs- und Auswertungszeiten der Concept Maps und ergänzender notierter Beobachtungen im Musikunterricht.

4. Methodisches Vorgehen

Das Concept Mapping wurde von Mai bis Juni 2019 im regulären Musikunterricht einer siebten Klasse an einer Bremer Oberschule erprobt. Die Lernenden (N = 26) erstellten ihre Maps im Rahmen einer Unterrichtseinheit zum Thema „Dur und Moll" immer zu zweit und handschriftlich nach dem sogenannten „paper and pencil-Verfahren" (Stracke, 2004, S. 33). Das Concept Mapping wurde im Vorfeld ausführlich erklärt und mit Alltagsbeispielen geübt, um zu vermeiden, dass lediglich das Beherrschen der Methode nachgewiesen wird. Die Aufgabenstellung für die Schüler*innen lautete: *Erstellt eine Concept Map mit den beiden Begriffen ‚Dur' und ‚Moll'*. Da weder Begriffe noch Relationen vorgegeben wurden und die Lernenden bei der Externalisierung auf ihre eigene Wortwahl zurückgreifen mussten, handelt es sich um eine „Own-Word-Map" (Hahn-Laudenberg, 2017, S. 95). „Neben einer individuelleren und daher genaueren Rekonstruktion subjektiven Wissens kann die selbst zu leistende Verbalisierung der Relationen eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Gegenstand fördern." (Ebd.) Um möglichen Überforderungen durch höhere sprachliche Anforderungen bei der Verbalisierung vorzubeugen, erstellten die Lernenden immer zu zweit eine Concept Map, auch wenn dadurch keine diagnostischen Aussagen über die Wissensentwicklung einzelner Schüler*innen mehr getätigt werden können. Zur besseren Nachvollziehbarkeit wird der unterrichtliche Kontext, in welchem das Concept Mapping erprobt wurde, kurz skizziert.

4.1 Unterrichtlicher Erhebungskontext

Zu Beginn der Unterrichtseinheit wurde eine erste Concept Map von den Lernenden zur Erhebung ihres Vorwissens erstellt. In der ersten von insgesamt sechs Doppelstunden sangen und musizierten sie ein von mir komponiertes Lied, bei dem die Melodie pro Takt jeweils aus einem Dreiklang besteht. Nach der zweiten Doppelstunde, in welcher der Unterschied zwischen Dur- und Moll-Dreiklängen mithilfe von Halbtonschritten und Intervallen thematisiert wurde, erhielten die Lernenden für die restliche Einheit ein neues A3-Blatt für ihre Concept Map. In den darauffolgenden drei Doppelstunden wurde ein Stationenlernen durchgeführt. Eine der fünf Pflichtstationen thematisierte Alltagsbegegnungen mit Dur und Moll. Darüber hinaus konnten die Lernenden in zwei Musizierstationen Songs begleiten und eine Melodie als Four-Chord-Song erfinden. Während eine der beiden Hörstationen Anteile kreativen Schreibens beim Verändern des Tongeschlechts beinhaltete, widmete sich die andere der Wirkung von Dur und Moll. Zwei Wahlstationen zum Posthorn in Österreich und der Schweiz sowie zu übermäßigen und verminderten Dreiklängen ergänzten das Stationsangebot. Bis auf die letzte Doppelstunde, in der die Lernenden ausschließlich ein Erklärvideo erstellten, wurden alle Maps eingescannt, mithilfe der Software CMap-Tools digitalisiert und anschließend ausgewertet.

4.2 Analytisches Vorgehen

In der Analyse werden alle Concept Maps zunächst grafisch ausgewertet. Das bedeutet, dass sämtliche Begriffe und Relationen der einzelnen Maps numerisch gezählt werden, um Aussagen über den Wissenserwerb und die Lernzuwächse treffen zu können, die in den Concept Maps sichtbar werden sollen. Um die in den Maps notierten Inhalte untersuchen zu können, werden in einem weiteren Schritt zunächst alle Propositionen in MAXQDA verschriftlicht. Mit dem Ziel der inhaltlichen Strukturierung werden sie anschließend mithilfe eines induktiv entwickelten Kategoriensystems nach qualitativer Inhaltsanalyse codiert (Mayring, 2015, S. 103). Jede Proposition (Begriff, beschriftete Relation und Begriff) stellt eine Kodiereinheit dar und wird jeweils einer Unterkategorie zugeordnet (ebd., S. 61). In einer der insgesamt acht Kategorien finden sich bspw. alle musiktheoretisch und fachlich falschen Propositionen wieder. Dieser Kategorie werden darüber hinaus einzelne Wörter, doppelte oder unzureichend beschriftete Propositionen, deren Sinngehalt nicht zu entschlüsseln ist, sowie thematisch abschweifende Aussagen zugeordnet. Aus Platzgründen erfolgt eine detaillierte Darstellung des Kategoriensystems im Zusammenhang mit der Darstellung der Ergebnisse (s. Abschnitt 5.3).

Sämtliche Concept Maps wurden von einer weiteren Person mit einer Übereinstimmung von 94,1% codiert. Die Abweichungen sind auf unpräzise und damit

mehrdeutige Äußerungen der Lernenden in den Maps zurückzuführen sowie der damit verbundenen Schwierigkeit bei der Einschätzung zwischen richtig und falsch. Auf die Einführung einer weiteren Kategorie mit halbrichtigen Aussagen wurde verzichtet, da alle Propositionen ohnehin nicht allgemeingültig, sondern vor dem Hintergrund der Unterrichtseinheit und der vorgenommenen didaktischen Reduktion des Lerngegenstands betrachtet und abgewogen werden müssen. Die Falschaussage, dass ein Dur-Dreiklang immer aus einer großen und kleinen Terz besteht, ist bspw. im unterrichtlichen Kontext, in welchem ausschließlich die Grundstellung von Dreiklängen thematisiert wurde, als richtig einzustufen.

5. Ergebnisse

Die Schüler*innen haben insgesamt jeweils fünf Concept Maps im Verlauf der Unterrichtseinheit zu zweit erstellt. Die erste Map spiegelt ihr Vorwissen wider. Abbildung 3 illustriert beispielhaft die fünf digitalisierten, inhaltlich unveränderten Concept Maps eines Tandems im Verlauf der Unterrichtseinheit. In nächsten Abschnitt werden die Ergebnisse der grafischen Auswertung aller Concept Maps tabellarisch dargestellt, untereinander in Beziehung gesetzt und erläutert. Es folgen die inhaltlichen Darstellungen des diagnostizierten Vorwissens aus der ersten Map sowie des diagnostizierten Wissens am Ende der Unterrichtseinheit. Abschließend werden die benötigten Zeiten für die Erstellung der Maps im Unterricht sowie für die Auswertung mithilfe des Kategoriensystems aufgeführt.

5.1 Ergebnisse der grafischen Auswertung

In Tabelle 1 ist die durchschnittliche Anzahl der Begriffe und Relationen aller erstellten Concept Maps angegeben sowie die Anzahl der als richtig eingestuften Relationen und ihres prozentualen Anteils zur Gesamtzahl. Sowohl die Anzahl der Begriffe als auch die der Relationen steigen kontinuierlich im Verlauf der Unterrichtseinheit. Bei den mithilfe des Kategoriensystems zwischen richtig und falsch unterschiedenen Relationen zeigt sich ebenfalls eine fortwährende Zunahme der prozentualen Richtigkeit.

Tabelle 1: Durchschnittliche Anzahl der Begriffe und Relationen aller erstellten Concept Maps sowie der als richtig eingestuften Relationen und ihres prozentualen Anteils zur Gesamtzahl.

Ø-Werte	1. Map	2. Map	3. Map	4. Map	5. Map
Begriffsanzahl	7,6	8,6	13,0	21,3	27,9
alle Relationen	8,3	10,7	16,8	29,3	41,7
richtige Relationen (Anteil zu allen Rel.)	6,7 (81%)	8,9 (83%)	14,8 (88%)	26,5 (90%)	38,3 (92%)

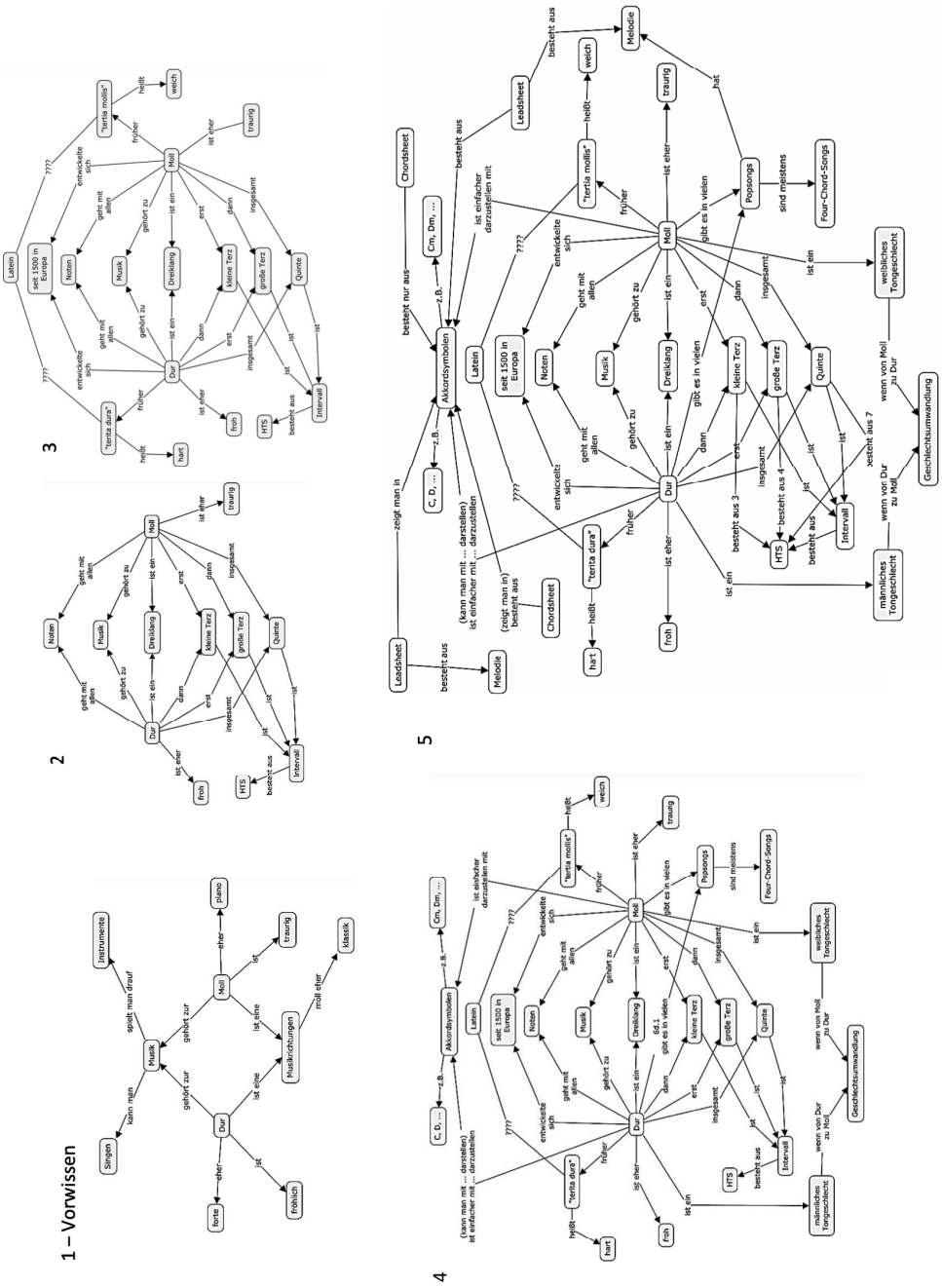


Abbildung 3: Die fünf im Verlauf der Unterrichtseinheit erstellten und anschließend (unverändert) digitalisierten Concept Maps eines Schüler*innentandems

Zwar nimmt die Anzahl der falschen Relationen im Verlauf der Unterrichtseinheit von durchschnittlich 1,6 in der ersten Map zu 3,4 Relationen in der letzten Map minimal zu, jedoch nicht im Verhältnis zur Zunahme aller Relationen.

Obwohl die Gesamtzahl an Relationen mit Blick auf die Verknüpfungsdichte der Maps steigt, lässt sich nur wenig über das Verhältnis zur Begriffsanzahl aussagen. Daher habe ich einen ‚Grad der Vernetzung' entwickelt, welcher die Anzahl der abgehenden bzw. ankommenden Verbindungen pro Begriff innerhalb einer Map angibt. Dieser berechnet sich mathematisch aus der Anzahl aller Relationen, multipliziert mit zwei und geteilt durch die Begriffsanzahl.

Beim Grad der Vernetzung (Tab. 2) zeigt sich ein ähnlicher Trend, wie in der vorherigen Tabelle. Der Grad der Vernetzung mit allen Relationen steigt innerhalb der Unterrichtseinheit genauso, wie der Vernetzungsgrad mit den als richtig eingestuften Relationen. Trotz zunehmender Begriffsanzahl nimmt die Verknüpfungsdichte im Verlauf der Unterrichtseinheit, von 2,18 zu 2,99 Verbindungen pro Begriff, zu.

Tabelle 2: Grad der Vernetzung und Vernetzungsgrad der Stammbegriffe aller erstellten Concept Maps, jeweils mit allen und nur den richtigen Relationen

Ø-Werte	1. Map	2. Map	3. Map	4. Map	5. Map
Grad der Vernetzung (nur richtige Relationen)	2,18 (1,76)	2,49 (2,07)	2,58 (2,28)	2,75 (2,48)	2,99 (2,75)
Vernetzungsgrad der Stammbegriffe (nur richtige Relationen)	2,2 (1,7)	3,5 (3,2)	5,8 (5,3)	8,5 (8,0)	10,9 (10,0)

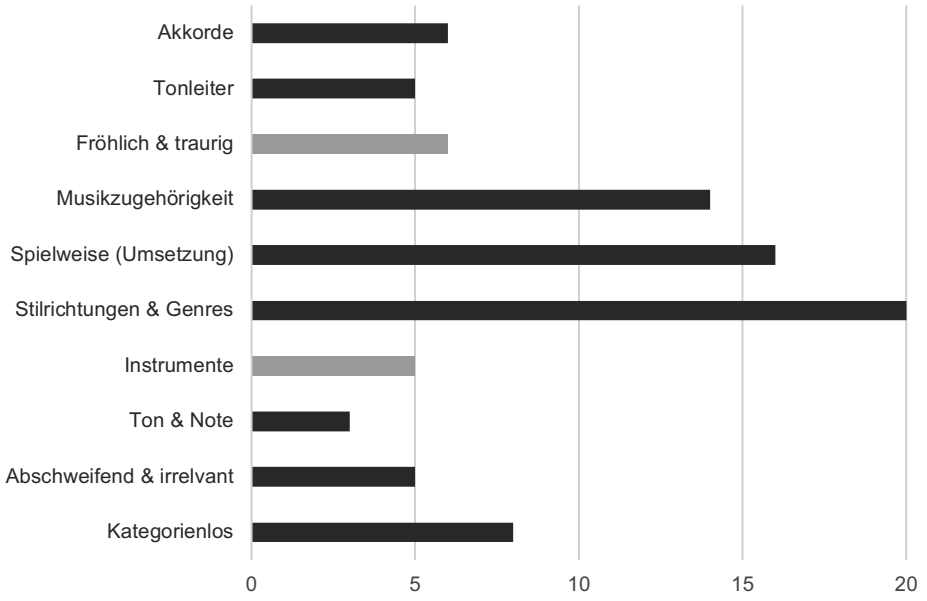
Ein letztes Analysekriterium ist der Vernetzungsgrad der beiden Stammbegriffe Dur und Moll. Eine Concept Map darf als qualitativ hochwertiger angesehen werden, je mehr Verbindungen von diesen beiden Begriffen ausgehen, da sie den Ursprung des gesamten Geflechts darstellen und per Aufgabe vernetzt werden sollten. Hier sieht man ebenfalls eine enorme Steigerung des Vernetzungsgrades von 2,2 zu 10,9 Verbindungen pro Stammbegriff. Dies entspricht einer Steigerung von insgesamt knapp 500%.

Zur Einordnung dieser Werte wurde im Vorfeld der Datenerhebung, im April 2018, mit derselben Aufgabenstellung eine Experten-Map von einem Professor für Musiktheorie erstellt. Mit 32 Begriffen und 50 Relationen kommt seine Concept Map auf einen Grad der Vernetzung von 3,69 Verbindungen pro Begriff. Der Vernetzungsgrad der beiden Stammbegriffe Dur und Moll beträgt 18 Verbindungen pro Stammbegriff. Die Experten-Map soll an dieser Stelle lediglich aufzeigen, was angesichts des gewählten Themas methodisch möglich ist. Auch wenn sich die Resultate inhaltlich, aber auch angesichts der Erstellungszeit von 90 Minuten beim Professor, nur bedingt auf die Schule übertragen lassen, überbieten einzelne Schüler*innentandems den Experten mit Spitzenwerten von 49 bzw. 44 Be-

griffen, 66 richtigen Relationen oder einem Vernetzungsgrad der Stammbegriffe von 19,5.

5.2 Diagnostiziertes Vorwissen der Lernenden

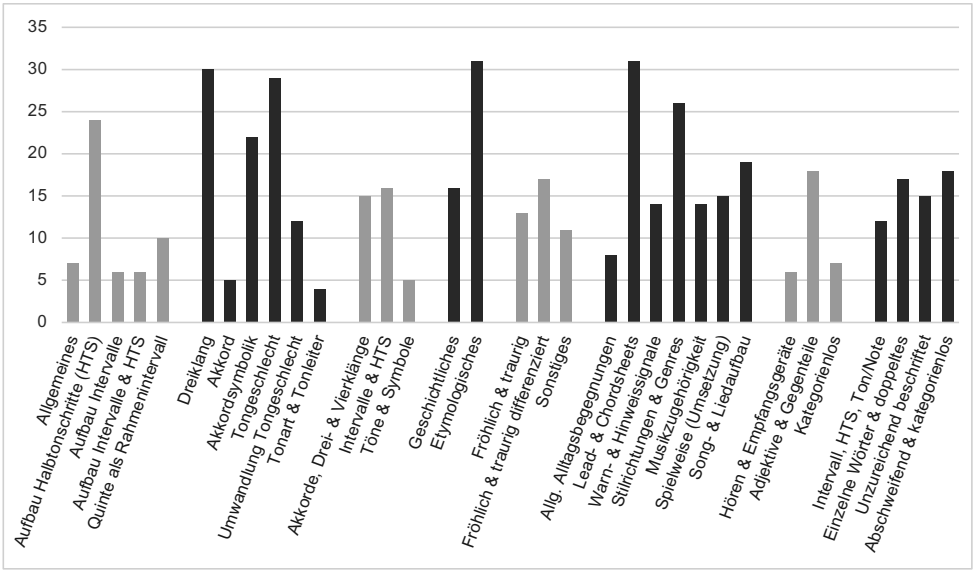
Grafik 1 zeigt die Zuordnung aller Propositionen aus den ersten Concept Maps in das entwickelte Kategoriensystem, wobei nur ein Drittel der Unterkategorien belegt und entsprechend aufgeführt ist. Je drei Tandems äußern, dass Dur und Moll Akkorde sind, es Tonleitern in Dur und Moll gibt und dass Dur fröhlich und Moll traurig klingt. Fast alle Lernenden schreiben, dass Dur und Moll zur Musik gehören bzw. Musik sind (in Grafik 1 als Musikzugehörigkeit bezeichnet) und dass man Dur und Moll singen bzw. auf einem Instrument spielen kann. Daran anschließend werden in diesem Kontext zahlreiche Musikinstrumente assoziativ aufgezählt, z. B. „Gitarre ist ein Instrument". Gleiches gilt für die Unterkategorie Genres und Stilrichtungen. Die häufigsten Fehlvorstellungen sind „Dur bzw. Moll ist ein Ton", „Dur ist hoch" und „Moll ist tief". Hinzu kommen einige thematisch abschweifende Proposition sowie vereinzelte falsche und damit kategorienlose Äußerungen, bspw. „Dur ist laut" oder „Moll ist eine Musikrichtung".



Grafik 1: Zuordnung aller Propositionen der ersten Concept Maps (Vorwissen) in das Kategoriensystem

5.3 Diagnostiziertes Wissen am Ende der Unterrichtseinheit

Die Zuordnung sämtlicher Propositionen der zweiten bis fünften Maps in das Kategoriensystem am Ende der Unterrichtseinheit ist in Grafik 2 aufgeführt. Zur Übersicht sind einige gering belegte Unterkategorien nicht aufgeführt oder mit anderen zusammengefasst. Die in Graustufen gruppierten Balken symbolisieren die acht gebildeten Kategorien, die einzelnen Balken je eine Unterkategorie. Eine entsprechende Überblicksdarstellung, die die Entwicklung der einzelnen Maps im Verlauf der Unterrichtseinheit zeigt, ist Grafik 3 im Anhang zu entnehmen.



Grafik 2: Zuordnung aller Propositionen der zweiten bis letzten Maps in das Kategoriensystem

In die erste Kategorie (links in Grafik 2) fließen alle richtigen Erklärungen ein, die sich auf den Aufbau von Dur- und Moll-Dreiklängen in Grundstellung beziehen. Neben allgemeinen Äußerungen finden sich hier alle Propositionen wieder, in denen der Abstand zwischen den drei Tönen mit Halbtonschritten, Intervallen oder beiden sowie die Quinte als Rahmenintervall erklärt werden. Während Dur und Moll in der nächsten Kategorie sehr häufig als Dreiklänge oder Tongeschlechter benannt werden, bezeichnen sie jeweils nur zwei Tandems als Akkorde oder als Tonart bzw. Tonleiter. Erläuterungen zur Akkordsymbolik werden ebenfalls sehr häufig thematisiert, die Umwandlung des Tongeschlechts liegt hingegen im Mittelfeld.

Die drei Balken der dritten Kategorie beziehen sich immer auf Erklärungen in zweiter Ebene. Wenn eine Proposition aussagt, dass Dur ein Dreiklang ist, wird in der ersten Unterkategorie bspw. erklärt, was ein Dreiklang ist und wie er sich zu Vierklängen und Akkorden verhält. Wenn in einer Proposition zum Ausdruck gebracht wird, dass ein Moll-Dreiklang aus einer kleinen und großen Terz besteht, dann befinden sich in der zweiten Unterkategorie Erklärungen, aus wie vielen Halbtonschritten diese Intervalle bestehen oder was die Abkürzung HTS bedeutet. In der letzten Unterkategorie werden Töne und Symbole erläutert, meist im Zusammenhang mit der Akkordsymbolik.

Die nächste Kategorie thematisiert geschichtliche und etymologische Aspekte, bspw. die lateinische Wortherkunft. Die Fünfte ist insofern interessant, da die Lernenden in den ersten Maps lediglich zum Ausdruck brachten „Dur ist fröhlich“ und „Moll ist traurig“. Diese Aussagen kommen weiterhin vor, allerdings überwiegt eine differenzierte Sicht, dass Dur nicht immer fröhlich ist und Moll nicht zwangsläufig traurig klingen muss. Hinzu kommen weitere, durchaus vielfältige Höreindrücke und emotionale Beschreibungen.

Zur sechsten Kategorie zählen einerseits Begegnungen mit Dur und Moll im Alltag, in Lead- und Chordsheets, als Warn- und Hinweissignale oder in Musikgenres. Bei Letzterem überwiegt allerdings eine assoziative Auflistung. Andererseits befinden sich in dieser Kategorie alle Aussagen, dass Dur und Moll zur Musik gehören oder Musik sind, dass sie gesungen oder musiziert werden können sowie der Aufbau von Songs und Liedern meist in Verbindung mit Lead- und Chordsheets.

In die vorletzte Sonstiges-Kategorie fallen Aussagen, dass und womit man Musik hören kann (z. B. Kopfhörer, Online-Streamingdienste usw.) sowie die Identifizierung von Adjektiven und Gegenteilen. Nach „Dur klingt fröhlich“ folgt bspw. „fröhlich ist ein Adjektiv“ oder „fröhlich ist das Gegenteil von traurig“. Am Schluss stehen alle falschen Propositionen. Häufige Fehler sind, dass Dur oder Moll ein Ton oder eine Quinte seien. Einzelne Wörter (Proposition ohne Relation und weiteren Begriff) und doppelte Aussagen bilden genauso, wie „unzureichend beschriftet“, je eine Unterkategorie. Der letzte Balken symbolisiert Abschweifendes und sonstige falsche Aussagen.

Mit Grafik 2 wird das enorme Spektrum und die Vielfalt dessen ersichtlich, was mithilfe von Concept Maps ausgedrückt und somit für andere sichtbar werden kann. Sie zeigen nicht nur auf, was fachlich (begrifflich und strukturell) gelernt wurde, sondern können auch persönliche Wahrnehmungen, Erfahrungen, emotionale Klangbeschreibungen, Spiel- und Musizieranleitungen sowie Aspekte des Alltags beinhalten. Anhand des Kategoriensystems könnten in weiteren Schritten die Grafiken von verschiedenen Tandems miteinander verglichen oder die Wissensentwicklung einzelner Tandems im Verlauf der Unterrichtseinheit dargestellt werden. Die vielfältigen Möglichkeiten würden allerding den Rahmen dieses Beitrags sprengen.

5.4 Zeitliche Faktoren

Für die Auswertung wurden durchschnittlich jeweils etwas mehr als zwei Minuten für die erste Concept Map und knapp elf Minuten für die letzte benötigt, um die Anzahl der Begriffe und Relationen sowie die Richtigkeit der Relationen zu bestimmen und tabellarisch zu dokumentieren. Da die Concept Maps in ihrer Größe und Komplexität stark variieren, lässt sich andersherum grob sagen, dass man in einer Minute knapp vier Relationen als richtig und falsch unterscheiden und dies dokumentieren kann.

Die Schüler*innen benötigten für die Neuerstellung der ersten und zweiten Map durchschnittlich 12 Minuten. Aufbauend auf der zweiten Map brauchten sie innerhalb des Stationenlernens etwa neun Minuten für jede Ergänzung. Wenn man alle diese Zeiten zusammenrechnet, ergeben sich für die Erstellung der letzten Map insgesamt 39 Minuten.

6. Diskussion

Auf Basis der dargestellten Ergebnisse und ergänzender unterrichtlicher Beobachtungen wird im Folgenden diskutiert, inwieweit Concept Maps sich als (musik-)pädagogisches Diagnoseinstrument zur Erfassung von Lernvoraussetzungen und -prozessen eignen und welche Möglichkeiten, Potenziale und Optimierungsbedarfe sich für die schulische Praxis ableiten lassen.

In Bezug auf die drei Modi des Wissenserwerbs (Peuckert, 1999, S. 49; Rumelhart & Norman, 1978, S. 51; Stracke, 2004, S. 27) lässt sich Wissenszuwachs durch den Einbau neuer Begriffe mithilfe der Concept Maps sehr gut beobachten. Gleiches gilt für die Verknüpfungsdichte. Diese kann nicht nur anhand der Relationsanzahl, sondern ebenfalls mithilfe der beiden errechneten Vernetzungsgrade nachvollzogen werden. Umstrukturierungen lassen sich als dritten Aspekt zwar beobachten, allerdings nur vereinzelt, da die Maps meist nur ergänzt werden. Häufig werden lediglich vergesse Pfeile zu bestehenden Relationen hinzugefügt. Während falsche musiktheoretische Aussagen nur selten korrigiert werden, lassen sich im Bereich der individuellen Wahrnehmung hingegen oft Meinungsänderungen und Ausdifferenzierungen beobachten. Der geringe Antrieb zur Veränderung bestehender Strukturen ist vermutlich auch auf das handschriftliche Erstellen zurückzuführen. Angesichts der mangelnden technischen Gegebenheiten musste an der Schule auf die Verwendung kostenloser Programme für Computer und Tablets zur digitalen Erstellung und Bearbeitung von Concept Maps verzichtet werden.

Die erstellten Maps geben dennoch einen exzellenten Aufschluss über die Vorstellungen der Lernenden. Ausgehend davon, dass es sich bei Begriffsnetzen um Darstellungen externalisierter Wissensstrukturen handelt, lassen sich zahl-

reiche Informationen sowohl über die Präkonzepte der Schüler*innen als auch über die hausgemachten Fehlvorstellungen in Erfahrung bringen. Einige Aussagen sind allerdings stark pauschalisiert, vereinfacht oder kaum differenziert, sodass bei der vorgenommenen Unterscheidung zwischen richtig und falsch enorm abgewogen werden musste. Darüber hinaus existiert weiterhin eine Differenz nicht nur zwischen dem Wissen in den Köpfen der Lernenden und dem externalisierten Wissen in grafischer Form, sondern auch zwischen den verbalen Erklärungen der Maps und ihrem geschriebenen Inhalt. Als Ursache wird angenommen, dass die Lernenden vielmehr in der Lage sind, sich mündlich auszudrücken als schriftlich. Ein Indiz für diese These sind die zahlreichen Rechtschreibfehler in den erstellten Maps bei gleichzeitiger Fähigkeit zur detaillierten Beschreibung derselben in den gegenseitigen mündlichen Vorstellungen, die zum Ende der Unterrichtseinheit stattfanden.

Ein Ziel der Concept Maps ist es, dass sich die Lernenden ihres Wissens bewusst werden. Alle Begriffe, die sie aufschreiben und in ihr Begriffsnetz einordnen, haben sie sich im Verlauf der Unterrichtseinheit angeeignet und können sie als explizites Wissen abrufen. Im Unterricht ließ sich zudem beobachten, dass ihnen neue Relationen beim Aufschreiben einfielen, die bis dato lediglich implizit vorhanden waren. Von Bedeutung ist in diesem Zusammenhang der Austausch der Schüler*innen in Tandems beim Erstellen der Maps. Dies hat allerdings zur Folge, dass nicht die individuellen Wissensstände und -entwicklungen, sondern nur die der Tandems diagnostiziert werden können.

Concept Maps unterstützen die aktive Suche nach Querverbindungen zwischen den Begriffen und damit einhergehend das Bestreben im (Musik-)Unterricht weniger isoliertes Faktenwissen, sondern vielmehr vernetztes Wissen zu generieren. Die erforderlichen Relationen ergeben sich teilweise selbstverständlich aus dem Fachinhalt. Im Sinne einer Wissensnachhaltigkeit ist es jedoch von entscheidender Bedeutung, dass die Lernenden vielfältige und vor allem persönliche Anknüpfungspunkte zum Vorwissen suchen und herstellen. Je mehr das neue Wissen im Sinne der Synapsenbildung mit den bestehenden Wissensnetzwerken verknüpft wird, desto weniger anfällig gilt es für das Vergessen (Wahl, 2013, S. 302). Die in den Concept Maps externalisierten persönlichen Klangbeschreibungen und -assoziationen sowie zahlreichen Alltagsbegegnungen bieten diesbezüglich einen ersten, vielversprechenden Anknüpfungspunkt.

Im Verlauf der Unterrichtseinheit konnte bei einigen Lernenden ein gewisser Ermüdungseffekt bei der Erstellung der letzten beiden Maps beobachtet werden. Womöglich könnte die fehlende Methodenvielfalt als nicht erfülltes Merkmal guten Unterrichts nach Meyer (2014, S. 74–85) gedeutet werden. Nichtsdestotrotz werten die Schüler*innen Concept Mapping am Ende der Einheit überwiegend positiv. Auf einer Likert-Skala stimmen 23 der 26 Schüler*innen der Aussage „Das Erstellen einer Concept Map ist sinnvoll“ vollkommen oder teilweise zu. Als häufigster Grund wird die empfundene Übersicht der Maps in Bezug auf das

Gelernte genannt. Weitere Gründe sind der Lerneffekt, vor allem durch die Wiederholung sowie der Nutzenaspekt in Bezug auf kommende Schuljahre.

Wie bereits beschrieben, fehlt der Bedarf an Umstrukturierungen. Da bei vielen Maps fachliche Fehler bei jeder Map-Ergänzung unkritisch übernommen wurden, empfiehlt es sich, den Schüler*innen eine korrigierte bzw. kommentierte Map zur Korrektur oder Neuerstellung wiederzugeben. Die richtigen Lösungen könnten ergänzt oder lediglich die Fehler angemerkt werden, sodass die Lernenden selbst aktiv werden müssen. Indem aus einem reinen Diagnostikinstrument ein konkreter Lernanlass kreiert wird, könnte sich zudem der wahrgenommene Nutzen der Maps weiter erhöhen. Darüber hinaus wird verhindert, dass sich falsche Informationen dauerhaft als Vorstellung in den Köpfen der Lernenden festsetzen. Dass sie im vorliegenden Fall keine Rückmeldung zu ihren Maps erhielten, lag daran, dass die Ergebnisse nicht verfälscht werden sollten.

Gleiches gilt für die Vorgabe wichtiger Fachbegriffe, aber auch Relationen. Dadurch könnte sich einerseits die Vergleichbarkeit erhöhen und die Auswertungszeit verringern. Andererseits könnte sichergestellt werden, dass alle Schüler*innen die zentralen Fachtermini als solche kennen- und in ihr Begriffsnetz einordnen lernen.

Ein entscheidender Vorteil von Concept Maps ist deren niederschwellige sprachliche Formulierung. Allerdings sollte überlegt werden, den Schüler*innen konkrete sprachliche Hilfen anzubieten, bspw. Grammatikhilfen („Heißt es der, die oder das Terz?“). Neben zahlreichen Rechtschreibfehlern sind zudem manche Konjugationen oder die Verwendung des Plurals in den Begriffsnetzen kritisch anzusehen. Nach einer Proposition wie „Dreiklänge sind Akkorde“ stehen alle anderen Relationen mit diesen Begriffen zwangsläufig auch im Plural, z. B. „Dur ist ein Dreiklänge“. Allerdings werden überraschenderweise die Grenzen der Methode von einigen Schüler*innen erweitert, indem mehrere Propositionen sprachlich miteinander verbunden wurden, sodass sie nicht mehr einzeln für sich stehen können.

7. Fazit

Concept Maps sind als Diagnoseinstrument für das Thema Dur und Moll im Musikunterricht überaus geeignet. Die Vorstellungen der Lernenden lassen sich bezüglich des Vorwissens, der Wissensentwicklung und -strukturierung deutlich erkennen und nachvollziehen, auch dann, wenn es sich nur um minimale Wissenszuwächse handelt. Damit zeigen Concept Maps das individuelle, vernetzte Zusammenhangswissen zum gewählten Themenbereich auf. Gleichzeitig ist es mit ihrer Hilfe methodisch möglich, persönliche Wahrnehmungen, Erfahrungen, emotionale Klangbeschreibungen sowie Anleitungen für die Spielpraxis darzustellen, sofern die Lernenden in der Lage sind, dies schriftlich auszudrücken.

Die Auswertungszeit ist im schulischen Alltag durchaus angemessen und praktikabel, zumal nicht jede Map zwangsläufig ausgewertet werden müsste, sondern bspw. nur die erste und letzte oder aber mehrere über einen längeren Zeitraum. Die Erstellungszeit im Musikunterricht dürfte ebenfalls als praxistauglich eingeschätzt werden, insbesondere dann, wenn die Concept Maps weiterverwendet werden. Dies wäre projektbezogen, unterrichtseinheits- oder auch fächerübergreifend denkbar. In diesem Zusammenhang sei betont, dass die Schüler*innen in dieser Erstellungszeit nicht nur ein Diagnoseinstrument der Lehrkraft anwenden, sondern gleichsam ein vielseitiges Lernwerkzeug erproben, ihr neu erlerntes Wissen rekapitulieren, nach Querverbindungen suchen sowie eine Lernlandkarte als Wissensspeicher für ihren weiteren Musikunterricht erstellen. Darüber hinaus bietet es sich an, die Methode anhand der vorgestellten Kriterien einerseits als diagnostischen Beurteilungsbogen zur Vereinfachung der Auswertung und andererseits als Bewertungsinstrument im Sinne einer Leistungsbeurteilung weiterzuentwickeln.

Literatur

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives.* New York: Longman.

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Bovet, G. (2008). Wissenserwerb und Problemlösen. In G. Bovet & V. Huwendiek (Hrsg.), *Leitfaden Schulpraxis, Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf* (5., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 221–275). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Dunker, N. (2010). *Concept Maps im naturwissenschaftlichen Sachunterricht: Didaktische Rekonstruktion am Beispiel des Lerngegenstandes Feuer* (Beiträge zur Didaktischen Rekonstruktion, Bd. 26). Oldenburg: Didaktisches Zentrum.

Fischer, K. (1990). Semantic networking: The new kid of the block. *Journal of Research in Science Teaching,* 27(10), 1001–1018.

Greuel, T. (2007). Theorie musikpädagogischer Diagnose. In T. Grezel (Hrsg.), *In Möglichkeiten denken – Qualität verbessern: Auf dem Weg zu einer musikpädagogischen Diagnostik* (Musik im Diskurs, Bd. 21, S. 25–56). Kassel: Gustav Bosse.

Hahn-Laudenberg, K. (2017). *Konzepte von Demokratie bei Schülerinnen und Schülern: Erfassung von Veränderungen politischen Wissens mit Concept-Maps*. Wiesbaden: Springer.

Hallet, W. (2006). *Didaktische Kompetenzen: Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten.* Stuttgart: Klett Lernen und Wissen.

Hasselhorn, J. (2015). *Messbarkeit musikpraktischer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern: Entwicklung und empirische Validierung eines Kompetenzmodells* (Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Bd. 2). Münster: Waxmann.

Holley, C., Dansereau, D., McDonald, B., Garland, J. & Collins, K. (1979). Evaluation of a hierarchical mapping technique as an aid to propose processing. *Contemporary Educational Psychology,* 4, 227–237.

Ifenthaler, D. (2010). Scope of graphical indices in educational diagnostics. In D. Ifenthaler, P. Pirnay-Dummer & N. M. Seel (Hrsg.), *Computer-based diagnostics and systematic analysis of knowledge* (S. 213–234). New York: Springer.

Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik* (6. neu ausgestattete Auflage). Weinheim & Basel: Beltz.

Jordan, A.-K. (2013). *Empirische Validierung eines Kompetenzmodells für das Fach Musik: Teilkompetenz „Musik wahrnehmen und Kontextualisieren"* (Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 43). Münster: Waxmann.

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.

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practic*e, 41(2), 212–218.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.

McCagg, E. & Dansereau, D. (1991). A convergent paradigm for examining knowledge mapping as a learning strategy. *Journal of Educational Researc*h, 84(6), 317–324.

Meyer, H. (2014). *Was ist guter Unterricht* (10. Auflage)? Berlin: Cornelsen.

Nückles, M., Gurlitt, J., Pabst, T. & Renkl, A. (2004). *Mind Maps & Concept Maps: Visualisieren, Organisieren, Kommunizieren.* München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Peuckert, J. (1999). Concept Mapping – Lernen wir unsere Schüler kennen! Teil 1: Grundlagen des Concept Mapping. *Physik in der Schule,* 37(1), 47–55.

Rumelhart D. E. & Norman, D. A. (1978). Accretion, tuning, and restructuring: Three modes of learning. In J. W. Cotton & R. L. Klatzky (Hrsg.), *Semantic factors in cognition* (S. 37–53). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Schanze, S., Grüß-Niehaus, T. & Hundertmark, S. (2011). Verstehen sichtbar machen – Instrumente zur Unterstützung einer (Selbst-)Diagnose des Konzeptverständnisses. *Naturwissenschaften im Unterricht Chemie,* 22(124/125), 68–74.

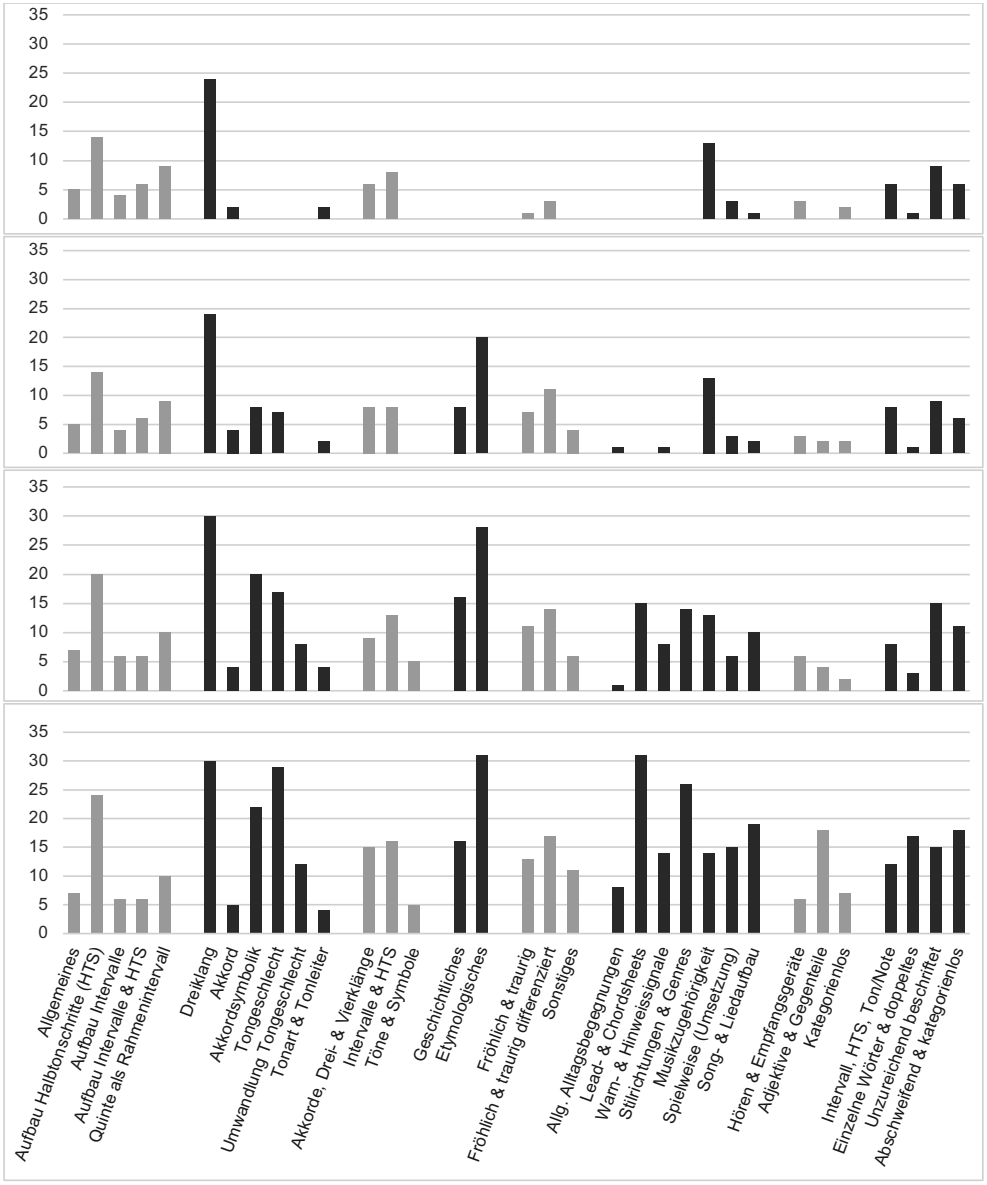
Scheele, B. & Groeben, N. (1988). *Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien. Die Heidelberger Struktur-Lege-Technik (SLT), konsensuale Ziel-Mittel-Argumentation und kommunikative Flußdiagramm-Beschreibung von Handlungen.* Tübingen: Franke.

Stracke, I. (2004). *Einsatz computerbasierter Concept Maps zur Wissensdiagnose in der Chemie: Empirische Untersuchungen am Beispiel des Chemischen Gleichgewichts.* Münster: Waxmann.

Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten: Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (3. Auflage mit Methodensammlung). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Marlon G. Schneider
Universitäts-Boulevard 18
28359 Bremen
marlon.schneider@uni-bremen.de

Anhang



Grafik 3: Zuordnung der Propositionen aus der zweiten, dritten, vierten und letzten Map (von oben nach unten) in das Kategoriensystem

Georg Brunner, Thade Buchborn, Bernd Clausen,
Werner Jank & Silke Schmid

Change Management im Lehramtsstudium – Kohärenz und Professionsorientierung

Change Management Processes in Music Teacher Training: Coherency and Professional Orientation

*Im Mittelpunkt dieses Beitrages stehen Change-Management-Prozesse in der Musiklehrer*innenbildung. Zunächst wird die Situation in Deutschland kurz erörtert und anschließend anhand ausgewählter Projekte dargestellt. Mit Blick auf den Diskurs an deutschen Hochschulen in den letzten zehn Jahren wird vor allem auf die Kohärenz zwischen den drei so genannten Säulen der musikbezogenen Lehramtsstudiengänge (künstlerische Praxis, Musikwissenschaft und Pädagogik) fokussiert. Bei der Reflexion der bereits durchgeführten Change-Management-Prozesse wird deutlich, dass diese in Abhängigkeit von den jeweiligen Rollen und Funktionen der einzelnen Akteurinnen und Akteure auf allen systemischen Ebenen mit ihren jeweils unterschiedlichen Perspektiven (z. B. Kohärenz, Berufsorientierung, teamorientierte Unterrichtsentwicklungsprozesse, Curriculumentwicklung) zu unterschiedlichen Ansätzen bei der Planung und Durchführung von Veränderungsprozessen in der Curriculumentwicklung führen.*

This article focuses on change management processes in music teacher training by briefly examining the situation in Germany and reflecting on selected projects. Concerning the discourse at German higher education institutions over the last decade, several calls for modifications have mainly emphasized the coherency between the three main areas of music teacher training: artistic praxis, musicology and pedagogy. However, depending on the respective roles and functions of the stakeholders in higher music education (university-, faculty-, course or department management, etc.), various perspectives (e.g., coherence, professional orientation, team-oriented teaching development processes, curriculum development) on change management processes in curriculum development lead to different approaches. This article describes each of these aspects and reflects on the results of the final discussion during this conference.

Vorbemerkung

In jüngster Zeit wurde auf Tagungen verschiedener musikpädagogischer Verbände und Gremien wiederholt angemahnt, die Bildung von Musiklehrkräften an Musikhochschulen, Universitäten und Pädagogischen Hochschulen müsse grundsätzlich neu bzw. anders strukturiert werden (z. B. auf der BFG-Tagung 2018 in München; vgl. auch Schäfer-Lembeck, 2018b, S. 199–203; Jank & Schilling-Sandvoß, 2018, S. 149–160; Clausen, 2018). Nationale Beschlusslagen und systemische Voraussetzungen für die Curriculumentwicklung, Fragen zur Kohärenz zwischen Fachwissenschaften, Fachpraxis, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften sowie die Professionsorientierung von Fachwissenschaften und -praxis sind seit den späten 1960er-Jahren stete Begleiter des musikpädagogischen Fachdiskurses, mal weniger, mal stärker akzentuiert. Sie sind, angesichts zahlreicher Herausforderungen, wie z. B. Inklusion, Diversität, Digitalisierung, Kompetenzorientierung etc., auch in der Gegenwart erneut zu verhandeln und rücken daher vermehrt in das Blickfeld musikpädagogischer Debatten. Im Vergleich mit den zum Teil heftig geführten Auseinandersetzungen in der Studienreform der 1970er Jahre werden die heutigen Diskussionen (nach außen) weniger energisch und weniger vor dem Hintergrund von Vor- und Nachteilen der jeweiligen Hochschulformen geführt. Sie beziehen eher die Vorstellung von diversen, je nach Standort modellierten Kompetenzprofilen von Musiklehrkräften in die Curriculumentwicklung ein. Die drei Kernaspekte Curriculumreform, Kohärenzentwicklung und Professionsorientierung bleiben also als Herausforderungen weiterhin bestehen und werden in systemisch trägen und in Hinsicht auf die Heterogenität der zu involvierenden Stakeholder komplexen Organisationen verhandelt. Gleichwohl kann für die Musiklehrer*innenbildung auf bestehende Beispiele und theoretische Modelle zurückgegriffen werden. Mögliche Wegweiser für eine wissenschaftlich reflektierte *Curriculum- und Lehr-/Lernentwicklung* sind beispielsweise das Freiburger Säulen-Phasen-Modell der Kohärenz in der Lehrerbildung (Hellmann, 2019, S. 18) sowie der MTPACK-Ordnungsrahmen zur Darstellung des Professionswissens von Lehrkräften (Bauer, 2013; vgl. auch Buchborn, Brunner, Fiedler & Balzer, 2019, S. 92–95). Ebenso stellen Konzepte professioneller Lerngemeinschaften[1], bei denen Ko-Konstruktionen eine wichtige Rolle spielen (vgl. Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006), geeignete Anknüpfungspunkte für kollegial geprägte Change-Management-Prozesse dar. Schließlich ist noch auf unterstützende Rahmenvorgaben hinzuweisen, wie z. B. die Musterrechtsverordnung (KMK 2017a, § 13 Abs. 1), die eine deutliche Orientierung am späteren Berufsfeld fordert (vgl. dazu Helsper, Busse, Hummrich & Kramer, 2008; Terhart, 2011).

1 Siehe z. B. FRISBI, https://www.ph-freiburg.de/hochschule/weitere-einrichtungen/forschungsgruppe-inklusion-fink/frisbi.html [23.04.2019].

Desiderat und Fragestellung

Change Management ist im Kontext von Organisationsentwicklung seit den 1930er Jahren etabliert und basiert auf einer sozialwissenschaftlichen Analyse gesellschaftlicher Veränderungsprozesse. Forschung im Kontext von Change Management fokussiert zwar vorrangig das Handeln von Akteur*innen wie Führungskräften als *change agents* (Sonntag, Stegmaier & Michel, 2008, S. 416). Protagonist*innen des Diskurses wie etwa der Sozialpsychologe Kurt Lewin (1947) betonen jedoch von Beginn an die soziale Dimension von Veränderungsprozessen unter Beteiligung vieler verschiedener Akteur*innen (siehe auch Krüger, 1996; Kotter, 2013). Gerade da organisationale Veränderungen von allen diesen beteiligten Akteur*innen vielfältige Anpassungsleistungen erfordern, bedürfen Veränderungsprozesse an Hochschulen eines professionellen Change Managements (Sonntag, Stegmaier & Michel, 2008, S. 415). Das bedeutet, dass auf der Grundlage der Rezeption von Theorien und strategischen Konzepten, die die Literatur zu Change Management bereitstellt, Veränderungsprozesse geplant, durchgeführt und evaluiert werden. Beispielsweise ist das Wissen über die unterschiedlichen Phasen eines *changes* (Lewin, 1947; Krüger, 1996; Kotter, 2013) eine hilfreiche Grundlage, um sowohl Veränderungsprozesse zu strukturieren als auch begleitend zu reflektieren. Konkrete Orientierung bietet auch die unten erwähnte *Theory of Change* (Anderson, 2005), die aus dem Bereich des *community development* stammt und beschreibt, wie Interventionen im Sinne eines *erfolgreichen* Change Managements die Entwicklung von Prozesszielen und Prozessevaluation integrieren können (Stein & Valters, 2012). Abgesehen von der Konsultation dieser Diskurse ist ebenso eine inhaltliche sowie eine fundierte Auseinandersetzung mit strukturellen Rahmenbedingungen und fachlichen Gehalten der Lehramtsstudiengänge Musik notwendig. Strukturierungshilfe dafür bieten das TPACK- (Koehler & Mishra, 2008, 2009) bzw. das oben bereits genannte MTPACK-Modell (Bauer, 2013), das Professionswissen von (Musik-)Lehrkräften systematisch beschreibbar macht sowie das bereits erwähnte Freiburger Phasen-Säulen-Modell der Kohärenz in der Lehrer*innenbildung (Hellmann, 2019, S. 18).

Vor diesem Hintergrund könnten angesichts der angemahnten Weiterentwicklung der Musiklehrer*innenbildung (s. o.) entsprechende Vorhaben theoretisch und konzeptionell gesättigt durchgeführt werden. Mit anderen Worten, die Werkzeuge und die Reflexionsebenen für die Einleitung von Change-Management-Prozessen sind vorhanden. Über ihren Einsatz sowie ihre Wirkung ist jedoch aus musikpädagogischer Perspektive kaum etwas bekannt. Damit zeichnet sich ein Desiderat ab. Denn Versuche, bereits erfolgte Veränderungsprozesse, z. B. anhand konkreter Fallbeispiele, transparent zu machen, und zwar flankiert von im Fach vorhandener Expertise hinsichtlich curricularer und hochschulrechtlicher Grundlagen, sind in der musikpädagogischen Forschung kaum auszumachen. Im vorliegenden Beitrag gehen wir daher der übergeordneten Frage

nach, wie Change-Management-Prozesse in musikbezogenen Lehramtsstudiengängen an unterschiedlichen Standorten vollzogen werden. Die Auseinandersetzung erfolgt in zwei Schritten: (1) Zunächst führen wir mit einem Überblick in die Thematik ein und diskutieren Spezifika der Musiklehrer*innenbildung vor dem Hintergrund allgemeiner Prozesse von Curriculumentwicklung. (2) Anschließend folgen drei Praxisbeispiele: Das Projekt an der HfMDK Frankfurt am Main adressiert eine Curriculumreform des Lehramtsstudiengangs Musik in der Grundschule und erläutert überdies konkrete Umsetzungsperspektiven, die einen langjährigen Prozess abbilden. An den Ergebnissen der Evaluation dieses bereits implementierten Studiengangs lassen sich die Wirkungen dieses Change-Management-Prozesses ablesen, aber auch Impulse für die Weiterentwicklung des Studiengangs ableiten. Die nachfolgenden zwei Beispiele aus Freiburg zeigen auf, wie Change-Management-Prozesse theoretisch fundiert, ergebnisorientiert, strukturiert und beteiligungsorientiert initiiert werden können.

Auf der AMPF-Tagung 2019 in Hannover haben die Autorinnen und Autoren dieses Beitrages die allgemeinen Überlegungen zum Thema sowie die genannten Praxisbeispiele im Rahmen eines Forums diskutiert. Angesichts dieses hochschulübergreifenden Reflexionsprozesses wird am Ende dieser Ausführungen der Frage nachgegangen, welche Schlussfolgerungen sich aus den standortspezifischen Prozessbeobachtungen und Reflexionen im Kontext dieser exemplarischen Change-Management-Prozesse ableiten lassen. Die Ergebnisse der im Forum geführten interkollegialen Diskussionen werden überblicksartig beschrieben, um Erfahrungen und Einschätzungen von Kolleg*innen anderer Studienstandorte zu dokumentieren und für weiterführende Diskussionen zur Verfügung zu stellen. Der Beitrag schließt mit einer Zusammenfassung und einem Ausblick.

Sondierung: Change Management in der Musiklehrer*innenbildung

Konkrete Veränderungsprozesse im Hochschulwesen unterscheiden sich in der Planung, Durchführung und den Instrumenten zur Überprüfung ihres Erfolges sowohl von Hochschulform zu Hochschulform als auch von Standort zu Standort. Die drei zentralen Einrichtungen, die in der BRD mit der auf die allgemein bildende Schule bezogenen Musiklehrer*innenbildung befasst sind (Wissenschaftliche, Künstlerische und Pädagogische Hochschulen) stehen seit der letzten Studienreform (Bologna-Prozess) prinzipiell ähnlichen Aufgabenstellungen gegenüber, da deren Leitvorstellungen und Ordnungsmittel sich seit 1999 an eine sich stark verändernde Hochschullandschaft anpassen müssen, die Sonderwege nur sehr bedingt, etwa über Experimentierklauseln ermöglichen. Der 2018 geschlossene Studienakkreditierungsstaatsvertrag (KMK, 2017b) nimmt in Verbindung mit der Musterrechtsverordnung (KMK, 2017a) alle Hochschulen in die Pflicht, eine verlässliche und nachhaltige Qualitätssicherung einzurichten sowie für

kompetenzorientierte Rahmenbedingungen aller Studienstrukturen in der BRD Sorge zu tragen. Erwähnt werden sollte auch der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR), der nicht nur den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) umzusetzen versucht und damit als Bindeglied zwischen nationalen und europäischen Bildungsabschlüssen fungiert, sondern über die hochschulische Bildung hinaus Maßstäbe auch für die berufliche Qualifizierung setzt. Gleicht man all diese Dokumente mit jenen Papieren, die im Zuge der Initiative zur Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulraums entstanden sind, ab, so werden zwar einerseits Schlüsselworte wie Mobilität und Anerkennung von Abschlüssen erkennbar, andererseits Vokabeln, die Veränderungen des curricularen Denkens, Planens und Handelns bewirken. Dazu gehören, neben vielen anderen, z. B. Kompetenzorientierung und der Anglizismus *Workload*. Auf der operativen Ebene haben Curriculumentwickler*innen also auf Rahmenbedingungen und Bezugssysteme zu antworten, die auf europäischer Ebene vereinbart wurden. Sie setzen sie gemäß ihren institutionellen und curricularen Vorstellungen und Traditionen um, treten mit ihnen, etwa beim Entwerfen von Studiengangsarchitekturen, also in einen Aushandlungsprozess.

Ob und in welchem Maße sich hier die extern herangetragenen Steuerungsmechanismen als hemmend oder als förderlich für Veränderungsprozesse erweisen, ist für die Musiklehrer*innenbildung nicht untersucht. Daher kann lediglich die These aufgestellt, aber in diesem Rahmen nicht wider- oder belegt werden, dass in der Musikpädagogik u. U. bei der Curriculumentwicklung eine diffuse Komponente hinzutritt: eine (zumeist) unausgesprochene Vorstellung eines Musiklehrer*innenbildes. Es ist – auch das muss als These verbleiben – in den meisten Fällen weder explizit, noch von allen an dessen Modellierung Beteiligten ausreichend und ausgeglichen reflektiert. Mit dem Wissen um die Fachgeschichte sollte ein solcher Umstand in der deutschen Musikpädagogik nicht neu sein. Denn anhand der musikpädagogischen Literatur der 1970er-Jahre lässt sich sehr genau eine vorausgegangene Studienreform nachvollziehen, die in einigen Themenfeldern Ähnlichkeiten mit den heutigen Reformen aufweist (vgl. z. B. Binkowski, 1970; Gieseler & Klinkhammer, 1978). Umstände und Wirkmechanismen der Studienreformen in den 1970er Jahren aus musikpädagogischer Perspektive sind allerdings, mit wenigen Ausnahmen, bisher kaum erschlossen (vgl. Clausen, 2017; Clausen, Cvetko & Hörmann, 2020) und schon gar nicht, etwa aus institutionssoziologischer Perspektive, fallbezogen ausreichend historisch untersucht. Gleichwohl mutet es bei einem Rückblick in die Geschichte an, als sei erstens das Problem der fehlenden Kohärenz zwischen den drei zentralen Lehr-/Lerninhalts- oder Kompetenzbereichen (Künstlerische Praxis, Wissenschaft und Pädagogik) nach wie vor nicht nur ein Feld kontroverser Debatten, sondern bislang – das muss ebenso eingestanden werden – weniger Erfolge. Zweitens zementieren spezifische und exkludierende Zugänge zum Studium (vgl. Buchborn, 2019) noch immer einen weitgehend elitären Anspruch an die an einem Studium Interessierten. Schließlich werden drittens die drei oben genannten Be-

reiche eher traditionell inhaltlich gefüllt (vgl. Clausen, 2020). Alle drei Befunde sind im Lichte weitreichender Studienreformansätze im bundesrepublikanischen Bildungssystem der 1970er Jahre zu sehen oder anders formuliert: über Musiklehrer*innenbildung (z. B. Rauhe, 1974) zu reflektieren und Veränderungsprozesse anzustoßen, war cum grano salis von außen motiviert. Und hier scheint eine Homologie zur Situation um die Jahrhundertwende 1999/2000 vorzuliegen. Die Studienreform zu Anfang dieses Jahrhunderts (Bologna-Prozess) wurde, so die zentrale Feststellung, nur selten zum Anlass tatsächlicher Veränderungsprozesse genommen. Vielmehr setzt jetzt an vielen Institutionen eine Reform der (scheinbaren) Bologna-Reform ein, die sowohl extrinsisch, d. h. über Prüfverfahren (Programmakkreditierung, Audit etc.), als auch intrinsisch motiviert (Personalwechsel, Unbehagen einiger Akteure) sein kann. Hier liegt dann auch ein zentrales Problem und zugleich eine Herausforderung der federführenden Personen, die nun in soziale Prozesse eingreifen: sie sind nicht selten diejenigen, die es am meisten betrifft.

Dieses Bewusstsein um die sozialen Auswirkungen und damit auch die bis zu einem gewissen Maße mögliche Planbarkeit von Change-Prozessen wird in der US-amerikanischen Literatur theoriebasiert eingefasst. Dort ist das Veränderungsmanagement seit den 1930er Jahren im Rahmen von Organisationsentwicklung bei Firmen und Konzernen bekannt. Der Sozialpsychologe Kurt Lewin entwickelte ein Dreistufenmodell (1947), das Akteure in Wirtschaftsorganisationen bei Veränderungsprozessen in unterschiedlichen Phasen eines *changes* sah: *Unfreezing*, *Changing*, *Refreezing*[2]. Dieses wie auch Wilfried Krügers (1996) fünfphasiges Modell von *Initiierung*, *Konzeption*, *Motivation*, *Umsetzung* und *Verstetigung* oder John Kotters (2013) achtstufiges Modell, das dieser als Weiterentwicklung des Lewin'schen Modells versteht, können für die bevorstehenden Ereignisse in einem solchen Prozess sensibilisieren. Einem möglichen Unbehagen, sich im Umfeld von Hochschulentwicklung mit Modellen aus ökonomischen Diskursen zu befassen und auch mit dem Begriff Change Management bildungsökonomisches Vokabular zu bemühen, muss Raum gegeben werden. Denn es führt zu einer kritischen Distanzierung, mindestens aber einer Reflexion.

Veränderung durch curriculare Reformprozesse: zu den Rahmenbedingungen der Reform eines Lehramtsstudiengangs Musik in der Grundschule

An der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt war eine Überarbeitung des Lehramtsstudiengangs Musik an der Grundschule nicht zuletzt durch seine vollständige Verlagerung von der Goethe-Universität Frankfurt

2 Vgl. dazu Cummings, Bridgman & Brown, 2016.

am Main an die HfMDK überfällig. Sie stand unter weiteren, von außen vorgegebenen Rahmenbedingungen. Nicht beeinflussbar war z. B. die Vorgabe einer Begrenzung auf ein Gesamtvolumen von 32 Creditpoints (ECTS) bei einer Regelstudiendauer von nur sechs Semestern. Eine strukturell und inhaltlich grundsätzlich neu aufgestellte Studien- und Prüfungsordnung wurde über mehr als drei Jahre hinweg diskutiert, erstellt und schließlich im Wintersemester 2015/16 implementiert. Primäre Ziele waren vor allem die Stärkung des Berufsfeldbezugs (unter anderem durch einen Schwerpunkt auf dem Gruppenmusizieren und seiner Anleitung) sowie die Intensivierung der eigenen musikalisch-praktisch-künstlerischen Erfahrungen der Studierenden. An diesem Reformprozess waren eine große Zahl von Lehrenden, einige Studierende und ein auch mit externen Experten besetzter Lehrerbildungsbeirat der HfMDK aktiv beteiligt. Deshalb waren und sind viele Lehrende gut oder sehr gut informiert und inhaltlich gut eingebunden (dies gilt jedoch eher nicht für die Mehrzahl der Instrumental- und Gesangslehrer*innen – in der Regel Lehrbeauftragte). Sechs Semester nach der Implementierung (Sommersemester 2018) wurde der reformierte Studiengang hausintern durch Peter Mall (2019) evaluiert.

Positiv bewertet wurde dort unter anderem die gute Studierbarkeit im Hinblick auf die individuelle Studienorganisation, die verbesserte Praxisnähe durch einen hohen Anteil pädagogischer Praxis sowie die Vielfalt der musikalisch-praktischen und künstlerischen Angebote. Dies führte insgesamt zu einer hohen Zufriedenheit der Studierenden mit den Studieninhalten und -strukturen. Kritisch beobachteten die Studierenden eine mangelnde Abstimmung der Studieninhalte zwischen den einzelnen Ausbildungsfächern (zugleich attestierten die Studierenden, dass diese inhaltliche Abstimmung sich von Jahr zu Jahr verbessert habe) sowie Informationsdefizite bzgl. ihres Studiums, z. T. durch fehlende Informationsangebote von Seiten der HfMDK, z. T. durch fehlende Eigeninitiative der Studierenden selbst. Bemängelt wurde des Weiteren, dass Grundlagendefizite, die einzelne Studierende mitbringen, im Studium nicht aufgefangen werden (v. a. in Musiktheorie, Hörschulung). Kritisiert wurde außerdem eine methodische Monokultur in wissenschaftlichen Seminaren (zu häufig Referate und deren Diskussion), zu wenige Angebote zur didaktischen Reflexion der Erfahrungen in Praktika und die oft als unangemessen hoch wahrgenommenen Erwartungen im Einzelunterricht.

Der Evaluationsbericht gab unter anderem Anregungen zur strukturellen Weiterentwicklung hinsichtlich der *Transparenz* bzgl. der Studien- und Prüfungsinhalte und ihrer Strukturierung sowie bzgl. der Prüfungsanforderungen und zwar sowohl für die Studierenden als auch für die Lehrenden: Transparenter sollen ferner die Erwartungen an die Eigenarbeit der Studierenden sowie die Verzahnung der Praxisphasen mit dem sonstigen Studium gestaltet werden. Die *Passung* zwischen den im Studium vermittelten Konzepten und Methoden des Musikunterrichts und der in den Schulen in Praktika vorgefundenen Unterrichtsrealität soll thematisiert und verbessert werden. Die im Vergleich zu anderen

Studienfächern deutlich überproportionale *Workload* im Fach Musik soll überdacht und ggf. reduziert werden. Und schließlich empfiehlt der Evaluationsbericht die Intensivierung der Mitsprache und *Beteiligung der Studierenden an der Weiterentwicklung* der Lehre und an der Lehrplanung (Lehrveranstaltungsangebot).

Für die Zukunft lassen sich aus diesem Vorgehen einige Lehren ziehen: Die strukturelle und inhaltliche Weiterentwicklung von Lehramtsstudiengängen im Sinn der dargestellten Evaluationsergebnisse bedarf eines kontinuierlichen und iterativen Prozesses der Entwicklung, Reflexion und Implementierung. Im Alltag ist dies wegen der hohen Arbeitsbelastung sowohl auf Seiten des Lehrpersonals als auch auf Seiten der Studierenden nicht nebenher leistbar. Deshalb ist eine professionelle Begleitung in allen Phasen dieses Prozesses für eine gelingende Studiengangsentwicklung unverzichtbar. Ihre primäre Aufgabe ist es, nicht nur die einzelnen Schritte solcher Reformprozesse moderierend zu unterstützen, sondern auch zur Sicherung ihrer Ergebnisse beizutragen. Dies kann geschehen durch die Unterstützung bei der Organisation des gesamten Prozesses, durch die Dokumentation der Prozesse, Ergebnisse und Desiderata, durch die Entwicklung von Strategien und Instrumenten der Studiengangsentwicklung und durch die Begleitung von außen durch *critical friends*. Dazu ist es nötig, nicht nur auf der übergeordneten Ebene der Rahmenstrukturen von Studiengängen und Modulen, sondern bis hinein in die einzelnen Ausbildungsfächer ihre Inhalte und Arbeitsweisen kontinuierlich auf den Prüfstand der Fragen nach der Relevanz für die individuelle Entwicklung der Studierenden, nach dem Beitrag zu ihrer fachlichen Bildung und nach dem Berufsfeldbezug zu stellen. Dies erfordert die Förderung der Bereitschaft der Lehrenden, ihre Lehre im Sinn eines *reflective practitioners* durchgehend zu reflektieren und die eigene Weiterentwicklung anzustreben. Digitalisierung und *blended learning* können dies maßgeblich unterstützen, bleiben aber eine besondere Herausforderung, die zugleich spezifische Chancen bieten kann.

Veränderung durch Steigerung der Kohärenz in der Musiklehrer*innenbildung

Wie auch in anderen im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung finanzierten Projekten stellt die Steigerung von Kohärenz ein zentrales Ziel der Freiburger Advanced School of Education sowie des Projektes Kooperative Musiklehrer*innenbildung Freiburg dar (vgl. Hellmann, Kreutz, Schwichow & Zaki, 2019; Buchborn et al., 2019). Unter Kohärenz verstehen wir im Anschluss an Katja Hellmann (2019) die sinnhafte Verknüpfung von Strukturen, Inhalten und Phasen der Lehrer*innenbildung, mit dem Ziel diese zu optimieren:

> „Kohärente Lerngelegenheiten stellen systematische Bezüge her, welche es den Lernenden ermöglichen, diese Strukturen, Inhalte und Phasen als zusammenhängend und sinnhaft zu erleben. Dies ermöglicht in der Folge einen professionsorientierten und vernetzten Wissenserwerb, welcher Grundlage für das erfolgreiche unterrichtliche Handeln von Lehrkräften darstellt." (Hellmann, 2019, S. 9)

Die Musiklehrer*innenbildung ist von zwei strukturellen Herausforderungen der Lehramtsstudiengänge besonders betroffen: Das Problem der Fragmentierung, welches die Zersplitterung des Studiums in die Domänen Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und bildungswissenschaftliches Wissen beschreibt (vgl. Hellmann, 2019), ist im Musikstudium besonders ausgeprägt. Die Ursache liegt insbesondere in dem Sachstand begründet, dass als Folge der Kestenberg-Reformen viele Studienpläne auf der Grundlage eines Drei-Säulen-Modells bestehend aus Kunst, Wissenschaft und Pädagogik konzipiert sind (vgl. z. B. Schilling-Sandvoß, 2017; Krause-Benz, 2018; Richter, 2018; Schäfer-Lembeck, 2018a). Zudem spannt sich die Domäne des Fachwissens zwischen den Polen Wissenschaft und Kunst auf und umfasst somit ein sehr breites Fächerspektrum. Hinzu kommt, dass die Curricula entsprechend der Konservatoriumstradition der Musikhochschulen vielfach ein Nebeneinander unverbundener Einzelfächer abbilden.

Ein weiteres von Hellmann dargestelltes Problem liegt in der doppelten Diskontinuität, die beschreibt, dass im Studium nicht in angemessener Weise auf in der Schulzeit erworbenes Wissen aufgebaut wird und dass im Studium erworbenes Wissen in der Schulpraxis kaum zur Anwendung kommt. In einem als zentral wahrgenommenen Bereich der Musiklehrer*innenbildung (vgl. Bailer, 1999), der künstlerischen Praxis am Instrument, wird dieses Phänomen deutlich. Nicht selten berichten Studierende davon, dass sie ihr Instrument im Studium noch einmal neu lernen mussten und in der späteren Berufspraxis beklagen Lehrkräfte, dass die künstlerische Expertise aus dem Studium in der Schule nicht adäquat angewandt werden kann. Stattdessen wären andere künstlerische Fähigkeiten erforderlich, um Musikunterricht erfolgreich gestalten zu können (vgl. dazu auch Krause-Benz, 2018).

Wenngleich die Steigerung von Kohärenz also ein wichtiges Ziel der Neugestaltung von Curricula sein sollte, geht aus Berichten von Studierenden und Lehrenden hervor, dass das Studium als nicht kohärent wahrgenommen wird. Die Zusammenhänge von Veranstaltungen und Einzelfächern sind im Studienalltag nicht oder nur unzureichend präsent, die Inhalte sind unzureichend aufeinander abgestimmt und das Reflektieren von Bezügen zwischen den Domänen der Musiklehrer*innenbildung wird selten angeregt (vgl. auch Bäßler, 2001; Krause-Benz, 2018). Ein Grund für das Nebeneinander der Einzelfächer an Musikhochschulen könnte darin liegen, dass die Kompetenzentwicklung insbesondere im Instrumentalspiel und in der Entwicklung der Stimme i. d. R. kontinuierlich und über mehrere Jahre im Einzelunterricht angelegt ist. Die Integrationsleistung liegt in der Regel bei den Studierenden und das aktive Herstellen von Bezügen

aus Lerninhalten unterschiedlicher Fächer wird oft in die Unterrichtspraxis in der zweiten Ausbildungsphase verlagert.

Um diesen Defiziten zu begegnen, wird in Freiburg im Rahmen unterschiedlicher Maßnahmen an einer stärkeren Verknüpfung der Domänen des Fachwissens in Wissenschaft und Kunst, an fachdidaktischem und bildungswissenschaftlichem Wissen, an einer verbesserten Theorie-Praxis-Verzahnung und an einer Verschränkung bzw. Verknüpfung der Phasen der Musiklehrer*innenbildung sowie des gesamten Professionalisierungsprozesses (vgl. Hellmann, 2019; Buchborn et al., 2019) gearbeitet. Als Orientierung dient einerseits das TPACK-Modell (Koehler & Mishra, 2008, 2009)[3], das dabei behilflich ist, die Domänen des Professionswissens von Lehrkräften zu beschreiben und sich damit als Ordnungsrahmen für das Herausarbeiten der Zieldimensionen von Professionalisierungsprozessen als nützlich erwiesen hat. Andererseits wurde das von Hellmann et al. vorgestellte Freiburger Phasen-Säulen-Modell zur Beschreibung von Kohärenz in der Lehrer*innenbildung fachspezifisch erweitert, indem die Domäne des Fachwissens in die Säulen Fachwissenschaft und künstlerische Praxis unterteilt wurde, um die fachspezifischen Besonderheiten der Musiklehrer*innenbildung besser darstellen zu können. Das Schaubild (Abb. 1) dient der Beschreibung und Analyse von Kohärenz in den Studienprogrammen. Es stellt zunächst einmal übersichtlich und schematisch dar, zwischen welchen Phasen und Säulen der Studienprogramme horizontale und vertikale Kohärenz möglich ist. Jeder Pfeil, der somit eine Beziehung bzw. Dynamik zwischen Fächern oder Phasen symbolisiert, kann Anlass zur Reflexion des standortspezifischen Status quo und zur Entwicklung von Ideen für Veränderungsprozesse bieten.

Konkrete Maßnahmen zur Steigerung von Kohärenz am Standort Freiburg liegen in der fächer- sowie säulenübergreifenden Modulgestaltung, der gezielten Förderung und Weiterentwicklung von Modulen und Lehrveranstaltungen, die schulpraktische Erfahrungen, fachdidaktische, fachwissenschaftliche und künstlerische Lerninhalte zueinander in Beziehung setzen, in der Erarbeitung von Reflexionsinstrumenten, mit denen Studierende Kohärenz zwischen den Säulen und Phasen des Studiums identifizieren und analysieren können sowie im Sicht-

3 Ausgangspunkt des TPACK-Ordnungsrahmens ist ein Modell von Shulman (1986), der in seiner Taxonomie zwischen *Inhaltswissen (CK)* und *Pädagogischem Wissen (PK)* sowie deren Überschneidungsbereich, dem *Pädagogischen Inhaltswissen (PCK)* bzw. *Fachdidaktischen Wissen,* unterschied. Der TPACK-Ordnungsrahmen enthält zusätzlich das *Technologische Wissen (TK)* (Koehler & Mishra, 2008). Koehler und Mishra (2008) verstehen unter Technologien „tools created by human knowledge of how to combine resources to produce desired products, to solve problems, fulfill needs, or satisfy wants […] This definition includes both analog technologies (e.g., chalkboard, pencil and microscope) and digital technologies (e.g., the computer, blogging, and internet)" (Koehler & Mishra, 2008, S. 5). Als Technologien sind hier Musikinstrumente genauso zu verstehen wie digitale Devices oder Kreide und Tafel.

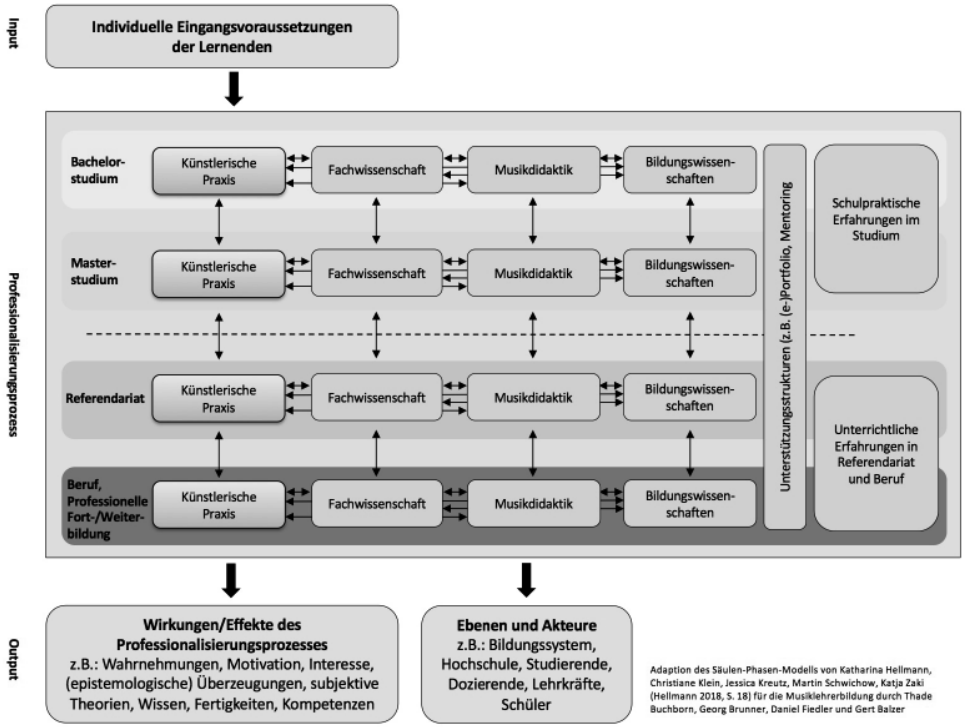


Abbildung 1: Adaption des Freiburger Säulen-Phasen-Modells der Kohärenz in der Lehrer*innenbildung (Hellmann, 2019, S. 18) für die Musiklehrer*innenbildung

barmachen von Verbindungen und Beziehungen zwischen Einzelveranstaltungen in Lehrveranstaltungsbeschreibungen, Curricula und Studienverlaufsplänen.[4]

Veränderung als kooperativer Lehrentwicklungsprozess – systematische Reflexion eines partizipativen Lehrentwicklungsprojektes

Die systematische Reflexion, Weiterentwicklung und Überarbeitung von Lehrveranstaltungen an der Pädagogischen Hochschule Freiburg erfolgte im Rahmen der geltenden Studienprüfungsordnung 2015 und orientierte sich an den vorhandenen Standards (Rahmenverordnung Kultusministerium Baden-Württemberg, 2015; KMK Musterrechtsverordnung, §13 Abs. 1, KMK-Beschluss 07.12.2017) und den dort formulierten Zielen. Diese sind u. a.: (1) Ausrichtung am späteren Berufsfeld (vgl. auch Helsper et al., 2008; Terhart, 2011) und (2) Integration fachwis-

4 Siehe dazu ausführlich Buchborn et al. (2019).

senschaftlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Kompetenzen (Kohärenz). Vor diesem Hintergrund und auf der Grundlage der institutionellen Kooperation zwischen Hochschule für Musik (HfM), Pädagogischer Hochschule (PH) und Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, die ebenfalls eine Stärkung von Professionsorientierung und Theorie-Praxis-Relationierung sowie die Implementierung eines ausgewogenen Aufbaus künstlerischer, wissenschaftlicher und fachdidaktischer Kompetenzen zum Ziel hat, wurde am Institut für Musik der PH Freiburg ein Lehrentwicklungsprojekt (LEP) durchgeführt. Die im LEP formulierten Ziele waren:

1. Partizipation kultivieren und interdisziplinäre Verantwortung für Professionsentwicklung ausbauen (Calzaferri, Jünger, Moor & Schmid, 2015).
2. Lehrentwicklung auf Grundlage von Kohärenzentwicklung und Kompetenzorientierung: (a) Aufbau neuer Möglichkeiten der Zusammenarbeit, (b) Erschließen neuer gemeinsamer Lehr-Lernressourcen.
3. Implementierungsprozess der an der PH verorteten Themen des Projektes „Kooperative Musiklehrer*innenbildung Freiburg“ (KoMuF) (Institutionelle Brücken zur Musikhochschule (TP1), Umgang mit Heterogenität (TP3), Improvisation (TP5)).

Referenzrahmen für das Projekt war u. a. das für o. g. Kohärenzentwicklung hilfreiche TPACK-Modell.[5] Dieses ermöglicht in der Lehrentwicklung eine konkrete Zuordnung von Lehrveranstaltungen zu verschiedenen Wissensdomänen (Inhaltswissen, Pädagogisches Wissen und Technologisches Wissen) sowie deren Überschneidungsbereichen (vgl. Buchborn et al., 2019). Formate des LEPs waren vor diesem Hintergrund analog gestaltete Inhaltsübersichten aller Veranstaltungen auf der Grundlage von TPACK und prozessmoderierte Kommunikations- sowie Gruppenarbeitsformate in (a) wöchentlichen Teamsitzungen, (b) einer Klausurtagung pro Semester sowie (c) jährlichen Mitarbeiter*innengesprächen. Der Organisationsrahmen hierfür war durch die Reduzierung des Lehrdeputats (Mittelbau) um 1 SWS (ca. 35 Zeitstunden/Semester i. e. eine Woche Arbeitszeit bei 100%-Deputat) gegeben. In Arbeitsgruppen (AGs)[6] sowie Teamteaching (u. a. interdisziplinäre Lehrkooperationen der KoMuF-Mitarbeiter*innen) wurde dann in einem kooperativen Prozess gemeinsam an der Optimierung des Ineinandergreifens von Lehrinhalten und Kompetenzbereichen gearbeitet. Die in den AGs bearbeiteten Themen waren (1) Entwicklung einer institutsübergreifenden Orientierungsmatrix, (2) Entwicklung und Überarbeitung neuer Eignungsprüfungs- und Erstsemesterbegrüßungsformate (inklusive Leitfäden und Rückmeldebögen für die kriteriengestützte Erstellung und Bewertung von Prüfungsleistungen)

5 Siehe dazu den vorausgegangenen Abschnitt in diesem Artikel.

6 Arbeitsgruppenzuordnung nach Interessenslage, möglichst jedoch interdisziplinär. Gruppenleitung und Gruppen waren offen für externe Teilnehmer*innen, Fluktuation erwünscht (World-Café-Prinzip).

sowie (3) Entwicklung einer gemeinsamen Online-Plattform mit Lehr-Lernressourcen (Intranet der Hochschule via ILIAS).

Eine Prozessevaluation zur Etablierung transparenter Kommunikationsstrukturen und einer systematischen Reflexion des LEPs wurde innerhalb des Teams als Fragebogenerhebung mit offenen Fragen durchgeführt und mittels Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet. Das in diesem Rahmen analysierte Feedback des Teams wurde dann nach Aussagen zu (a) wahrgenommenem Mehrwert und (b) Optimierungsmöglichkeiten des LEPs gruppiert. Die formative Zwischenbilanz ergab als wesentliche Herausforderung die Ausbalancierung partizipativer Prozesse mit Richtlinienkompetenzen des Leitungsteams sowie die zeitliche Beanspruchung des Kollegiums. Auffällig war jedoch, dass Stichworte wie *Austausch* und *Transparenz* für die Lehrenden eine Schlüsselrolle spielten.

Als vorläufiges Fazit solcher produktiver Change-Management-Prozesse kann demnach aus den Ergebnissen gefolgert werden, dass vor allem eine systematische Kultivierung kollegialen *Austauschs* im Team über Tür- und Angel-Gespräche hinaus als expliziter Motivationsfaktor für *Change* eine zentrale Rolle spielt. Ebenso ist eine dadurch geförderte *Transparenz* v. a. hinsichtlich Organisationsstrukturen und Studierendenfreundlichkeit anscheinend ausdrücklich positiv konnotiert. Aufgeschlossenheit (bspw. gegenüber Team Teaching) kann außerdem durch entlastende *Strukturmaßnahmen* (z. B. Lehrreduktion s. o.) unterstützt werden. Angedacht ist darauf aufbauend, ein studienbegleitendes Mentoring-System zur Unterstützung der Professionalisierungsprozesse von Studierenden durch Coaching-Gespräche und die systematische Reflexion eines studienbegleitenden Portfolios im Rahmen hochschulübergreifender Maßnahmen zu etablieren.

Empfehlenswert scheint außerdem, die Strukturierung partizipativer Entwicklungsprozesse im Bereich der Musiklehrer*innenbildung zunehmend auch durch in anderen Disziplinen bereits etablierte Theorien und Tools zu unterstützen. So systematisiert bspw. die *Theory of Change* (Anderson, 2005), wie und warum Interventionen im Sinne eines erfolgreichen Change Managements greifen (Stein & Valters, 2012, S. 2). In Zukunft derartige Konzepte für die Weiterentwicklung der Lehre gezielt einzubeziehen, ist angesichts der o. g. Herausforderungen ein wesentlicher Schritt.

Aspekte von Change Management im Spiegel des interkollegialen Austauschs

An die Präsentation der Praxisbeispiele schloss sich im Forum eine von den Impulsgeber*innen moderierte Gruppenarbeit entlang vorab formulierter Leitfragen an. Abschließend wurden die Diskussionsergebnisse aus den Gruppen anhand von Kurzprotokollen ins Plenum zurückgespiegelt. Nachfolgend werden

die Ergebnisse dieses interkollegialen Austauschs zusammengefasst dargestellt. In den Diskussionen der Vertreter*innen verschiedener anderer Hochschulen in den Arbeitsgruppen wurden die im Folgenden in drei Abschnitten gegliederten Aspekte von Change-Management-Prozessen in der Musiklehrer*innenbildung als wesentlich identifiziert.

Allgemeine Bemerkungen

Veränderungsprozesse sind Eingriffe in bestehende Strukturen auf vielen Ebenen. Sie stellen nicht nur Werte, Überzeugungen und Erfahrungen in Frage, sondern haben u. U. einen erheblichen Einfluss auf die Selbstwirksamkeitskonzepte der in Studiengängen involvierten Akteure. Diese Einsicht muss handlungsleitend sein. Trotz der lediglich geahnten, bisher nicht systematisch untersuchten institutionellen Unterschiede in der Musiklehrendenbildung zeichneten sich als ein Ergebnis dieses Forums zunächst globale Bemerkungen ab. Sie zielen nicht auf spezifische Aspekte (diese werden weiter unten unter curriculare Maßnahmen, Unterstützung und Begleitung beschrieben) und werden nachfolgend thesenhaft formuliert:

1. Insbesondere an Musikhochschulen liegt die Forderung nach Kohärenz quer zu anderen Zielsetzungen, etwa einer nicht weiter hinterfragten (künstlerischen) Individualisierung. Bei der Weiterentwicklung der Studiengänge kann es nicht um jeden Preis um die Steigerung von Kohärenz gehen. Vielmehr geht es um eine gute Balance zwischen Möglichkeiten zur Vertiefung in Teilbereichen, der als gewinnbringend erlebten Vielfalt der Einzelfächer einerseits und kohärenten Strukturen sowie dem Transparentmachen von Beziehungen und Kontexten andererseits.
2. Ein klarer Auftrag sowie transparente Kommunikations- und Entscheidungsprozesse und klar modellierte Prüfschleifen, die die Implementierung und den Erfolg von Veränderungen im Curriculum nachhaltig verfolgen, sind zentrale Ecksteine eines Change-Management-Prozesses. Die Kommunikation über Fortschritt und Ergebnisstand muss an die Entscheidungsebenen zurückgebunden werden, auch um den Auftrag für derlei Veränderungen stetig abzusichern.
3. Eine kritische Reflexion des aus der Bildungsökonomie stammenden Vokabulars von Change Management und der damit verbundenen Auffassung von Bildungsvorstellungen muss insbesondere in dieser Domäne kontinuierlich stattfinden.

Konkrete curriculare Maßnahmen

Es wurde diskutiert, inwieweit die Fallbeispiele als exemplarisch gesehen werden können und Anknüpfungspunkte für Veränderungsprozesse an anderen Standorten bieten können. Eine bestehende **Kooperation** zwischen Musikhochschule und Pädagogischer Hochschule wie in Freiburg kann bspw. auch für andere Hochschulen durchaus als good-practice-Beispiel fungieren, da die Institutionen an vielen Standorten nach wie vor insular agieren. In Freiburg werden dagegen verschiedene institutionelle Strukturen aufeinander bezogen und im Prozess der Lehrentwicklung ggf. modifiziert. Ein solches Aufbrechen von Strukturen und entsprechende Teamprozesse an einer Institution dynamisieren ggf. ähnliche Prozesse an einer anderen Hochschulform. Auch in Frankfurt war die Dynamisierung von Strukturen maßgeblich. Darüber hinaus zeigten sich einige konkrete ‚Instrumente', mithilfe derer der Hebel im Sinne von *Change* angesetzt werden kann.

1. Eigenständige Integrationsleistungen von Studierenden – also eines selbständigen Herstellens von Kohärenz – sind nicht per se als defizitär zu betrachten: Ziel von Kohärenzentwicklung wäre vor diesem Hintergrund, gezielt Raum zu schaffen für den hierfür erforderlichen Austausch von Studierenden, so dass diese selbst integrativ agieren können. Die **Dokumentation** verschiedener Perspektiven, etwa in Form von Kohärenzpapieren etc., dient dazu, Transparenz zu schaffen und eine Folie für die erforderliche Reflexion bereitzustellen. Sie dienen als Vehikel, um Bildungsprozesse zu reflektieren und werden so Teil eines größeren Verstehens.
2. **Modularisierung** leistet im Sinne einer Kohärenzentwicklung schon viel, wird jedoch teilweise dadurch unterlaufen, dass Module zu wenig themenbezogen gedacht werden. Als architektonisches Gestaltungselement, das zwar Regeln folgt, die bis zu einem gewissen Grad (sofern schlüssig argumentiert) auch gedehnt werden können, bilden Formulierungen im Modulhandbuch einen Gesprächsanlass, der die Chance bietet, für Bildung und für die Zusammenführung von Kompetenzen (und Lehr-/Lerninhalten) Freiräume zu schaffen. Auch die Etablierung verschiedener **Modultypen**, solche, in denen eher Einzeldisziplinen eigenständig sind und solche, in denen Lehrveranstaltungen zusammengeführt werden (d. i. Studierende holen sich das, was sie brauchen, bspw. als Gutscheinsysteme), regen Diskussionen über Kohärenz an oder sind ein Gestaltungsinstrument in der Curriculumentwicklung.
3. **Alternative Prüfungsformen** wie Präsentationsprüfung (begleitet/unbegleitet) und integrierte Modulprüfungen können hilfreich sein, weil Studierende hier verschiedene Studieninhalte und -domänen zusammenführen müssen.

Unterstützung und Begleitung der Akteur*innen

Ein wesentlicher Punkt, insbesondere mit Blick auf Change Management als sozialer Prozess (s. o.), ist die Unterstützung und Begleitung der Akteur*innen. Ein bewusst durchgeführtes **Stakeholder Management** hilft, auf den Akteursebenen Unterstützung zu initiieren. Um Ängste nicht aufkommen zu lassen oder die Sorge zu nehmen, man werde von Veränderungen überrollt, sind möglichst früh alle Stakeholder im Change-Prozess zu identifizieren und einzubinden. Auch ein professioneller Umgang mit Heterogenität ist über ein gezieltes Diversity Management, auch in der musikpädagogischen (Aus-)Bildung sowie in der Lehrentwicklung an Hochschulen, notwendig. Eine Vergewisserung des Auftrages für einen Veränderungsprozess ist von den Entscheidungsebenen herbeizuführen und als stete Kommunikationsschleife, im Sinne einer Vergewisserung des eigenen Tuns, zu etablieren. Für eine **akteurssensible Teamentwicklung** ist die Einbindung der verschiedenen Personengruppen entscheidend (Studierende, Lehrende aller Fächer, auch und gerade der Fächer mit Einzelunterricht, schulische Partner). Hierfür eignen sich z. B. folgende Ansätze:

1. Vor dem Hintergrund z. B. einer von Lehrenden gemeinsam entwickelten **Orientierungsmatrix** kann eine Kombination aus Portfolio und individueller Beratung dazu beitragen, den Studienverlauf reflektierend zu begleiten. Die Einrichtung fachübergreifender Studienberatungsangebote (z. B. durch Studiendekanate) steigert die Wahrnehmung von Kohärenz. **Kollegiale Austauschforen** (z. B. runder Tisch Lehrer*innenbildung, fachübergreifende curriculare Arbeitsgruppen etc.) regen den Dialog zwischen den Fächern an. Entsprechende auf struktureller Ebene angesiedelte Instanzen fehlen insbesondere an Musikhochschulen. Eine Prozessbegleitung durch **externe Moderation** ist geboten, um (zusätzliche) Rollenkonflikte zu vermeiden.
2. Ein sach- und der Institution angemessenes Konzept von **Führung** oder **Steuerung** ist notwendig, wobei folgende Voraussetzungen formuliert werden können: (1) grundsätzlich wertschätzende Haltung, (2) explizites Ausbalancieren von Prozessoffenheit/Partizipation (bottom-up) und Zielklarheit/Stringenz (top-down) sowie (3) Entwicklung einer gemeinsamen Zielperspektive aller Beteiligten im Sinn der Corporate Identity, des institutionellen Leitbildes oder ihres Code of Conduct.
3. Eine **kollegiale Beratung** zur Qualifizierung von Lehrenden (Fortbildung) und zur Begleitung der Prozesse könnte flankierend die Nachhaltigkeit der zu implementierenden Maßnahmen unterstützen. Eine wichtige Maßnahme könnte in diesem Kontext sein, **Botschafter*innen** als Schlüsselpositionen im Spannungsfeld zwischen Fachdidaktik und künstlerischer Lehre einzusetzen, um so auch informelle Prozesse zu integrieren.

Zusammenfassung und Ausblick

Hochschulen werden zunehmend als lernende Organisationen gesehen, vielfach mit eigenen Qualitätsmanagementsystemen ausgestattet, die es auch in Zukunft sach- und fachangemessen weiterzuentwickeln gilt (Knödler, 2019; Clausen & Geuen, 2017). Die Verbesserung der Kohärenz als ein Beispiel für Veränderungsprozesse in Bildungsinstitutionen in hochkomplexen Organisationen, die darüber hinaus in ein komplexes Regelwerk und ausdifferenzierte Handlungsfelder eingebunden sind, kann leicht zu einer Aufgabe von wenigen werden. Dann sind es, was die Musiklehrendenbildung betrifft, nicht selten Musikpädagoginnen und Musikpädagogen, von denen dieser Impuls in die Institution gesendet wird, während andere am Lehramtsstudium beteiligte Stakeholder wie etwa aus den Bereichen der Musiktheorie, Musikwissenschaft oder künstlerischen Fachpraxis erst eingebunden werden müssen. Diesen Impuls in einen Auftrag umzuwandeln, der nicht allein auf *einer* systemischen Ebene verbleibt, sondern in andere, insbesondere in die Steuerungsebenen hineinwirkt, muss am Anfang dieser Unternehmung stehen. In letzter Zeit werden in diesem Zusammenhang Methoden des agilen Managements diskutiert und finden auch Einzug in Hochschulstrukturen (vgl. Prange, 2017). Es zeigt sich, dass diese Systeme durchaus u. a. auf der Ebene eines strukturell (bspw. auch via institutionalisierter Lehrkooperationen) unterstützten kollegialen Austausches zu dynamisieren sind. Change Management ist keine Angelegenheit *eines* Elements dieser Struktur allein, sondern eine Aufgabe, deren Notwendigkeit von Vielen identifiziert, untersucht und beschrieben sein muss. Erst dann kann gestaltet und erprobt, erst dann können Veränderungen auch tatsächlich gesichert werden.

Literatur

Anderson, A. (2005). *The Community Builder's Approach to Theory of Change. A Practical Guide to Theory Development. The Aspen Institute Roundtable on Community Change*. New York, NY: Aspen Institute.

Bailer, N. (1999). *Musikerziehung als Beruf? Eine Befragung.* Wien: Universal Edition.

Bäßler, H. (2001). Man lernt nur durch Praxis. *Musik & Bildung*, 6, 32–36.

Bauer, W. I. (2013). The Acquisition of Musical Technological Pedagogical and Content Knowledge. *Journal of Music Teacher Education*, 22(2), 51–64.

Binkowski, B. (1970). Die Musik im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates (Lehrerbildung). *Musik & Bildung*, 2(12), 528–530.

Buchborn, T. (2019). Welche Musikerinnen und Musiker können in Deutschland Musiklehrerinnen und Musiklehrer werden und welche nicht? Eine Analyse der Eignungsprüfungsanforderungen für Lehramtsstudiengänge. *Diskussion Musikpädagogik*, 83(19), 39–47.

Buchborn, T., Brunner, G., Fiedler, D. & Balzer, G. (2019). Kunst, Wissenschaft, Pädagogik. Kohärenz zwischen den Säulen der Musiklehrerbildung. In K. Hellmann, J. Kreutz,

M. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung* (S. 95–108). Wiesbaden: Springer.

Calzaferri, R., Jünger, S., Moor, C. & Schmid, S. (2015). *Generierung von Berufswissen im Spannungsfeld von Theorie und Praxis: Strategien der Professionalisierung in sozialen und pädagogischen Berufen*. Forschungsbericht zur Strategischen Initiative, Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW.

Clausen, B. (2017). Musik, Staat, Institution – Musikhochschule. Zum Qualitätsdiskurs als Denkstil. In B. Clausen & H. Geuen (Hrsg.), *Qualitätsmanagement und Lehrentwicklung an Musikhochschulen. Konzepte – Projekte – Perspektiven* (S. 11–36). Münster: Waxmann.

Clausen, B. (2018). Inter-, Transkulturalität, Diversität. Beobachtungen und Impulse für Veränderungen in der Musiklehrendenbildung. In T. Krettenauer, H.-U. Schäfer-Lembeck & S. Zöllner-Dressler (Hrsg.), *Musiklehrer*innenbildung. Veränderungen und Kontexte* (S. 125–148). München: allitera.

Clausen, B. (2020). Musik und Kulturalitäten oder: Vom anhaltenden Fremdeln in der deutschen Musiklehrendenbildung. In T. Buchborn, E. M. Tralle & J. Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (S. 35–52). Hildesheim: Olms

Clausen, B., Cvetko, A. & Hörmann, S. (2020). Basisbeitrag: Zeitzeugen – Musikpädagogen im Austausch. Zwischen Anwendungsbezug und Forschung. *Diskussion Musikpädagogik,* 86(2), 13–20.

Clausen, B. & Geuen, H. (2017). *Qualitätsmanagement und Lehrentwicklung an Musikhochschulen. Konzepte – Projekte – Perspektiven*. Münster: Waxmann.

Cummings, S., Bridgman, T. & Brown, K. G. (2016). Unfreezing change as three steps: Rethinking Kurt Lewin's legacy for change management. *Human Relations*, 69(1), 33–60. https://doi.org/10.1177/0018726715577707

Gieseler, W. & Klinkhammer, R. (Hrsg.). (1978). *Musikwissenschaft und Musiklehrerausbildung. Inhaltliche, bildungspolitische und institutionelle Perspektiven* (Forschung in der Musikpädagogik). Mainz: Schott.

Gräsel, C. Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik,* 52(2), 205–219. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4453/pdf/ZfPaed_2006_2_Graesel_Fussangel_Proebstel_Lehrkraefte_Kooperation_anregen_D_a.pdf [24.04.2019].

Hellmann, K. (2019). Kohärenz in der Lehrerbildung. Theoretische Konzeptionalisierung. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 9–30). Wiesbaden: Springer.

Hellmann, K., Kreutz, J., Schwichow, M. & Zaki, K. (Hrsg.). (2019). *Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde.* Wiesbaden: Springer.

Helsper, W., Busse, S., Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (Hrsg.). (2008). *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Jank, W. & Schilling-Sandvoß, K. (2018). Spannungsfelder. Musiklehrer*innenbildung zwischen schulpraktischer Orientierung und wissenschaftlicher Fundierung. In T. Krettenauer, H.-U. Schäfer-Lembeck & S. Zöllner-Dressler, *Musiklehrer*innenbildung. Veränderung und Kontexte* (S. 149–160). München: allitera.

Knödler, E. (2019) Die Hochschule – eine Organisation im Wandel. In E. Knödler, *Evaluation an Hochschulen. Entwicklung und Validierung eines verhaltensbasierten Messinventars zur studentischen Lehrevaluation* (S. 11–56). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25553-4_2

Koehler, M. J. & Mishra, P. (2008). Introducing TPCK. In AACTE Committee on Innovation and Technology (Hrsg.), *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators* (S. 3–29). New York: Routledge.

Koehler, M. J. & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education,* 9(1), 60–70.

Kotter, J. (2013). *Leading Change. Wie Sie Ihr Unternehmen in acht Schritten erfolgreich verändern*. München: Vahlen.

Krause-Benz, M. (2018). Musiklehrer als Künstler? *Diskussion Musikpädagogik,* 77, 26–30.

Krüger, W. (1996). Implementation: The Core Task of Change Management. *CEMS Business Review,* 1.

Kultusministerkonferenz (KMK). (2017a). Musterrechtsverordnung vom 07.12.2017. Verfügbar unter: www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-04-Lehre/02-04-01-Qualitaetssicherung/KMK_Musterrechtsverordnung.pdf [22.12.2019].

Kultusministerkonferenz (KMK). (2017b). Staatsvertrag über die Organisation eines gemeinsamen Akkreditierungssystems zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre an deutschen Hochschulen (Studienakkreditierungsstaatsvertrag). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/SO_170601_StaatsvertragAkkreditierung.pdf [10.12.2020].

Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics: Concept, method and reality in social science; equilibrium and social change. *Human Relations*, 1(1), 5–41.

Mall, P. (2019). *Bericht über die Studiengangsevaluation L1*. Frankfurt a. M.: Unveröff. Ms.

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11., aktualisierte und überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.

Prange, C. (2017). Das Agility Management-Modell. *Wirtschaftswissenschaftliches Studium*, 46(2–3), 46–49. https://doi.org/10.15358/0340-1650-2017-2-3-46

Rahmenverordnung Kultusministerium BW 27.04.2015. Verfügbar unter: http://llpa-bw.de/,Lde/Startseite/Pruefungsordnungen_Ausbildungsstandards/RahmenVO-KM [22.12.2019].

Rauhe, H. (1974). Musiklehrerausbildung im Zeichen der Bildungsreform. *Musik & Bildung,* 6(4), 238–241.

Richter, C. (2018). Über den Nutzen der künstlerischen Studienfächer im Musiklehrerstudium. *Diskussion Musikpädagogik*, 77, 10–14.

Schäfer-Lembeck, H.-U. (2018a). Pädagogische Professionalität und Künstlerisches Lehramt Musik. *Diskussion Musikpädagogik*, 77, 15–25.

Schäfer-Lembeck, H.-U. (2018b). Zeigen lernen, wie Schüler_innen gut Klingendes hervorbringen können. Thesen zu einem Desiderat der Musiklehrer_innenbildung. In T. Krettenauer, H.-U. Schäfer-Lembeck & S. Zöllner-Dressler (Hrsg.), *Musiklehrer*innenbildung. Veränderung und Kontexte* (S. 199–203). München: allitera.

Schilling-Sandvoß, K. (2017). Lehrer als Künstler – Lehren als Kunst: Ansprüche an Musiklehrende zwischen Pädagogik und Kunst im historischen Kontext. In J.-P. Koch & K. Schilling-Sandvoß (Hrsg.), *Lehrer als Künstler* (Musikpädagogik im Diskurs, Bd. 2, S. 36–48). Aachen: Shaker.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher,* 15(2), 4–14.

Sonntag, K., Stegmaier, R. & Michel, A. (2008). Change Management an Hochschulen: Konzepte, Tools und Erfahrungen bei der Umsetzung. In R. Fisch, A. Müller & D. Beck

(Hrsg.), *Veränderungen in Organisationen* (S. 415–442). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stein, D. & Valters, C. (2012). *Understanding "Theory of Change" in International Development: A Review of Existing Knowledge*. The Justice and Security Research Programme, International Development Department, London. Verfügbar unter: http://www.theoryofchange.org/wp-content/uploads/toco_library/pdf/UNDERSTANDINGTHEORYOFChangeSteinValtersPN.pdf [29.12.2019].

Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik,* Beiheft 57, 202–224. Weinheim [u. a.]: Beltz. Verfügbar unter: www.pedocs.de/volltexte/2013/7095/pdf/Terhart_Lehrerberuf_und_Professionalitaet.pdf. [24.04.2019].

Georg Brunner
Pädagogische Hochschule Freiburg
Kunzenweg 21
79117 Freiburg
georg.brunner@ph-freiburg.de

Thade Buchborn
Hochschule für Musik Freiburg
Schwarzwaldstraße 141
79102 Freiburg
t.buchborn@mh-freiburg.de

Bernd Clausen
Universität Siegen
Adolf-Reichwein-Str. 2
57076 Siegen
bernd.clausen@uni-siegen.de

Werner Jank
Hochschule für Musik und
Darstellende Kunst Frankfurt
Eschersheimer Landstraße 29–39
60322 Frankfurt am Main
werner.jank@hfmdk-frankfurt.de

Silke Schmid
Pädagogische Hochschule Freiburg
Kunzenweg 21
79117 Freiburg
silke.schmid@ph-freiburg.de

Georg Brunner

Inverted Classroom Model (ICM) und E-Lecture als Konzept für eine musikbezogene Hochschullehre: eine explorative Vergleichsstudie

The Inverted Classroom Model (ICM) and e-Lectures in Music-related University Teaching: An Exploratory Comparative Study

Der folgende Beitrag beschäftigt sich mit dem Inverted Classroom Model (ICM) und der E-Lecture im Vergleich zu einem traditionellen Vorlesungsformat als Konzept für die Hochschullehre. Nach kurzen Ausführungen zu den Konzepten stehen die Intervention sowie das Forschungsdesign im Mittelpunkt. Mittels qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden sowie unter Nutzung von Kennzahlen soll geklärt werden, welche Auswirkungen das jeweilige Konzept auf die Anwesenheit in den Präsenzphasen hat, wie Studierende im ICM und in der E-Lecture mit den Videos umgehen, wie sie das Konzept und speziell die Präsenzphasen bewerten sowie welche Auswirkungen die jeweiligen Formate auf den Lernerfolg haben. Die Studie gibt Hinweise, dass ein E-Lecture-Setting sinnvoll in die Lehre integriert werden kann. In der Bewertung scheinen die Präsenzphasen aufgrund der Möglichkeit auch zu (fach-)praktischen Anteilen vom ICM deutlich zur Akzeptanz beizutragen. Eine Integration beider Formate als unterstützende Lerntools für Fachpraxis oder Musiktheorie ist erstrebenswert.

This article examines the use of the inverted classroom model (ICM) and e-lectures as a concept for university teaching by setting them against a traditional lecture format. The intervention and the research design of the underlying study will be detailed, following a brief definition of the concepts in question. By way of qualitative and quantitative research methods, and using key indicators, the objectives of the study were to clarify what effects the respective concept has on student attendance during attendance phases, examine how students in ICM and e-lectures use the videos for their learning process, gather insights on how students evaluate the concept and the attendance phases in particular, and examine what effects the respective formats have on students' learning success.
The study results indicate that an e-lecture setting can be meaningfully integrated into teaching. In the assessment, the attendance phases seemed to contribute significantly to the acceptance of ICM because of the (specialist) practical parts of

ICM. The article concludes that the integrative use of both formats as supportive learning tools for professional practice or music theory is desirable.

Forschungskontext

Die Digitalisierung der Gesellschaft schreitet kontinuierlich voran und beflügelt damit auch den bildungspolitischen bzw. hochschuldidaktischen Diskurs im Kontext der Hochschullehre, die damit vor neue Herausforderungen gestellt wird (vgl. Empfehlungen zur Digitalisierung in der Hochschullehre KMK 14.03.2019)[1]. Ziel ist die Schaffung von Studien-, Lehr- und Arbeitsformen, die an eine durch Digitalisierung geprägte Lebens- und Arbeitswelt angepasst sind und – so der gehegte Wunsch – dazu beitragen können, Lernergebnisse zu optimieren. Hierzu gehören eine auf didaktischen Grundsätzen beruhende fach- und bedarfsspezifische Digitalisierung der Lehre und des Lernens sowie die intensive Nutzung digitaler Kommunikationsprozesse und vernetzter digitaler Dienste unter Einbezug mobiler Angebote in Studium und Lehre. In der konkreten Umsetzung spielen verschiedene digitalgestützte Lehr-/Lernformen wie z. B. MOOCs, das Inverted Classroom Model (ICM) oder die E-Lecture eine wichtige Rolle (Wannemacher, Jungermann, Scholz, Tercanli & Villiez, 2016). Bedeutsam beim ICM ist etwa, dass ein wichtiger Teil des Workloads (ECTS-Punkte) und damit des Wissenserwerbs auf die Selbststudienphase vor der Präsenzphase fällt (vgl. http://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide_en.pdf [22.12.2019]). Damit ist allerdings noch nichts darüber ausgesagt, welche Aktivitäten in welcher Phase erfolgen sollen. Bei traditionellen Vorlesungen findet in der Regel der Wissenserwerb in der Präsenzphase statt. Beim ICM ist dies umgekehrt:

> „An inverted (or flipped) [beide Begriffe werden weitestgehend synonym verwendet] classroom is a specific type of blended learning design that uses technology to move lectures outside the classroom and uses learning activities to move practice with concepts inside the classroom." (Strayer, 2012, S. 171; auch Fischer & Spannagel, 2012; Bishop & Verleger, 2013; Bates, Almekdash & Gilchrest-Dunnam, 2017; Handke & Sperl, 2012; Handke, 2017).

D. h., die selbstständige Aneignung von (Fach-)Wissen wird auf die Zeit vor der Präsenzphase verlegt. Dafür stellen die Lehrenden den Studierenden Materialien (vor allem Videos, aber auch Texte, strukturierende Aufgabenstellungen, Präsentationsfolien etc.) zur Verfügung und organisieren Feedbacks (z. B. über ein Online-Assessment). Die Präsenzphasen selbst werden dann für vertiefendes Lernen in kommunikativen, kollaborativen und kooperativen Aktivitäten genutzt

1 Die Studie entstand vor der Corona-Pandemie 2020. Gerade die Umstellung der Lehre von Präsenz auf onlinegestützte Formate stellt die Lehrenden in Covid-19-Zeiten vor große Herausforderungen. Damit erhält dieser Beitrag eine ganz neue Relevanz.

(z. B. Klärung von Fragen, Üben, Diskutieren, Anwenden, Weiterplanen etc.). „Die Anwesenheit des Dozenten ist dabei äußerst wichtig, weil die Diskussions- und Arbeitsprozesse der Studierenden von einem Experten geleitet, begleitet, unterstützt, kommentiert und berichtigt werden müssen." (Fischer & Spannagel, 2012, S. 227) Dass Aufgaben vor dem eigentlichen Unterricht gestellt werden, z. B. in Form von Hausaufgaben wie etwa dem Lesen von Texten, ist nichts Neues. Das ICM ist somit ein uraltes und gleichzeitig neues Konzept durch die Einbeziehung neuer technischer Möglichkeiten. Im Grunde genommen „alter Wein in neuen Schläuchen" (Spannagel, 2017). Innovativ darin ist, dass eben vor allem Multimediaformate (wie z. B. Lernvideos) zum Wissenserwerb zum Einsatz kommen.

Eine besondere Form vom ICM stellt eine E-Lecture dar. Dabei handelt es sich um ein reines Online-Setting mit oben genannten Lehr-Lernmaterialien, aber ohne korrespondierendes, identisch ablaufendes Präsenzangebot (Wannemacher et al., 2016; Winteler, 2012).

Abzugrenzen davon ist wiederum die Vorlesung, eine traditionelle Lehrveranstaltung im Vortragsformat. Allerdings werden hierbei sehr häufig ebenfalls die verwendeten PowerPoint-Folien online den Studierenden bereitgestellt und auch kleinere Reflexions- oder kooperative Arbeitsphasen eingebaut (Winteler, 2012).

Überblick über den aktuellen Forschungsstand und Forschungsfrage

Sowohl das Prinzip ICM als auch das Konzept E-Lecture ist in Fächern wie Mathematik oder Physik schon exemplarisch elaboriert und erforscht (Weidlich & Spannagel, 2014; Strayer, 2012; Bishop & Verleger, 2013; Oettle, Brandenburger, Mikelskis-Seifert & Schwichow, 2019). Für das Fach Musik gibt es hierzu nur wenige Forschungsarbeiten (Bowman, 2014). Dabei steht die Lehre in Musik im Bereich Musikwissenschaft oder Fachdidaktik vor ähnlichen Herausforderungen wie andere Fächer. Auch hier geht es in der Regel um die Vermittlung von verschiedenen Wissensformen (vgl. z. B. Godau & Fiedler, 2018). Darüber hinaus finden sich aber auch fachspezifische Handlungsfelder wie etwa im Kontext der Fachpraxis oder Musiktheorie (Grant, 2013; Duker, Gawboy, Hughes & Shaffer, 2015; Bernhofer & Wieland, 2019; Ahner, 2018, 2019; Buchborn & Scherer, i. Dr.).

Die vorliegende explorative Evaluations- und Vergleichsstudie beschäftigt sich – bestimmt durch pragmatische Gründe des Lehrangebots – mit den Formaten ICM (Strayer, 2012; auch Fischer & Spannagel, 2012; Bates et al., 2017; Handke, 2017; Brunner, 2018) und E-Lecture (Wannemacher et al., 2016, S. 43) als Konzepte für die Hochschullehre, dargestellt anhand eines Lehrprojekts an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Im derzeitigen Diskurs um Digitalisierung in der Lehre wird neben Fragen der grundsätzlichen Implementierung in die Lehre, vor allem die Frage der Evidenz diskutiert. Gefragt wird danach, welche Gelingensbedingungen notwendig sind, um besseres Lernen bei den Studierenden zu

ermöglichen (Fischer, Wecker & Stegmann, 2015). Dementsprechend geht es um folgende Forschungsfragen:

1) Welche Akzeptanz und Wirkung haben bei Studierenden das Inverted Classroom Model (und die E-Lecture) im Vergleich zu einem traditionellen Vorlesungsformat?
2) Welche Unterschiede in der Bewertung gibt es zwischen dem ICM und der E-Lecture?
3) Welchen Einfluss haben das ICM und die E-Lecture auf den Lernerfolg der Studierenden in der Modulprüfung im Vergleich zum Besuch einer regulären Vorlesung?

Vorstellung der Interventionen

Hier muss kritisch angemerkt werden, dass aus forschungspragmatischen Gründen ein Vergleich vom ICM mit einer Vorlesung und nicht mit einem Seminar oder einer Übung – was durchaus ebenfalls naheliegend wäre – geschah. Allerdings sind alle hier untersuchten Veranstaltungen im gleichen Modulteil der Prüfungsordnung verankert (vorgegebener Veranstaltungstyp: Vorlesung, keine Anwesenheitspflicht, Inhalt ist Gegenstand der integrierten Modulprüfung 1) und beinhalten als Basis dieselben Lehrmaterialien (identische PPT-Folien als Grundlage für die traditionelle Vorlesung bzw. für die Videos im ICM und der E-Lecture). D. h., verglichen werden drei Lehrveranstaltungen gleichen Lehrinhalts, aber in unterschiedlichem Lehrformat: (traditionelle) Vorlesung, ICM, E-Lecture. Verortet sind diese als ‚Vorlesung' (Kennzeichnung im Modulhandbuch) im Rahmen des (zweisemestrigen) Moduls 1 der Lehramtsstudiengänge Primar- und Sekundarstufe 1 (Prüfungsordnung 2015) an der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

Inhaltliche Basis bilden die als traditionelle Vorlesung abgehaltenen Lehrveranstaltungen (Epochen der Musikgeschichte – Populäre Musik). Im Vordergrund stand der Input des Dozenten in Form eines Vortrags. Gleichwohl wurden in jeder Veranstaltung kleine Verständnisfragen sowie Möglichkeiten zu kollaborativen Lernsettings integriert. Allerdings waren diese meist zeitlich sehr kurz gehalten. Zudem konnten die in die Präsentation eingebundenen Audio- und Videobeispiele mitunter aus Zeitgründen nur kurz angespielt werden oder mussten ganz weggelassen werden. Die Folien wurden auf ILIAS (Intranet der Hochschule) zur Verfügung gestellt, ebenso vertiefende Reflexionsfragen und Sekundärliteratur.

Die Grundlage für die Produktion der Lehrvideos für das ICM und die E-Lecture (insgesamt 102 Videos, davon 83 Pflichtvideos für die Studierenden) bildeten die oben genannten PowerPoint-Präsentationen der traditionellen Vorlesung, die nach Themenbereichen (8–15 Minuten) portioniert, animiert und besprochen wurden. Die Lehrvideos standen im Intranet der Hochschule (ILIAS) zum Download zur Verfügung (sukzessive für jede Sitzung freigeschaltet). Die Veranstal-

tungskonzeption nach dem ICM folgte weitestgehend der von Engel, Heinz und Sonntag (2017) sowie von Handke (2017) referierten Kriterien (z. B. ausreichende Begründung des Konzepts, Bedeutung der Vorbereitung, Präsenz als Angebot, Zulassung von Vorabfragen, begleitende Aufgaben, Feedback hier wiederum als Online-Assessment). So wurden Wiederholungs- bzw. Leitfragen zu den einzelnen Videos sowie vier Online-Tests in Form eines Selbst-Assessments (nach Veranstaltung 6, 8, 10, 12) integriert. D. h., die Tests konnten unbegrenzt wiederholt werden und die Studierenden bekamen eine Rückmeldung über die erreichten Prozentzahlen. Zudem konnten sich die Studierenden die richtigen Lösungen anzeigen lassen. Die Prüfung (Klausur) am Ende der Veranstaltung speiste sich vorrangig aus diesen Testfragen (s. u.).

Vor Beginn der Präsenzveranstaltungen – und auch in der ersten Sitzung – erhielten die Studierenden in einem Einführungsvideo grundlegende Informationen über das Lehrkonzept ICM. Weiterhin erfolgten Hinweise auf die Quantität der Videos (pro Lehreinheit sollten sie in der Vorbereitung 5 bis 8 Videos schauen, jeweils ca. 8–15 Minuten lang) und über die Vorteile des Konzepts, wie etwa Lernen nach eigenem Lernrhythmus gestalten, da die Videos selbst wiederholt, angehalten, zurückgespult etc. werden können. Ebenso erfuhren die Studierenden etwas über den Umgang mit den Videos[2], über die Präsenzveranstaltung sowie über inhaltliche Aspekte des Themas.[3]

Die Präsenzphasen begannen in der Regel mit einer ‚Murmelphase', bei der die Studierenden sich aufgrund ihrer Aufzeichnungen nochmals mit ihrem Partner austauschen und Fragen stellen konnten. Hierzu wurde auch ein Forum in ILIAS einbezogen, in das schon vor der Veranstaltung Fragen eingestellt werden konnten. Allerdings zeigte sich, dass relativ wenige Fragen vorab auftauchten; diese ergaben sich meist erst im Laufe der Veranstaltungen.

Angestrebt war, dass die Präsenzveranstaltungen keine Duplizierung der Videos darstellen sollten (Fischer & Spannagel, 2012). Ziel war einerseits die Arbeit mit den Inhalten der Videos, andererseits eine Vertiefung durch kooperatives Lernen (Nikodemus, 2017), was so normalerweise nicht in Vorlesungen erfolgen kann. Zur Wiederholung wurden verschiedene Verfahren eingesetzt, wie etwa auf Stile bezogene Zuordnungsaufgaben von Hörbeispielen (mit Begründung), Partnerdiskussion, ‚Kugellager' (inside-outside-circle) oder ‚Glückstopf' (es werden Begriffe gezogen, die z. B. in der Kleingruppe erarbeitet werden sollen). Die Vertiefung erfolgte in themenbezogenen Expertenrunden, zu denen sich die Studierenden selbst zuordnen konnten. In dieser Phase lösten die Studierenden ver-

2 Nach jedem Video Notizen machen: Was sind die wichtigsten Schlüsselbegriffe? Durch welche Fragen lässt sich das Video erschließen? Was habe ich noch nicht verstanden? Was sollte vertieft werden?

3 Zugrunde liegt ein weiter Begriff von populärer Musik: Begrifflichkeit, Erscheinungsformen im 19. Jahrhundert, Jazz, Schlager, Musical, Pop-/Rockmusik ab Mitte der 1950er Jahre bis heute.

schiedenste Aufgabenformate, z. B. die Erarbeitung eines Musizierstückes (Songs, rhythmische Turnarounds) oder eines Tanzes, die Entwicklung eines Kurzarrangements (mit Notenschreibprogramm), die Erstellung einer Hörpartitur, die Anwendung auf andere Beispiele durch die Arbeit an Sekundärtexten (z. B. Analysen von Stücken), die Recherche im Internet oder die Durchführung einer Diskussion etc. Die Ergebnisse wurden im Anschluss präsentiert und erklärt, etwa in Form von Plakaten, Mindmaps, PowerPoint-Präsentationen, fingierten Podiumsdiskussionen oder Aufführungen der Stücke. Die Präsentationsformen konnten im Laufe der Sitzungen immer mehr selbst gewählt werden.

Bei der E-Lecture-Konzeption, die für Studierende gedacht war, die z. B. wegen Überschneidungen mit Pflichtveranstaltungen anderer Fächer nicht an der ICM-Veranstaltung teilnehmen konnten (die Präsenzveranstaltung findet zudem nur alle zwei Semester in diesem Modul statt), fielen natürlich die Präsenzveranstaltungen weg. Allerdings standen die online verfügbaren Materialien (Videos inkl. Einführung, Fragen, Online-Tests, PPT-Folien) komplett über das ganze Semester zur Verfügung.

Methodisches Vorgehen und Sample

Zur Beantwortung obiger Fragen wurde ein (exploratives) Vergleichsdesign gewählt. Bei Vergleichsstudien steht nicht der Fall in seiner Komplexität und Ganzheit, sondern eine Vielzahl von Fällen in Hinblick auf spezifische Teilaspekte im Vordergrund, welche einander vergleichend gegenübergestellt werden (Flick, 2017). Explorativ ist die Studie insofern, als diese erstmals im Kontext des Faches Musik stattfand und zum anderen nicht alle Erhebungsinstrumente in gleicher Weise für alle drei Lehrveranstaltungen eingesetzt wurden (s. u.). Es geht darum, einen ersten Einblick in das Setting zu gewinnen. Das Forschungsdesign enthält qualitative (offene Fragen im Fragebogen) und quantitative Elemente (standardisierte Lehrveranstaltungsevaluation mit Zusatzitems) sowie die Auswertung weiterer Informationsquellen (Anwesenheitslisten, Ergebnisse von Modulklausuren, Online-Test).

Die Stichprobe bzw. die Fälle waren strukturell und (forschungs-)pragmatisch durch das Studienangebot vorgegeben und bestehen aus drei Vergleichsgruppen (G1 ICM, G2 E-Lecture, G3 traditionelle Vorlesung) aus aufeinanderfolgenden Semestern. Die oben genannten Erhebungsinstrumente konnten nicht bei allen drei Gruppen gleichermaßen eingesetzt werden (E-Lecture fand nicht als Präsenzveranstaltung statt). Dies führte dazu, dass nicht immer alle drei Gruppen miteinander verglichen werden konnten. Folgende Erhebungsinstrumente kamen zur Anwendung: Die Einstellungen und Bewertungen von Gruppe 1 (ICM mit musikbezogenen Präsenzphasen; SoSe 2018; n = 14) wurden mittels Fragebogen in Anlehnung an die Items aus dem Evaluationsprojekt zum ICM der PH Heidelberg (Fischer & Spannagel, 2012, S. 232) und dem validierten Standardevaluationsfra-

gebogen der PH Freiburg erhoben[4]. Zudem wurden weitere Datenquellen, wie Anwesenheitslisten, Modulprüfungen, Nutzungsdaten von Videos/Online-Selbsttests, herangezogen. Um Auskunft über bestimmte Aspekte der Präsenzveranstaltung (Umgang mit Texten, Gruppenarbeitsphasen, Präsentation, Umgang mit Tests) zu erhalten, wurde in der drittletzten Veranstaltung eine Kurzevaluation (paper-pencil-Test) durchgeführt. Bei Gruppe 2 (E-Lecture; WiSe 2018/19; n = 5) wurde der Fragebogen (s. o.) adaptiert, d. h., die auf die Präsenz bezogenen Fragen wurden weggelassen. Weitere Informationen lieferten die Ergebnisse der Modulprüfung sowie die Nutzungsdaten der Online-Selbsttests. Die Daten für Gruppe 3 (traditionelle Vorlesung; SoSe 2017; n = 14) wurden aus der Standardevaluation (s. o.), Ergebnissen der Modulprüfung und Anwesenheitslisten generiert. Die Datenanalyse umfasst eine deskriptive Statistik der Items der Fragebögen. Die qualitativen Daten wurden inhaltsanalytisch ausgewertet (Mayring, 2015). Aufgrund der geringen Fallzahlen wurden keine interferenzstatistischen Analysen durchgeführt.

Tabelle 1: Überblick über die Erhebungsinstrumente für die drei Gruppen

Erhebungsinstrument	Trad. Vorlesung	ICM	E-Lecture
(adaptierte) Standardevaluation	x	x	x
Anwesenheitsliste	x	x	-
Modulprüfung	x	x	x
Download von Videos	-	x	-
Nutzung von Selbsttests	-	x	x
Kurzevaluation Präsenz	-	x	-

Ergebnisse

Fragestellung 1:
Welche Akzeptanz und Wirkung haben bei Studierenden das Inverted Classroom Model (und die E-Lecture) im Vergleich zu einem traditionellen Vorlesungsformat?

Für die Akzeptanz wurden in Anlehnung an Bochmann, Roepke, Reiher und Rindermann (2020) folgende Indikatoren definiert: Anzahl der Studierenden in der Lehrveranstaltung (Anwesenheitslisten), Download von Unterrichtsmaterialien (ICM) und ausgewählte Evaluationsergebnisse. Zunächst werfen wir einen Blick auf den Vergleich der Anwesenheitslisten der ICM-Veranstaltung und vorausgegangener Vorlesungen.

4 https://www.ph-freiburg.de/evaport/lehrveranstaltungsevaluation.html [22.12.2019]

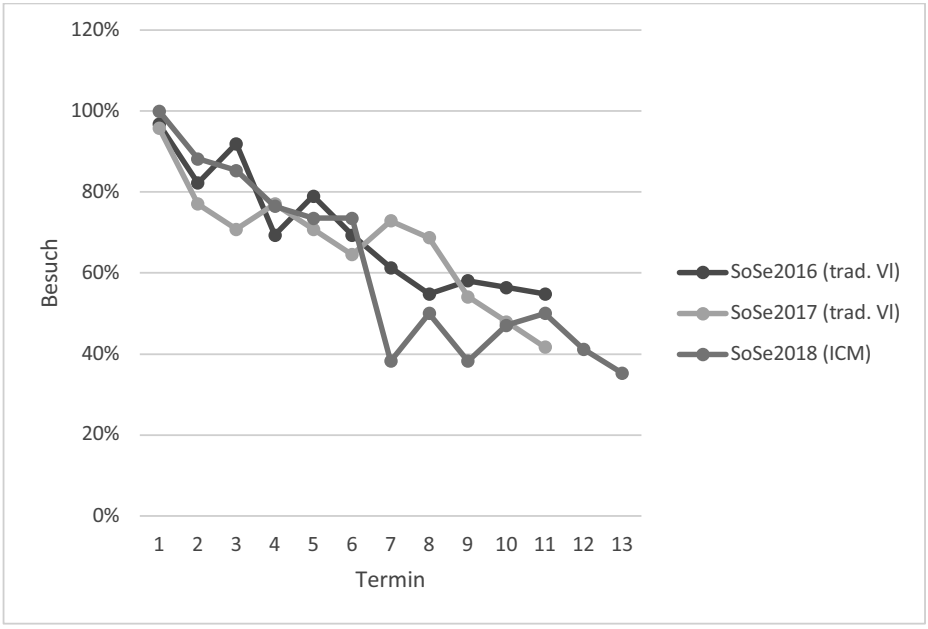


Diagramm 1: Besuchsverlauf Vorlesung (Epochen der Musikgeschichte: Semestervergleich)

Anmerkungen: SoSe 2016 und SoSe 2017: traditionelle Vorlesung; SoSe 2018: ICM; E-Lecture nicht enthalten, da hier keine Präsenzveranstaltungen stattfanden.

Wie üblich waren die Besucherzahlen in den ersten Veranstaltungen relativ hoch. Beim SoSe 2018 (= ICM) nahmen die Zahlen jedoch bis Veranstaltung 4 weniger schnell, aber gleichmäßiger ab als in den Jahren 2016 und 2017 (hier konnte zusätzlich auf Anwesenheitslisten einer weiteren Vorlesung aus dem Jahre 2016 zurückgegriffen werden). Ein deutlicher Einbruch ist bei Veranstaltung 7 zu erkennen. Dies war die Veranstaltung nach der Pfingstpause. Danach pendelte es sich bei ca. 40–50 % (von 34 Teilnehmenden) ein (in den Jahren davor fanden allerdings durch feiertagsbedingten Ausfall nur 11 Termine statt). Die personenbezogenen Besuchshäufigkeiten 2018 (ICM) lagen unter dem Niveau der beiden vorausgegangenen Jahre (2018: 61 %, 2017: 68 %, 2016: 70 %). Die Zahl derjenigen, die 90–100 % der Veranstaltungen besucht hatten, lag über die drei untersuchten Semester gesehen in vergleichbaren Werten (2018: 32 %, 2017: 35,4 %, 2016: 30,6 %).

Dies deckt sich in etwa mit den Downloads der Videos, was für das ICM als weiterer Indikator herangezogen wurde. Am Anfang der Veranstaltungsreihe (ICM) waren die Downloads relativ hoch. Im Verlauf sank die Zahl in Korrelation zur Anwesenheit in den Präsenzphasen.

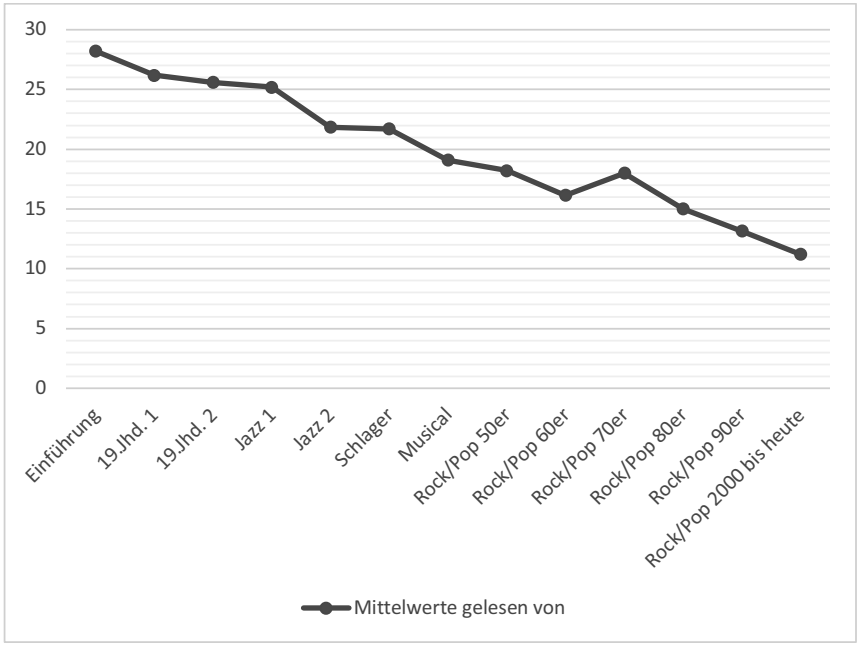


Diagramm 2: Anzahl der gelesenen (heruntergeladenen) Videos auf der Intranet-Plattform (ICM)

Als Weiteres werden ausgewählte Evaluationsergebnisse zwischen dem ICM und traditioneller Vorlesung verglichen (s. Tab. 2).

Beide Veranstaltungen kommen in der Gesamtbewertung (Item 6) gleich gut weg. Dem Prinzip ICM sind sicherlich die deutlich positiveren Bewertungen zu Item 1 und 3 geschuldet.[5] In einer traditionellen Vorlesung wird diesen Bereichen naturgemäß wesentlich weniger Raum gegeben (wenngleich in die traditionelle Vorlesung – in zeitlich deutlich reduziertem Umfang – Reflexionsfragen, Austausch in Partnerarbeit etc. integriert wurden). Offensichtlich wurde auch die zeitliche Einteilung der Präsenzphasen positiver wahrgenommen. Weiterhin schätzten die Studierenden ihren Lernzuwachs (Item 4) fast um einen Punkt besser ein und trauten sich etwas besser zu, anderen etwas zu erklären.

Wichtige Hinweise gaben zudem die freien Äußerungen im Rahmen der standardisierten Lehrveranstaltungsevaluation (ICM). Eine zusammenfassende inhaltsanalytische Auswertung (in Anlehnung an Mayring, 2015) ergab folgende Aspekte:

5 Da es sich formal um denselben Veranstaltungstyp handelte (Vorlesung), wurden für die zentral durchgeführte Lehrevaluation auch die entsprechenden Frage-Items verwendet. Hier müsste nochmals kritisch hinterfragt werden, inwieweit die Evaluations-Items (1 und 3) hier passend sind.

Tabelle 2: Mittelwerte *(M)* und Standardabweichungen *(SD)* der Evaluationsergebnisse vom ICM und traditioneller Vorlesung

Nr.	Items	SoSe 2018 ICM (n = 14)		SoSe 2017 Trad. Vl (n = 14)	
		M	*SD*	*M*	*SD*
1	Methoden und Sozialformen (z. B. Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit/Arbeit im Plenum) werden bezogen auf das Veranstaltungsformat angemessen eingesetzt	4,21	0,89	3,79	1,08
2	Die zeitliche Einteilung der einzelnen Sitzungen ist den Inhalten und Zielen angemessen	3,50	1,16	3,00	1,19
3	Ich habe in den Sitzungen bisher aktiv mitgearbeitet	4,21	0,80	2,93	0,96
4	Ich habe in dieser Veranstaltung bereits viel gelernt	4,36	0,74	3,43	1,11
5	Ich könnte den wesentlichen Inhalt dieser Veranstaltung anderen Personen erklären	3,86	0,95	3,50	0,98
6	Insgesamt bin ich mit dieser Veranstaltung sehr zufrieden	3,86	0,95	3,86	1,12

Anmerkungen: 5-stufige Antwortskala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 5 = „trifft völlig zu“. Da die E-Lecture keine Präsenzveranstaltung war, wurde diese auch nicht evaluiert.

Positiv wurde die aktive Teilhabe in den Präsenzveranstaltungen hervorgehoben, z. B. regelmäßige Anknüpfung an die Videos durch Wiederholungsfragen, Einbau von praktischen Phasen wie tanzen, singen, eigenes ‚nachforschen‘ im Internet, Plakate erstellen, kooperatives Lernen, verpflichtende Präsentation der Ergebnisse. Die kooperativen Arbeitsphasen gaben allerdings auch Anlass zu Kritik. Diese wurden als belastend empfunden (zu stereotyp, irrelevante Aufgaben wie z. B. tanzen). Andererseits sollte mehr Zeit für die Präsentationen eingeplant werden. Insgesamt wurde die hohe Anzahl und Länge einiger Videos kritisiert.

Da es sich nach Gesprächen mit Studierenden als notwendig erwies, nochmals genauer die Arbeit in der Präsenzphase der ICM-Veranstaltung in den Blick zu nehmen und damit ein besseres Bild von einigen zur Vertiefung des Lehrstoffs gedachten Lernarrangements zu erhalten, erfolgte in der drittletzten Veranstaltung (04.07.2018) eine Kurzevaluation (vgl. Tab. 3), die sich auf die Auseinandersetzung von Sekundärliteratur (Texte) und Gruppenarbeiten bzw. Präsentation bezog.

Tabelle 3: Mittelwerte *(M)* und Standardabweichung *(SD)* der Ergebnisse der Kurzevaluation (04.07.2018) (n = 14)

Frage	*M*	*SD*
Wie hilfreich war die Auseinandersetzung mit Texten für das Verständnis von Populärer Musik (PM)?	3	1,08
Wie hilfreich war die Präsentation für das Verständnis von PM? (eigene Gruppe)	3,86	1,02
Wie hilfreich war die Präsentation für das Verständnis von PM? (andere Gruppe)	2,92	1,14
Wie effektiv war die Arbeit in der Gruppe?	3,07	0,88

Anmerkung: 6-stufige Antwortskala von 1 = „wenig" bis 6 = „sehr"

Am hilfreichsten wird die Präsentation der Ergebnisse in der eigenen Gruppe angesehen, während alle anderen Bereiche um einen mittleren Wert von 3 liegen.

Fragestellung 2:
Welche Unterschiede in der Bewertung gibt es zwischen dem ICM und der E-Lecture? Die Auswertung ausgewählter Items des Online-Fragebogens ergibt folgende Einzelaspekte:

Bei allen Items (Tab. 4) fallen die Bewertungen beim ICM höher aus als bei der E-Lecture. Dies zeigt sich sowohl bei den Mittelwerten als auch insbesondere bei Betrachtung der einzelnen Wertungen. Hervorgehoben werden sollten z. B. die Abweichungen bei der Frage „Das Veranstaltungskonzept ‚flipped classroom' empfinde ich als sinnvoll" („trifft völlig zu"/„trifft eher zu": ICM 71,43 %; E-Lecture: 40 %) oder „Das Lernen mit den Vorlesungsvideos fällt mir leichter als das Lernen in der traditionellen Vorlesung" („trifft völlig zu"/„trifft eher zu": ICM 71,43 %; E-Lecture: 20 %). Hier zeigt sich eine deutliche ‚Unterlegenheit' der E-Lecture zum ICM, aber letztlich auch zu einer traditionellen Vorlesung: In dieser (kleinen) Stichprobe (E-Lecture) schnitt die traditionelle Vorlesung deutlich besser ab.

Tabelle 4: Relative Antworthäufigkeit (%) der Einzelaspekte sowie Mittelwerte *(M)* und Standardabweichung *(SD)* in den Veranstaltung des ICM und der E-Lecture (n = 14)

Frage		**trifft völlig zu (5)**	**trifft eher zu**	**trifft teils zu**	**trifft eher nicht zu**	**trifft gar nicht zu (1)**	***M***	***SD***
Das Veranstaltungskonzept ‚flipped classroom' empfinde ich als sinnvoll.	ICM	28,57%	42,86%	21,43%	7,14%	0,00%	3,93	0,92
	E-Lecture	0%	40%	40%	20%	0%	3,20	0,83
Das Lernen mit den Vorlesungsvideos fällt mir leichter als das Lernen in der traditionellen Vorlesung.	ICM	35,71%	35,71%	14,29%	14,29%	0%	3,93	1,07
	E-Lecture	0%	20%	20%	40%	20%	3,60	1,14
Ich mache mir beim Betrachten der Videos Notizen zur Vorbereitung auf die Vorlesung.	ICM	64,29%	21,43%	0,00%	0,00%	14,29%	4,21	1,42
	E-Lecture	20%	20%	20%	20%	20%	3,00	1,58
Ich schaue mir das Video i. d. R. konzentriert ohne Unterbrechungen an.	ICM	21,43%	35,71%	35,71%	7,14%	0,00%	3,71	0,91
	E-Lecture	0%	20%	20%	40%	20%	2,40	1,14

Fragestellung 3:
Welchen Einfluss haben das ICM und die E-Lecture auf den Lernerfolg der Studierenden in der Modulprüfung im Vergleich zum Besuch einer regulären Vorlesung?

Zu der Veranstaltung im SoSe 2018 wurde wie oben bereits erwähnt ein Online-Assessment eingerichtet. Damit hatten die Studierenden die Gelegenheit zur vertieften Übung, da der Test unbegrenzt wiederholt werden konnte und ein Online-Feedback (richtige Lösungen können eingesehen werden; Anzeige der erreichten Prozente) integriert war.

Von besonderem Interesse ist die Frage, ob das ICM (in Verbindung mit dem Test) bzw. die E-Lecture dazu beitragen können, den Lernerfolg im Vergleich zu vorausgegangenen Modulprüfungen zu steigern.[6] Insgesamt zeigte sich eine deutliche Verbesserung, jedoch nicht nur von traditioneller Vorlesung (SoSe 17, WiSe 17/18) und dem ICM/der E-Lecture, sondern auch nochmals zwischen dem ICM (SoSe 18) und der E-Lecture (WiSe 18/19). Die Ergebnisse beim ICM fielen nochmals besser aus. Klausurergebnisse (max. konnten 15 Punkte erreicht werden):

Tabelle 5: Mittelwert *(M)* und Standardabweichung *(SD)* der Modulprüfungsteile „Epochen der Musikgeschichte“ (zu erreichende Punktzahl: max. 15 Punkte)

Semester	**SoSe 17 Trad. Vl**	**WiSe 17/18 Trad. Vl**	**SoSe 18 ICM**	**WiSe 18/19 E-Lecture**
M (Punkte)	9,72	8,00	11,72	11
n	25	3	11	6
SD	2,64	1,00	2,90	2,23

Das integriere Online-Assessment (Selbsttest) bietet die Möglichkeit, Aufruf-zahlen und Bearbeitungsdauern abzurufen (vgl. Diagramm 3). Setzt man die Bearbeitungsdauer in Bezug zur erzielten Punktzahl (max. 15 Punkte) der Modulprüfung, so ergibt sich eher ein heterogenes Bild: Es lassen sich weder positive noch negative Tendenzen ablesen (Korrelationskoeffizient mit r = -.046 zwar leicht negativ, aber nahezu gegen Null gehend). Hier könnte eine größere Stichprobe sicherlich eindeutigere Ergebnisse bringen. Hinsichtlich der erreichten Punktzahlen im Online-Test (in %) gab es jedoch deutliche Unterschiede (M_{ICM} 53,82 %; $M_{E\text{-}Lecture}$: 67,95 %).

6 Angemerkt werden muss, dass eine Vergleichbarkeit insofern nur eingeschränkt möglich ist, da sich die Klausuraufgabe ab SoSe 2018 (ICM) weitestgehend aus modifizierten Aufgaben aus den Tests zur Veranstaltung speiste (allerdings in der Klausur auch mit freien Fragen). SoSe 17 und WiSe 17/18 stand noch kein Online-Test zur Verfügung; außerdem ist die Vergleichskohorte WiSe 17/18 relativ klein.

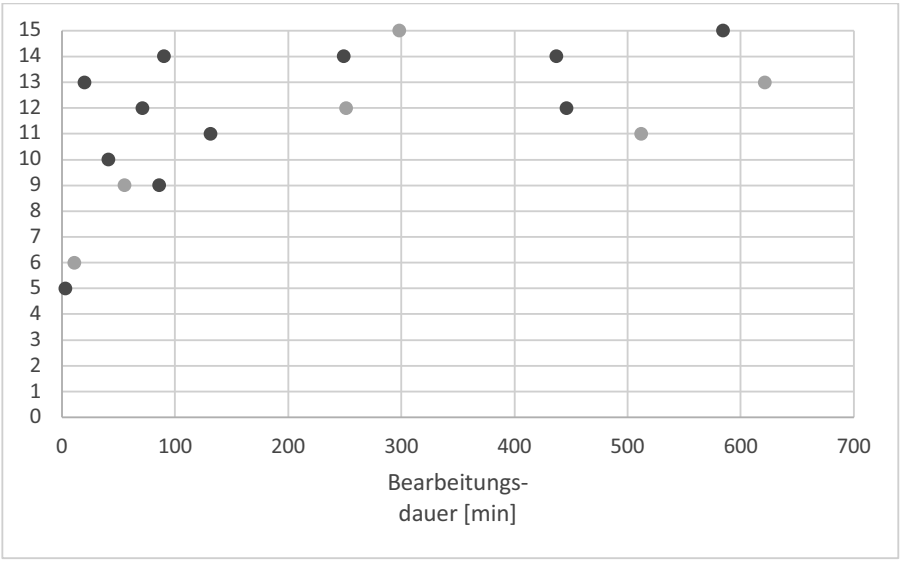


Diagramm 3: Erreichte Punktzahl in Abhängigkeit der Gesamtbearbeitungsdauer aller Tests

Anmerkungen: hellgrau = E-Lecture, n = 6; schwarz = ICM, n = 11

Diskussion

Bezüglich der Motivation zur Anwesenheit in den Präsenzveranstaltungen nimmt bei der ICM-Lehrveranstaltung die Zahl der Studierenden im Vergleich zu traditionellen Vorlesungen zu Beginn weniger schnell ab, pendelt sich dann aber auf einem etwas niedrigeren Niveau als bei traditionellen Vorlesungen ein. Die Präsenzveranstaltung wird als eine sinnvolle Ergänzung der Lernvideos gewertet. Diese Ergebnisse decken sich mit Erfahrungen aus vergleichbaren Mathematikveranstaltungen nach dem ICM an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (Auskunft von C. Spannagel 29.06.2018). Wie in entsprechenden Studien bewerten die Studierenden das Konzept insgesamt sehr positiv (Lage, Platt & Treglia, 2000; Schullery, Reck & Schullery, 2011).

In der Kombination aus Videovorbereitung und Vertiefung in den Präsenzveranstaltungen sowie vermutlich auch in Verbindung mit den Tests konnte beim ICM eine höhere Aktivierung, eine höhere Selbsteinschätzung des Lernzuwachses und der Erklärkompetenz der Studierenden als im Vergleich zur traditionellen Vorlesung erreicht werden. Insbesondere die Einbindung verschiedener auch spezifisch musikbezogener Aktivitäten (musizieren, Arrangement erstellen, singen, tanzen, Musik- und Videoanalyse) empfanden viele als besondere Bereicherung im Vergleich zu traditionellen Vorlesungen.

Als vorläufiges vorsichtiges Fazit lässt sich festhalten – wenngleich sicherlich nicht empirisch ausreichend valide (es müssten noch weitere Testungen folgen) –, dass das ICM, aber auch die E-Lecture in Verbindung mit Übung durch Testaufgaben (Online-Assessment) tendenziell zu einem besseren Lernerfolg führen können – selbst wenn das Lernen offensichtlich in einer traditionellen Vorlesung leichter fällt (Helmke, 2015, S. 204–208; Roediger & Karpicke, 2006; Hattie-Rangliste https://visible-learning.org/de/hattie-rangliste-einfluss groessen-effekte-lernerfolg/ [20.12.2019]). Wobei zu bedenken ist, dass bei der E-Lecture den Testaufgaben (Online-Assessment) vermutlich noch eine größere Bedeutung als Übungs- und Feedback-Tool zukommt. Dies müsste allerdings in weiteren, besser kontrollierten Studien nochmals untersucht werden.

Ausblick

Die Ergebnisse dieser Studie müssen aufgrund des recht kleinen Samplings vorest noch als Tendenzen gesehen werden. Um aussagekräftigere Ergebnisse zu erzielen, müsste eine Studie mit einem größeren Sampling und weiteren statistischen Methoden durchgeführt werden, evtl. auch mit anderen Fächern oder durch den Aufbau eines Netzwerks mit anderen Hochschulen.[7] Wie bereits erwähnt muss selbstkritisch angemerkt werden, dass hier der Vergleich einer ICM-Veranstaltung mit einer Vorlesung und nicht einem Seminar oder einer Übung vorgenommen wurde, was sich aus pragmatischen Gründen des Lehrangebots ergeben hat und sicherlich eine Limitierung der Studie darstellt. Zudem wurden in dieser Studie die Konzepte ICM und E-Lecture inhaltlich auf eine relativ traditionelle Lehrveranstaltung (Musikgeschichtsvorlesung) angewandt.

Als vorläufige Schlussfolgerung kann für eine Optimierung des ICM aus den Ergebnissen abgeleitet werden, weniger Videos in die Vorbereitungsphase einzubinden und einen Teil der Präsenzveranstaltung mit ausgewählten Inputphasen des Dozierenden anzureichern. Eine andere Weiterentwicklung könnte eine Mischung aus ICM und traditioneller Vorlesung, wie dies z. B. im Fach Physik an der PH Freiburg durchgeführt wurde (Oettle et al., 2019), oder auch eine mit E-Lecture-Anteilen angereicherte Veranstaltung sein. Ebenso scheint es sinnvoll, Testfragen im ICM unmittelbar an die Lehrvideos anzubinden, um damit ein sofortiges Online-Assessment zu ermöglichen (Spannagel, 2017). Hinsichtlich der zu verwendenden Texte könnte in Richtung der Nutzung von adapted primary literature weitergedacht werden, d. h. unter didaktischen Gesichtspunkten bearbeitete und vereinfachte Forschungsartikel „für Lernende mit vergleichsweise

7 Ein derartiges Network aus Vertreter*innen von Hochschulen aus Österreich, der Schweiz und Deutschland befindet sich gerade im Aufbau und nimmt vor allem die durch die Corona-Pandemie völlig neue Situation der Online-Lehre in den Blick.

niedrigem forschungsmethodischem und inhaltlichem Vorwissen“ (Wittwer et al., 2015, S. 95).

Zwar konnten in die Präsenzveranstaltungen neben kognitiven Aufgaben (Textbearbeitung, Internetrecherche, Analysen) bereits musikspezifische Aktivitäten einbezogen werden, doch scheint der Einsatzbereich von ICM, aber auch reiner E-Lecture(-Anteile) gerade im fachpraktischen oder musiktheoretischen Bereich noch viele Gestaltungsräume zu eröffnen. In einem gerade laufenden Forschungsprojekt an der Hochschule für Musik Freiburg werden z. B. Lernvideos für das schulpraktische Klavierspiel (Liedbegleitung) und zu ausgewählten Bereichen der Harmonielehre (Buchborn & Scherer, i. Dr.) entwickelt und deren Einsatzmöglichkeiten erforscht. Am Institut für Musik der Pädagogischen Hochschule Freiburg werden darüber hinaus Einsatzmöglichkeiten von Video-Tutorials im Bereich Ensembleleitung, Gehörbildung, Liederarbeitung und Instrumentalspiel sowie ein Online-Lernmodul mit unterschiedlichen Lehr-Lernmaterialien für den Aufbau melodisch-tonaler Fähigkeiten im Umfeld des Konzeptes Aufbauender Musikunterricht, die im Intranet der Hochschule zur Verfügung gestellt werden, entwickelt und erprobt sowie evaluiert. Es lohnt sich sicherlich in diesem Bereich weitere Perspektiven zu entwickeln, zu testen, zu evaluieren und – sollten sich die gefundenen Tendenzen als evident erweisen – zukünftig verbindlich in das Curriculum der Hochschullehre zu integrieren.

Literatur

Ahner, P. (2018). Blended Learning. musikschule)) DIREKT. *Üben & Musizieren*, 04(18), 6–9.

Ahner, P. (2019). E-Learning. musikschule)) DIREKT. *Üben & Musizieren,* 01(19), 6–9.

Bates, J. E., Almekdash, H. & Gilchrest-Dunnam, M. J. (2017). The Flipped Classroom: A Brief, Brief History. In L. S. Green, J. R. Banas & R. A. Perkins (Hrsg.), *The Flipped College Classroom – Conceptualized and Re-Conceptualized* (S. 3–11). Schweiz: Springer.

Bernhofer, A. & Wieland, E. (2019). Musikunterricht geflippt – Konzepte zur Musizierpraxis. In J. Buchner & S. Schmid (Hrsg.), *Flipped Classroom Austria – und der Unterricht steht Kopf* (S. 65–82). Brunn am Gebirge: Ikon.

Bishop, J. L. & Verleger, M. A. (2013). *The Flipped Classroom: A Survey of the Research*. ASEE, Paper ID #6219.

Bochmann, R., Roepke, A. L., Reiher, M. & Rindermann, H. (2020). Mangelnde Anwesenheit in Vorlesungen: eine fächerübergreifende Einschätzung von Studierenden in Deutschland. In I. an den Berk, R. Kordts-Freudinger, M. Merkt, P. Salden & A. Scholkmann (Hrsg.), *Editorial zum Jahresheft. die hochschullehre, Jahrgang 6/2020* (S. 201–222). Verfügbar unter: www.hochschullehre.org [12.07.2020].

Bowman, J. (2014). *Online Learning in Music: Foundations, Frameworks, and Practices*. Oxford: Oxford University Press.

Brunner, G. (2018). Inverted Classroom – Use of Learning Videos in Music Studies. In M. Sedláček (Hrsg.), *Music Education in the Light of Research* (S. 6–24). Brno. Verfügbar unter: https://munispace.muni.cz/public/flipbooks/munispace/1148/ [20.12.2019].

Buchborn, T. & Scherer, M. (i. Dr.). Lehren und Lernen mit Onlinevideos in künstlerischen Lehrveranstaltungen an der Musikhochschule. Eine Design-Based Research-Studie zu videobasierten blended learning-Formaten in den Fächern Schulpraktisches Klavierspiel und Musiktheorie. In U. Konrad & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung zwischen Theoriebildung und Praxisveränderung*. Hannover: ifmpf.

Duker, P., Gawboy, A., Hughes, B. & Shaffer, K. P. (2015). Hacking the Music Theory Classroom: Standards-Based Grading, Just-in-Time Teaching, and the Inverted Class. *Society for Music Theory*, 21(1). Verfügbar unter: http://www.mtosmt.org/issues/mto.15.21.1/mto.15.21.1.duker_gawboy_hughes_shaffer.html [20.12.2019].

Empfehlungen zur Digitalisierung in der Hochschullehre (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.03.2019). Berlin. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2019/BS_190314_Empfehlungen_Digitalisierung_Hochschullehre.pdf [20.12.2019].

Engel, M., Heinz, M. & Sonntag, R. (2017). Flexibilisierung, Kompetenzorientierung und Heterogenitätsnutzung. Wie Invertierung die akademische Lehre bereichert. In S. Zeaiter & J. Handke (Hrsg.), *Inverted Classroom – The Next Stage. Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert* (S. 133–144). Marburg: Tectum.

Fischer, F., Wecker, C. & Stegmann, K. (2015). *Auswirkungen digitaler Medien auf den Wissens- und Kompetenzerwerb in der Schule.* Open Access LMU. https://doi.org/10.5282/ubm/epub.38343

Fischer, M. & Spannagel, C. (2012). Lernen mit Vorlesungsvideosin der umgedrehten Mathematikvorlesung. In J. Desel, J. M. Haake & C. Spannagel (Hrsg.), *DeLFI 2012: Die 10. e-Learning Fachtagung Informatik der Gesellschaft für Informatik e.V.* (S. 225–236). Bonn: Gesellschaft für Informatik e.V.

Flick, U. (2017). Design und Prozess qualitativer Forschung. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 252–264). Hamburg: Rowohlt.

Godau, M. & Fiedler, D. (2018). Erfassung des Professionswissens von Musiklehrkräften. Validierung einer deutschen Übersetzung eines Selbstauskunftsfragebogens zur Erfassung des Musical Technological Pedagogical And Content Knowledge (MTPACK). In B. Clausen & S. Dreßler (Hrsg.), *Soziale Aspekte des Musiklernens* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 39, S. 185–206). Münster: Waxmann.

Grant, C. (2013). First inversion: a rationale for implementing the 'flipped approach' in tertiary music courses. *Australian Journal of Music Education*, (1), 3–12.

Handke, J. (2017). Gelingensbedingungen für den Inverted Classroom. In S. Zeaiter & J. Handke (Hrsg.), *Inverted Classroom – The Next Stage. Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert* (S. 3–13). Marburg: Tectum.

Handke, J. & Sperl, A. (Hrsg.). (2012). *Das Inverted Classroom Model. Begleitband zur ersten deutschen ICM-Konferenz.* München: Oldenbourg.

Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Böbingen: Kallmeyer/Klett.

Lage, M. J., Platt, G. J. & Treglia, M. (2000). Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. *The Journal of Economic Education,* 31(1), 30–43.

Mayring. P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.

Nikodemus, P. (2017). *Lernprozessorientiertes Wissensmanagement und kooperatives Lernen: Konfiguration und Koordination der Prozesse*. Wiesbaden: Springer.

Oettle, M., Brandenburger, M., Mikelskis-Seifert, S. & Schwichow, M. (2019). Schaffung vertikaler und horizontaler Kohärenz in der Lehrerbildung am Beispiel der Physik. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung* (S. 167–182). Wiesbaden: Springer.

Roediger, H. L. & Karpicke, J. D. (2006). Test-Enhanced Learning. Taking Memory Tests Improves Long-Term Retention. *Psychological Science*, 17(3), 249–255.

Schullery, N. M., Reck, R. F. & Schullery, S. E. (2011). Toward Solving the High Enrollment, Low Engagement Dilemma: A Case Study in Introductory Business. *International Journal of Business, Humanities and Technology*, 1(2), 1–9.

Spannagel, C. (2017). *Amat Victoria Curam – Sei vorbereitet!* TEDx University of Würzburg. Verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=hrq7kv94cwo [20.12.2019].

Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences Cooperation. *innovation and task orientation Learning Environ Res*, 15, 171–193.

Wannemacher, K., Jungermann, I., Scholz, J., Tercanli, H. & Villiez, A. (2016). *Digitale Lernszenarien im Hochschulbereich. Arbeitspapier Nr. 15*. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung. Verfügbar unter: https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD%20AP%20Nr%2015_Digitale%20Lernszenarien.pdf [20.12.2019].

Weidlich, J. & Spannagel, C. (2014). Die Vorbereitungsphase im Flipped Classroom. Vorlesungsvideos versus Aufgaben. In K. Rummler (Hrsg.), *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken* (Medien in der Wissenschaft, Bd. 67, S. 237–248). Münster: Waxmann.

Winteler, A. (2012). *Professionell lehren und lernen. Ein Praxishandbuch*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Wittwer, J., Nückles, M., Mikelskis-Seifert, S., Schumacher, M., Rollett, W. & Leuders, T. (2015). Kohärenz, Kompetenz- und Forschungsorientierung – Zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung am Standort Freiburg. In W. Benz, J. Kohler, P. Pohlenz & U. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre* (S. 93–115). Berlin, Stuttgart: Raabe.

Georg Brunner
Pädagogische Hochschule Freiburg
Kunzenweg 21
79117 Freiburg
georg.brunner@ph-freiburg.de

Gabriele Puffer

Messung professioneller Kompetenzen von Studierenden zur Evaluation einer fachdidaktischen Lehrveranstaltung

Assessing Future Music Teachers' Professional Competencies for the Evaluation of a Teacher Training Program

Wie lassen sich künftige Musiklehrkräfte angemessen auf die Herausforderungen vorbereiten, die beim Singen mit heterogenen Gruppen im Musikunterricht auf sie zukommen? Wie können entsprechende Lernergebnisse dokumentiert werden?

Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung des BMBF entwickelte der Lehrstuhl für Musikpädagogik der Universität Augsburg ein Lehrformat, mit dessen Hilfe domänenspezifisches Professionswissen und situationsspezifische Fähigkeiten von Lehramtsstudierenden gefördert werden sollen. Ein wesentliches methodisches Element des Seminars ist fallbasiertes Arbeiten mit Video- und Audiovignetten aus schulischem Musikunterricht.

Um die Wirksamkeit des Kurskonzepts zu überprüfen, wurde ein Vignettentest entwickelt und im Rahmen eines quasi-experimentellen Designs (Prä-Post-Studie mit Versuchs- und Kontrollgruppe) insgesamt 55 Studierenden vorgelegt. Die Ergebnisse legen nahe, dass sich mit Hilfe der fallbasierten Arbeit im Kurs tatsächlich ein Lernzuwachs in den angestrebten Bereichen erzielen lässt. Zudem könnte der Vignettentest über Evaluationszwecke hinaus auch für Grundlagenforschung im Bereich professioneller Kompetenzen nutzbar sein.

How could future music teachers be adequately prepared for singing with heterogeneous groups in the general music classroom? In which way is it possible to monitor future music teachers' progress? As part of the "Qualitätsoffensive Lehrerbildung" funded by the German Ministry of Education and Research, the Chair of Music Education at the University of Augsburg is conducting a development and research project that aims to foster professional knowledge and situation-specific skills of student teachers. An essential element of the newly developed seminar is case-based learning, using audio and video vignettes from music lessons. In order to empirically investigate the effectiveness of this concept, we administered a vignette-based assessment tool to a sample of 55 music teacher students in a pre-post-study with treatment and control groups. The results indicate that the students participating in the course achieved substantial learning gains in the target-

ed competencies. Furthermore, the test concept has proven suitable for evaluation purposes and might also be fruitful for basic research.

Einleitung

Im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" wird an der Universität Augsburg das Projekt „Förderung der Lehrerprofessionalität im Umgang mit Heterogenität" (LeHet) durchgeführt. Das Teilprojekt „LeHet Musik" befasst sich mit Entwicklung und Implementierung eines Lehrformats für den Bereich „Vokaldidaktik/Singen mit heterogenen Gruppen im Klassenunterricht Musik". Neben domänenspezifischem Professionswissen sollen situationsspezifische Fähigkeiten der Studierenden und situationsgerechter Einsatz künstlerisch-musikpraktischer Fertigkeiten angebahnt und gefördert werden. Ein wesentliches methodisches Element des Kurskonzepts ist fallbasiertes Arbeiten mit Video- und Audiovignetten aus schulischem Musikunterricht.[1]

Zur empirischen Überprüfung der Wirksamkeit des neuen Lehrformats wurde ein Testinstrument zur Messung von Professionswissen und situationsspezifischen Fähigkeiten entwickelt, das an Vorarbeiten aus dem Projekt FALKO-M anknüpft (Puffer & Hofmann, 2017). In dessen Rahmen war ein fachspezifischer Professionswissenstest konzipiert worden, der unter anderem Unterschiede zwischen Expert*innen und Noviz*innen sowie zwischen Studierenden und Lehrkräften verschiedener Ausbildungsrichtungen messbar machte. Im Zuge der Konstruktion des LeHet-Musik-Tests stellte sich unter anderem die Frage, inwieweit sich ein Testformat, das zur Erforschung vergleichsweise ‚großräumiger' Unterschiede in den professionellen Kompetenzen von Musiklehrkräften entwickelt wurde, auch zur Evaluation von Lernzuwächsen bei Studierenden während eines fachdidaktischen Seminars als geeignet erweisen würde, also für die Messung von Veränderungen über einen Zeitraum von wenigen Wochen hinweg.

Theoretischer Rahmen

Anknüpfend an kognitionspsychologisch grundierte Konzepte wird (Musik-) Unterricht im Projekt LeHet Musik als Sequenz von Handlungssituationen aufgefasst, mit denen sich Lehrkräfte aktiv auseinandersetzen. Dabei lösen sie eine

1 Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1509 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin. Details zum Projekt unter https://www.uni-augsburg.de/de/fakultaet/philsoz/fakultat/musikpaedagogik/forschung/lehet-musik/

Folge von Handlungsproblemen (vgl. Bromme, 1992, 1997; Dann & Haag, 2017). Die dabei notwendigen Aktivitäten beinhalten beispielsweise jene fortwährenden größeren und kleineren Planungsanpassungen, die zu den Erfordernissen adaptiven Unterrichtens gehören (Göllner & Niessen, 2016). Zur erfolgreichen Bewältigung solcher Herausforderungen benötigen Musiklehrkräfte ein umfangreiches Bündel professioneller Kompetenzen. Den konzeptionellen Gesamtrahmen für Lehrkonzept und Evaluation in LeHet Musik bildet ein überfachliches Modell professioneller Kompetenz von Lehrkräften nach Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015), in dem die dispositionsbezogenen Komponenten bisheriger Modelle um situationsspezifische Fähigkeiten erweitert sind:

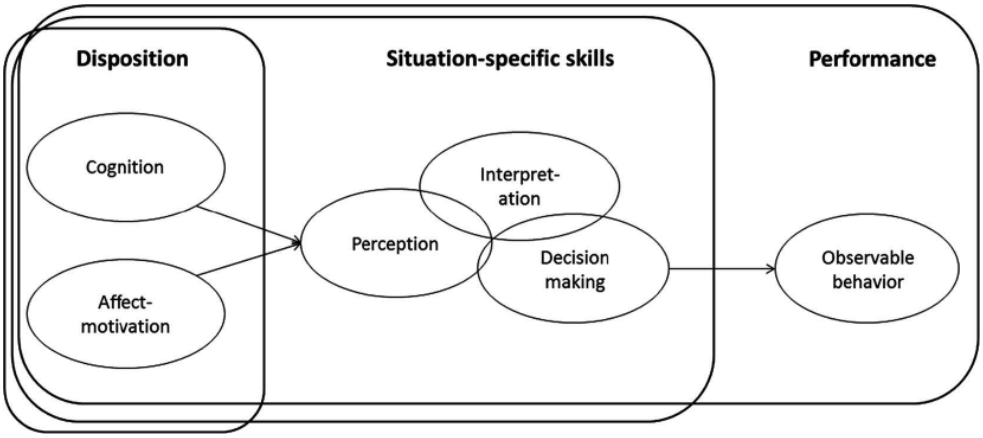


Abbildung 1: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften als Kontinuum (Blömeke et al., 2015, S. 7)

LeHet Musik nimmt das Professionswissen angehender Musiklehrkräfte als eine wesentliche Grundlage erfolgreichen Unterrichtens in den Blick (vgl. Baumert & Kunter, 2011; Blömeke et al., 2011; Mulder & Gruber, 2011; Krauss, Lindl & Schilcher, 2017). Handlungsnahe professionelle Wissensbestände, die für das Singen mit Kindern im Klassenverband notwendig erscheinen, sind unter Rückgriff auf das FALKO-M-Modell zu Fachwissen und Fachdidaktischem Wissen von Musiklehrkräften konzeptualisiert (Puffer & Hofmann, 2017).

Handreichungen zum Singen mit Kindern (z. B. Mohr, 2013; Wieblitz, 2013) setzen in der Regel besondere situationsspezifische Fähigkeiten voraus, beispielsweise diagnostisches Sehen und Hören. Auch diese sollen im LeHet-Musik-Seminar angebahnt und gefördert werden. Als Grundlage einer entsprechenden Modellierung wird das Konzept professioneller Unterrichtswahrnehmung (*professional vision*) herangezogen (Sherin, 2007; Sherin & van Es, 2009; Seidel, Blomberg & Stürmer, 2010; Hellermann, Gold & Holodynski, 2015). Diese lässt sich im Rahmen eines ‚Als-Ob-Modells' in zwei Teilprozesse untergliedern: Wahrnehmung im engeren Sinne (*selective attention/noticing*) und Interpretation (*know-*

ledge-based reasoning). Wissensgesteuerte Aufmerksamkeit (*selective attention*) ermöglicht die Identifikation (*noticing*) solcher Situationen und Ereignisse im Unterricht, die aus professionellem Blickwinkel relevant sein könnten für den Erfolg von Unterrichtshandlungen. Die Komponente *knowledge-based reasoning* bezeichnet die Fähigkeit, wahrgenommene Ereignisse auf der Basis vorhandener Wissensbestände zu analysieren und zu interpretieren. Dies ermöglicht eine diagnostische Einschätzung der Situation, auf deren Grundlage dann didaktisch angemessene[2] Handlungsentscheidungen getroffen werden können.[3]

Im hochschuldidaktischen Kontext gilt es weiterhin zu unterscheiden zwischen professioneller Wahrnehmung aus der ‚Innensicht', also der Perspektive der Lehrkraft, die unter unmittelbarem Handlungsdruck beobachtet, analysiert und Entscheidungen trifft, und Wahrnehmungen aus der ‚Außensicht' von Unbeteiligten, die Unterricht beobachten (live oder medial vermittelt) und sich ohne Handlungsdruck der Analyse des Geschehens und dem Entwerfen von Handlungsmöglichkeiten und -alternativen widmen können (Hellermann et al., 2015, S. 98). Grundlegend für das hochschuldidaktische Konzept von LeHet Musik ist die Annahme, dass sich die in der Außensicht durch Auseinandersetzung mit Video- und Audiobeispielen gewonnenen Erkenntnisse und die dabei trainierten situationsspezifischen Fähigkeiten zumindest in gewissem Umfang für das spätere eigene Unterrichtshandeln nutzen lassen (Konzept der ‚Annäherungen' an professionelle pädagogische Praxis; vgl. Grossman et al., 2009; Heinzel & Krasemann, 2014; Hellermann et al., 2015; Seidel & Thiel, 2017; kritisch z. B. Dann & Haag, 2017, S. 114).

Konzeptualisierung der domänenspezifischen Kompetenzen

Im Fokus von Kurskonzept und Evaluation des Projekts LeHet Musik stehen Kompetenzen zur Bewältigung von Anforderungen, wie sie sich Musiklehrkräften beim Singen mit Klassen in den Jahrgangsstufen 1 bis 6 stellen. Als heuristische Basis zur inhaltlichen Konkretisierung der notwendigen Wissensfacetten und situationsspezifischen Fähigkeiten dienten schulische Curricula (z. B. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2014), die Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung der deutschen Kultusministerkonferenz (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik

2 Als ‚didaktisch angemessen' wird eine Unterrichtshandlung in der vorliegenden Studie aufgefasst, wenn sie entsprechenden Kriterien ‚guten Unterrichts' aus musikdidaktischer Literatur entspricht (zum Vorgehen: vgl. Krauss et al., 2011, S. 144; zum Konzept ‚guten Unterrichts': siehe Berliner, 2005).

3 Eine Zusammenfassung verschiedener kognitionspsychologischer Modelle von Lehrerhandeln bieten z. B. Dann & Haag, 2017, S. 103–107.

Deutschland [KMK], 2019, S. 41–42) und musikdidaktische Literatur zum Singen mit Kindern (z. B. Mohr, 2013; Arnold-Joppich, 2015; Fuchs, 2015; Henning, 2014; Hofmann, 2015; Wieblitz, 2013).

Aus dem Bereich der kognitiven Dispositionen (vgl. Abb. 1) werden drei Facetten fachdidaktischen Wissens in den Blick genommen: Wissen über typische Lernwege und -schwierigkeiten von Kindern beim Singen und über Möglichkeiten entsprechender Diagnostik, Wissen über geeignete Instruktionsstrategien sowie Kenntnisse über Klassenführung und Unterrichtsorganisation in Musiziersituationen (vgl. dazu auch Puffer & Hofmann, 2017, S. 253–255). Hinzu kommt Fachwissen zu Stimmphysiologie und zu stimmlicher Entwicklung von Kindern und Jugendlichen.

Erforderliche situationsspezifische Fähigkeiten umfassen das Vermögen, die Aufmerksamkeit gezielt auf Unterrichtsereignisse und konstellationen zu richten, die für den Lernerfolg einzelner Schüler*innen oder der gesamten Lerngruppe sowie für den weiteren Fortgang des Unterrichtsgeschehens von Bedeutung sein könnten (*selective attention*). Wissensgeleitet wahrgenommen werden sollen einerseits Verhaltensweisen der Kinder, die beides positiv wie negativ beeinflussen können, andererseits stimmlich-musikalische Qualitäten in den Dimensionen Körperspannung/Haltung/Bewegung, Atemführung und Phrasierung, Phonation/Artikulation/Stimmklang, Intonation, Modulation und Ausdruck, Rhythmus und Tempo (*noticing*). Bei der Unterrichtswahrnehmung aus der ‚Außensicht' im Rahmen der Fallarbeit im Seminar tritt die Fähigkeit hinzu, das Beobachtete präzise und differenziert zu beschreiben.

Die Kompetenzfacette ‚Interpretation'/*knowledge based reasoning* wird in zwei Teilkomponenten modelliert, die sich in Beziehung zu den eben skizzierten Komponenten fachdidaktischen Wissens setzen lassen: einen diagnostischen Anteil und einen, der sich auf das professionelle Abwägen von Handlungsalternativen richtet. Im ersten Schritt geht es darum, die wahrgenommenen Ereignisse auf der Grundlage der professionellen Wissensbasis zu erklären, zu deuten oder zu beurteilen – beispielsweise auf Basis der Kenntnisse typischer Lernschwierigkeiten von Kindern beim Singen in der Großgruppe. Im zweiten Schritt werden, wiederum wissensbasiert, Möglichkeiten professionellen Handelns bzw. Reagierens entwickelt und gegeneinander abgewogen. Auf dieser Basis können schließlich didaktisch angemessene, sach- und schüler*innengerechte Handlungsentscheidungen getroffen werden, beispielsweise für das Beginnen, Fortsetzen, Modifizieren oder den Abbruch einer Übung, für Planungsanpassungen im Rahmen des aktuellen Unterrichtsgeschehens, oder für längerfristig durchzuführende Maßnahmen im Rahmen der weiteren Unterrichtsplanung und -vorbereitung für die Lerngruppe (z. B. das regelmäßige Durchführen von Übungen zum Erschließen der Kopfstimme).

Ziele der Evaluationsstudie

Im Rahmen einer Evaluationsstudie zu LeHet Musik galt es zu überprüfen, ob Teilnehmer*innen des ‚LeHet-Seminars' am Ende der Vorlesungszeit tatsächlich über eine umfangreichere domänenspezifische Wissensbasis und über besser entwickelte situationsspezifische Fähigkeiten verfügen als zu Beginn sowie über eine bessere Fähigkeit, beides in didaktisch angemessene Handlungsentscheidungen umzusetzen. Hypothese (1) lautet deshalb, dass Studierende nach der Teilnahme am Seminar in einem entsprechenden Leistungstest signifikant und mit mindestens mittlerer Effektstärke höhere Testscores erzielen als zu Beginn. Zudem interessiert die Frage, ob eventuelle Leistungszuwächse tatsächlich durch die Teilnahme am Seminar beeinflusst sind. Hypothese (2) nimmt an, dass sich bei Studierenden einer Vergleichsgruppe kein oder nur ein deutlich geringerer entsprechender Zuwachs in den interessierenden Kompetenzfacetten messen lässt.

Ein weiteres Forschungsanliegen entstand im Zuge der Arbeit am Forschungsprojekt FALKO-M. Der Großteil der dort verwendeten Testaufgaben zum fachdidaktischen Wissen von Musiklehrkräften und Lehramtsstudierenden ist in offenem Itemformat gehalten (Puffer & Hofmann, 2017, S. 256–257). Bei der Auswertung dieses Aufgabentyps fiel auf, dass Studierende im Vergleich zu den teilnehmenden Lehrkräften deutlich geringere Testscores erzielten, obwohl ihre Testantworten ähnlich umfangreich ausfielen. Häufig eignete sich nur ein verhältnismäßig kleiner Anteil der Testantworten der Studierenden tatsächlich zur Bewältigung der jeweils präsentierten Aufgabe. Die übrigen Antworten entstammten zwar meist der passenden Wissenskategorie (z. B. Wissen über typische Schüler*innenfehler beim Singen), passten aber nicht zum konkreten Problem. Dies lässt sich als Indikator dafür interpretieren, dass die teilnehmenden Studierenden bereits durchaus über eine Basis an fachspezifischem Professionswissen verfügten, das Wissen aber nur in vergleichsweise geringem Umfang situations- und problemgerecht einsetzen konnten. Auch diese Fähigkeit sollte sich bei den Teilnehmer*innen des LeHet-Seminars verbessern. Deshalb wird zusätzlich angenommen (Hypothese 3), dass die Studierenden des LeHet-Seminars bei der Testwiederholung einen höheren Anteil korrekter Antworten an den insgesamt gegebenen Testantworten erreichen als bei der ersten Testung.

Methodisches Vorgehen

Die Überprüfung der Wirksamkeit des Seminarkonzepts erfolgte im Sommersemester 2018 in Form eines quasi-experimentellen Vorgehens (Prä-Post-Design mit Versuchs- und Kontrollgruppe). Unabhängige Variable ist damit die Zugehörigkeit zu einer der beiden Gruppen. Die Versuchsgruppe bestand aus den

Studierenden des LeHet-Seminars. Als Kontrollgruppe standen die Teilnehmerinnen eines parallel stattfindenden vokaldidaktischen Seminars mit Schwerpunkt auf dem Erlernen eines Solmisationsverfahrens zur Verfügung. Aus organisatorischen Gründen wurde die Vergleichsgruppe von einem anderen Dozenten unterrichtet als die Versuchsgruppe. Beide Seminare erhielten wöchentlich 90 Minuten Präsenzunterricht; zusätzlich bearbeiteten die Studierenden jeweils häusliche Vor- und Nachbereitungsaufgaben (beide Gruppen: Lektüreaufgaben, Vorbereiten von Einstudierungen mit der Seminargruppe; Versuchsgruppe: geringere Gewichtung dieser Aktivitäten zugunsten des individuellen Bearbeitens von Beobachtungs- und Diagnoseaufgaben an Unterrichtsvideos mit Hilfe einer Online-Plattform; Kontrollgruppe: keine Verwendung von Video- oder Audioaufnahmen aus schulischem Musikunterricht). Zu Beginn und gegen Ende der Kurse füllten die Teilnehmer*innen je einen Leistungstest zu domänenspezifischem Professionswissen und situationsspezifischen Fähigkeiten aus. Abhängige Variablen der Studie sind somit die erreichten Testscores in Prä- und Posttest sowie eine Kenngröße, die für jede*n Teilnehmer*in den erzielten Anteil korrekter bzw. didaktisch angemessener Antworten in Relation zu den insgesamt von ihr oder ihm gegebenen Antworten markiert (siehe unten).

Stichprobe

Es konnte eine Vollerhebung durchgeführt werden. Insgesamt beteiligten sich 55 Studierende an den Tests (Erhebung 1: $n = 50$, Erhebung 2: $n = 32$). In die Testauswertung gingen die Daten derjenigen Studierenden ein, die an beiden Erhebungen teilnahmen ($N = 29$; Versuchsgruppe $n = 18$, Kontrollgruppe: $n = 11$). Aus der Versuchsgruppe stehen damit die Daten von 3 Männern und 15 Frauen zur Verfügung, von denen 12 Lehramt GS studierten (66,7%), 5 Lehramt Mittelschule (27,8%) und eine*r Lehramt Realschule; 4 Teilnehmer*innen studierten Musik als Unterrichtsfach, 14 (77,8%) hatten Musik als Didaktikfach belegt.[4] Aus der Kontrollgruppe beteiligten sich 11 Frauen an beiden Tests. Auch hier bildeten Studierende des Lehramts Grundschule sowie Studierende mit Musik als Didaktikfach eine deutliche Mehrheit (Lehramt GS: 8 (72,7%), MS = 0, RS = 2 (18,2%), k. A. = 1; Unterrichtsfach Musik: 4 (36,4%), Didaktikfach Musik: 7 (63,6%)).

Die Studierenden waren durchschnittlich 21.03 Jahre alt ($SD = 2.56$) und studierten im dritten Fachsemester ($M = 3.14$, $SD = 1.65$). Der Durchschnitt ihrer Abiturnoten, die als grobe Indikatoren für die allgemeine kognitive Leistungs-

4 Das Studium von Musik als ‚Dritteldidaktikfach' ist in Bayern für das Lehramt an Grund- oder Mittelschulen möglich. Es kann ohne Eignungsprüfung begonnen werden. An der Universität Augsburg sind dafür 12 (Lehramt GS) bzw. 20 (Lehramt MS) ECTS-Punkte vorgesehen (Universität Augsburg, 2013, S. 112; Übersicht zur Struktur der Lehreramtsstudiengänge in Bayern: Krauss, Lindl, Schilcher & Tepner, 2017, S. 52–54).

fähigkeit herangezogen werden können (Baron-Boldt, Schuler & Funke, 1988; Kunina-Habenicht et al., 2013), lag bei 2.23 (*SD* = .38) und damit etwas über dem Wert, der in anderen Untersuchungen für Studierende nicht vertiefter Lehrämter ermittelt wurde (z. B. Klusmann, 2011; Kunina-Habenicht et al., 2013).

Durchführung

In der zweiten Woche der Vorlesungszeit und ein weiteres Mal nach 10 Seminarsitzungen wurde den Studierenden ein vignettenbasierter Papier-und-Bleistift-Test zu Professionswissen und situationsspezifischen Fähigkeiten mit einer Bearbeitungszeit von etwa 30 Minuten vorgelegt. Diese Testdauer erwies sich als vertretbarster Kompromiss zwischen dem Erkenntnisinteresse und den Erfordernissen des Lehrbetriebs: Die Tests fanden während der Seminarsitzungen statt, die damit einhergehende zeitliche Belastung sollte nicht über Gebühr hoch ausfallen. Je eine Projektmitarbeiterin führte den Test am Beginn der jeweiligen Seminarsitzung durch. Die im Test verwendeten Audio- und Videovignetten sowie die Art der Aufgabenstellung waren für alle Teilnehmer*innen neu und nicht zuvor in einem der Seminare verwendet worden. Die Video- und Audio-Stimuli wurden jeweils zweimal hintereinander per Projektion und Stereoanlage präsentiert. Die jeweilige Testleiterin achtete darauf, die Bearbeitung einer Aufgabe erst zu beginnen, wenn alle Teilnehmer*innen die vorhergehende Aufgabe abgeschlossen hatten; außerdem protokollierte sie den Ablauf jeder Testsitzung schriftlich. Die Tests wurden anonym durchgeführt. Um dennoch eine Zuordnung der Testleistungen aus Prä- und Post-Test zu ermöglichen, wurde für jede*n Teilnehmer*in ein Pseudonym erstellt: ein achtstelliges Codewort aus Daten, die für die jeweilige Person jederzeit replizierbar sind, zu denen das Forschungsteam jedoch keinen Zugang hat.

Erhebungsinstrument

Testkonzept

Tabelle 1 enthält einen Überblick über die Items des LeHet-Musik-Tests. Domänenspezifisches Fachwissen wird mit Hilfe eines Multiple-Choice-Items gemessen, die skizzierten Facetten fachdidaktischen Wissens und situationsspezifischer Fähigkeiten werden mit Hilfe vignetten-basierter Items mit offenem Antwortformat erfasst.

Tabelle 1: Vignettentest zur Erfassung von Professionswissen und situationsspezifischen Fähigkeiten: Übersicht über Verteilung der Items, Stimuli und Antwortformate

Aufgabenstamm	**Items**	**Stimulus**	**Antwortformat**
„Guten Morgen“	1,2	Audio	offen
„Brummer“	3	Audio	geschlossen (Quasi-Paarvergleich)[5]
„Kookaburra“	4,5	Audio	offen
„O Happy Day“	6,7	Video	offen
„Dreiklangsbrechungen“	8,9	Video	offen
„Singen und Stimme“	10		geschlossen (Multiple Choice)

Bem.: SK: Schülerkognitionen, Lernwege & Lernschwierigkeiten; MI: Musikbezogene Instruktionsstrategien; FW: Fachwissen

Offene Antworten erfordern das aktive Konstruieren von Bedeutungszusammenhängen und erlauben Rückschlüsse auf die Beschaffenheit der dahinter liegenden Wissensgrundlagen, Wahrnehmungs- und Denkprozesse (Hammann & Jördens, 2014, S. 169–170; Mayer & Wellnitz, 2014, S. 27). Das Testkonzept basiert auf der Annahme, dass sich Unterschiede in den interessierenden kognitiven Leistungen in Umfang, Differenziertheit und Korrektheit bzw. didaktischer Angemessenheit der Testantworten niederschlagen.

Abbildung 2 zeigt beispielhaft eine der offenen Testaufgaben:[6]

„Oh Happy Day“ Im Videobeispiel singt eine Schulklasse das Lied „Oh Happy Day“.	
Welche Probleme beim Singen können Sie **bei den Kindern** erkennen?[7]	Wie würden Sie diesen Problemen in Ihrem Unterricht abhelfen?

Abbildung 2: Beispielitems „Oh Happy Day“

5 Zu Aufgabenformat und Auswertungsverfahren: siehe Puffer & Hofmann, 2017, S. 264.

6 Das vollständige Testheft ist abrufbar unter https://www.uni-augsburg.de/de/fakultaet/philsoz/fakultat/musikpaedagogik/forschung/lehet-evaluation/

7 Die beiden Items wurden gemeinsam mit Studierenden entwickelt. In der Pilotierung zeigten die ersten Testteilnehmer*innen starke Tendenzen, die Aufmerksamkeit beim Betrachten der Videovignette auf die Lehrkraft zu richten anstatt auf die Schüler*innen. Die vergleichsweise starke ‚Lenkung‘ in Aufgabenformulierung und -formatierung erwies sich als geeigneter Weg, dem entgegenzuwirken.

Auswertung

Die offenen Items werden nach einem quantitativ-inhaltsanalytischen Verfahren von je zwei geschulten Rater*innen kodiert. Grundlage dieser Arbeit ist ein detailliertes Kodiermanual mit insgesamt 10 Antwortkategorien, die den Testitems je nach Aufgabenstellung zugewiesen werden (siehe Abb. 3). 7 Kategorien betreffen stimmbildnerische Aspekte (Körperspannung, Haltung, Bewegung; Atemführung, Phrasierung; Phonation & Intonation; Artikulation; Stimmklang, klangliche Qualitäten; Rhythmus & Tempo; Modulation & Ausdruck). Damit soll der fundamentalen Bedeutung Rechnung getragen werden, die entsprechenden diagnostischen Fähigkeiten von Lehrkräften beim Singen mit Kindern zukommt (vgl. z. B. Mohr, 2013, S. 35; Maschke, 2008, S. 15–17). Die 3 verbleibenden Kategorien beziehen sich auf fachdidaktisches Wissen über domänenspezifische Aspekte von Klassenführung und Unterrichtsorganisation, die angemessene Berücksichtigung von Kontexten, denen ein Lied entstammt oder in die es eingebettet werden kann (vgl. Hofmann, 2015, S. 106–108; Fuchs, 2015, S. 127–128) sowie die Fähigkeit, mögliche pädagogische Anschlusshandlungen im Sinne eines systematisch aufbauenden methodischen Vorgehens strukturiert und kohärent darzustellen (vgl. dazu das Vorgehen in Puffer & Hofmann, 2017, S. 262). Die Ermittlung des jeweiligen Testscores (erste Erhebung: abhängige Variable 1, zweite Erhebung: abhängige Variable 2) erfolgt über das Zählen und Aufsummieren der als diagnostisch korrekt bzw. didaktisch angemessen bewerteten, substanziell unterschiedlichen Antworten (vgl. Abb. 3). Dabei wird keine qualitative Gewichtung der einzelnen Kategorien gegeneinander vorgenommen.

Aufgabenstellung: Welche Probleme beim Singen können Sie **bei den Kindern** erkennen?			
Inhaltliche Leistung	**Beispiel**	**Antwortcode**	**Score**
Keine Antwort	Gar nichts, Strich oder „?“	999	0
Falsche/unverständliche/unvollständige Lösung bzw. Aufgabe missverstanden	**Frage missverstanden:** Teilnehmer*in zählt z. B. Fehler auf, die nichts mit Singen zu tun haben (z. B. „Xylophone spielen nicht in time“, „Lehrer kann die Rhythmusgruppe nicht sehen“); Mittel zur Abhilfe werden genannt (die in die Lösung zum zweiten Item gehören), z. B. „Stimmbildungsübungen für kräftigeren Sound“ **Falsche Lösung**: z. B. „Mädchen singen zu laut“ **Unvollständige Lösung**: z. B. nur Schlagworte wie „Technik“, „Intonation“	0	0
„Power-Aufgabe“ mit nach oben offener Höchstpunktzahl!			
Gesamtzahl Antworten	Gesamtzahl aller inhaltlich voneinander verschiedenen ‚diagnostischen‘ Antworten (ohne Rücksicht darauf, ob sie korrekt sind)	777	Score
Richtige Lösungen: Kategorien	*(Fachbegriffe müssen nicht in dieser Form genannt werden, Umschreibung genügt)*		
Körperspannung, Haltung, Bewegung	– Insgesamt hypotone Singhaltung (zu wenig Körperspannung, Blickrichtung z. T. nach unten hängende Schultern etc.); bzw.: Körperspannung wird nicht aufrechterhalten – Bewegungsaktivitäten wirken ungezielt, stören eher als Stimmtechnik und Ausdruck zu fördern	1	Score = Anzahl der unter Antwortcode 1–8 richtig benannten, inhaltlich voneinander verschiedenen Einzelaspekte. Pro Code können auch mehrere Punkte vergeben werden!
Intonation	– eingetrübte Intonation (als Folge mangelnder Körperspannung)	2	
Artikulation	– Text stellenweise nicht gut verständlich, undeutliche, verwaschene Aussprache (insbes. Konsonanten) – Mehrfach „Zwischen-h“ statt Legato (z. B. „Day-hay“, „wha-hashed“)	3	
[…]			

Abbildung 3: Auszug aus der Kodieranweisung zum ersten Item aus der Beispielaufgabe „O Happy Day“ (siehe Abb. 2). Es folgen noch vergleichbar detaillierte Anweisungen zu den Kategorien Stimmklang, klangliche Qualitäten (4), Modulation & Ausdruck (5), Rhythmus & Tempo (6), Kontext (7), Organisatorisches (8).

Um Aufschluss über den Anteil korrekter bzw. didaktisch angemessener Antworten an den insgesamt gegebenen Testantworten zu erhalten, werden für jedes offene Item die insgesamt gegebenen, substanziell verschiedenen und kategorial passenden (‚diagnostischen' oder ‚methodischen') Antworten gezählt – unabhängig davon, ob sie im Sinne des Kodiermanuals korrekt sind oder nicht (Antwortcode 777). Anschließend wird ein Quotient berechnet aus dem erreichten Testscore und der Zahl der Testantworten, die der Teilnehmer bzw. die Teilnehmerin insgesamt zum jeweiligen Item gegeben hat (Kenngröße für den Anteil korrekter Testantworten, abhängige Variable 3). Notiert also beispielsweise eine Studentin beim Bearbeiten des ersten Items der Aufgabe „Oh Happy Day" drei korrekte Beobachtungen zu Problemen der Kinder beim Singen und außerdem noch „Die Mädchen singen zu laut", also eine falsche Antwort, ergibt sich ein Quotient von 0.75 bzw. eine ‚Trefferquote' von 75% (3 korrekte aus 4 insgesamt gegebenen Antworten). Der Wert dieser Kenngröße kann zwischen 0 (keine korrekte Antwort) und 1 (alle gegebenen Antworten sind korrekt) liegen.

Psychometrische Kennwerte

Tabelle 2: Anhaltspunkte zur psychometrischen Qualität des Testinstruments

Skala: Professionelle Wahrnehmung und Anwendung fachdidaktischen Wissens (Items mit Vignetten + offenen Antwortformaten, *n* = 8)			**Gesamttest**
Auswertungsobjektivität (Interraterreliabilität)	**Skalenreliabilität**	**Trennschärfe**	**Augenscheinvalidität (Ausbildungsrelevanz)***
82 doppelt kodierte Testhefte von 55 Studierenden (Erhebung 1 und 2)	*N* = 48 (32 Studierende, 2. Erhebung und 16 Lehrkräfte aus der Testvalidierung)		*n* = 16 (Lehrkräfte aus der Testvalidierung)
Spearmans ρ: M (SD)	Cronbachs α	r_{it}: *M (SD)*	*M (SD)*
.88 (.08) range [.71–.96]	.92	.76 (.06) range [.67–.84]	3.67 (.14) range [3.44–3.81]

* Skalierung Augenscheinvalidität (Relevanz der Szenarien und Aufgaben für die Ausbildung von Musiklehrkräften): 1 Nicht relevant, 2 Kaum relevant, 3 Ziemlich relevant, 4 Sehr relevant

Tabelle 2 fasst einige psychometrische Kennwerte des Testinstruments zusammen. Aus den Werten lässt sich der Schluss ziehen, dass sich der Test objektiv auswerten lässt (Interraterreliablität)[8] und dass alle Items etwas Ähnliches

8 Die Wahl von Spearmans ρ als Kenngröße erfolgte unter der Annahme, dass die ermittelten Scores Ordinalniveau besitzen (siehe Tab. 2; vgl. Wirtz & Caspar, 2002, S. 133–135).

messen (Skalenreliabilität und Trennschärfen). Zudem wurden die Testaufgaben nicht nur von Expert*innen in der Pilotierung, sondern auch von 16 zu Validierungszwecken getesteten berufserfahrenen Musiklehrkräften als inhaltlich valide beurteilt (Inhalts- und Augenscheinvalidität).

Statistisch abgesicherte Aussagen über die Testgüte sind auf Grundlage der geringen Anzahl der Testteilnehmer*innen nicht möglich. Die im Folgenden berichteten Befunde sind mit entsprechender Vorsicht zu interpretieren.

Datenaufbereitung

Zunächst wurden alle Testhefte wie oben beschrieben kodiert und die Rater-Übereinstimmung mit Hilfe von Spearmans ρ kontrolliert. Anschließend wurden auf Basis der Teilnehmerpseudonyme alle Testhefte aus dem Datensatz entfernt, deren Bearbeiter*innen nur an einer der beiden Erhebungen teilgenommen hatten. Es folgte eine Überprüfung auf fehlende Werte. In die weiteren Analysen gingen 2x29 = 58 vollständig ausgefüllte Testhefte ein. Für jede Teilnehmerin bzw. jeden Teilnehmer wurde durch Aufsummieren aller in den Einzelitems erreichten Scores je ein Gesamtscore für den Prä- und Post-Test berechnet (Werte der abhängigen Variablen 1 und 2). Eine Gewichtung der Items gegeneinander wurde dabei nicht vorgenommen. Eine Überprüfung auf Ausreißer nach oben oder unten ergab keinen Befund. Der Wert für die abhängige Variable 3 (‚Trefferquote') wurde ermittelt, indem über alle 8 offenen Items hinweg der Mittelwert der Kenngröße für den Anteil korrekter Antworten berechnet wurde. Außerdem wurde durch Zuweisung eines entsprechenden Werts für die unabhängige Variable kenntlich gemacht, welche Testhefte der Versuchs- (1) und welche der Kontrollgruppe (0) entstammten. Die weitere Auswertung der so aufbereiteten Daten erfolgte mit Hilfe von SPSS.

Datenanalyse

Zunächst wurde sichergestellt, dass die Verteilungen der Testwerte in beiden Erhebungen nicht signifikant von einer Normalverteilung abweichen (Überprüfung mittels Histogrammen, Q-Q-Plots und Shapiro-Wilks-Test; $p > .05$). Mit Hilfe von t-Tests für unabhängige Stichproben wurde zudem überprüft, ob sich Versuchs- und Kontrollgruppe hinsichtlich ihres Alters, des Fachsemesters oder der Abiturnote unterscheiden. Es ergab sich für keines der drei Merkmale ein signifikanter Unterschied.

Die Hypothesen 1 und 2 wurden jeweils mit Hilfe von t-Tests für abhängige Stichproben getestet (Zugehörigkeit zu Versuchs- bzw. Kontrollgruppe als unabhängige Variable, Testscores der Erhebungen 1 und 2 als abhängige Variablen).

Um zu klären, ob sich die Testscores vom Prä- zum Post-Test in den beiden Gruppen statistisch signifikant unterschiedlich veränderten, wurde eine Varianzanalyse mit Messwiederholung durchgeführt (Zugehörigkeit zu Versuchs- bzw. Kontrollgruppe als Zwischensubjektfaktor, Testscores der Erhebungen 1 und 2 als Innersubjektfaktoren).

Zur Prüfung von Hypothese 3 kamen ebenfalls t-Tests für abhängige Stichproben zum Einsatz (Zugehörigkeit zu Versuchs- bzw. Kontrollgruppe als unabhängige Variable; Kenngrößen für den Anteil korrekter Antworten aus den Erhebungen 1 und 2 als abhängige Variable).

Um zudem die Testergebnisse der Studierenden im Kontext des Professionalisierungsprozesses grob einordnen zu können, wurden zwei explorative Post-hoc-Analysen vorgenommen: Die Leistungen der Studierenden (Testscores und Anteil der korrekten Antworten) wurden mit jenen der berufserfahrenen Musiklehrkräfte verglichen, die den Test zu Validierungszwecken ausgefüllt hatten.

Ergebnisse

Mit Hilfe des Testverfahrens sollte die Frage beantwortet werden, ob sich im Laufe eines mehrwöchigen Seminars Wissensbestände, professionelle Wahrnehmung sowie die Fähigkeit, beides im Rahmen video- oder audiobasierter Fallarbeit in korrekte Diagnosen und didaktisch angemessene Handlungsentscheidungen umzusetzen, messbar verbessern lassen. Ein Vergleich der Gesamtscores der Testleistungen von Versuchs- und Kontrollgruppe stützt die Annahme, dass dies tatsächlich der Fall ist. Beide Gruppen konnten in der zweiten Messung deskriptiv bessere Leistungen erzielen als in der ersten. Bei den Mitgliedern der Versuchsgruppe fiel der Unterschied groß aus: Sie erreichten in der ersten Erhebung im Durchschnitt 13.58 Punkte (SD = 3.07); in der zweiten Erhebung lag das durchschnittliche Ergebnis bei 16.50 Punkten (SD = 4.30; $t(17) = 2.81$, $p < .01$ (einseitig), $d_{repeated\ measures} = 0.82$, 95% KI [0.135, 1.495]).[9] Dies kann als Indikator für die Gültigkeit von Hypothese 1 gelten. Bei der Kontrollgruppe ergab sich dagegen kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Erhebungen, was konform mit Hypothese 2 ist (erste Erhebung: M = 14.64, SD = 3.43; zweite Erhebung: M = 15.41, SD = 4.16; $t(10) = 0.49$, $p = .64$ (zweiseitig), $d_{repeated\ measures} = .16$; 95% KI [-0.674, 1]). Auch das Ergebnis der Varianzanalyse fiel signifikant aus, mit mittlerer bis großer Effektstärke ($F(1, 27) = 4.13$, $p = .05$, partielles $\eta^2 = .13$). Angesichts der kleinen Datengrundlage ist dieser Befund allerdings nur bedingt aussagekräftig.

Der rechnerisch große Effekt beim Vergleich der Testleistungen der Versuchsgruppe sollte indes nicht darüber hinwegtäuschen, dass das Ausgangs-

9 Berechnung der Effektstärke bei wiederholten Messungen hier wie im Folgenden nach Morris und DeShon (2002).

niveau aller Studierenden bezüglich der zu testenden Fähigkeiten ein niedriges war. Nimmt man den gesamten Professionalisierungsprozess in den Blick, so führt auch die von der Versuchsgruppe erzielte Steigerung nur zu Leistungen auf einem immer noch recht niedrigen Niveau. Dies lässt sich aus einer der vorgenommenen Post-hoc-Analysen folgern: Vergleicht man die durchschnittlichen Testergebnisse aller Studierenden aus der zweiten Erhebung mit jenen der berufserfahrenen Lehrkräfte, die den LeHet-Musik-Test zu Validierungszwecken ebenfalls ausfüllten, so zeigen sich enorme Unterschiede zwischen den Leistungen der Noviz*innen (n = 29, M = 16.09, SD = 4.21) und denen der Expert*innen (n = 16, M = 42.97, SD = 13.95; $t(16.52) = 7.52$, $p < .001$ (einseitig), d = 3.02; 95% KI [2.144, 3.888]; siehe Abb. 4).

Geht man von der Annahme aus, dass berufserfahrene Lehrkräfte über ein größeres diagnostisches und didaktisches Repertoire sowie über besser trainierte und differenzierte professionelle Wahrnehmungsfähigkeiten verfügen als Studierende, so entspricht dieser Unterschied den Erwartungen und lässt sich im Sinne kriterialer Validität als Anhaltspunkt dafür interpretieren, dass der LeHet-Musik-Test tatsächlich alltagsnahe bzw. praxisrelevante professionelle Kompetenzen von Musiklehrkräften misst – zumindest aber Fähigkeiten, über die im Beruf stehende Musiklehrkräfte in deutlich höherem Ausmaß verfügen als die studentischen Seminarteilnehmer*innen.

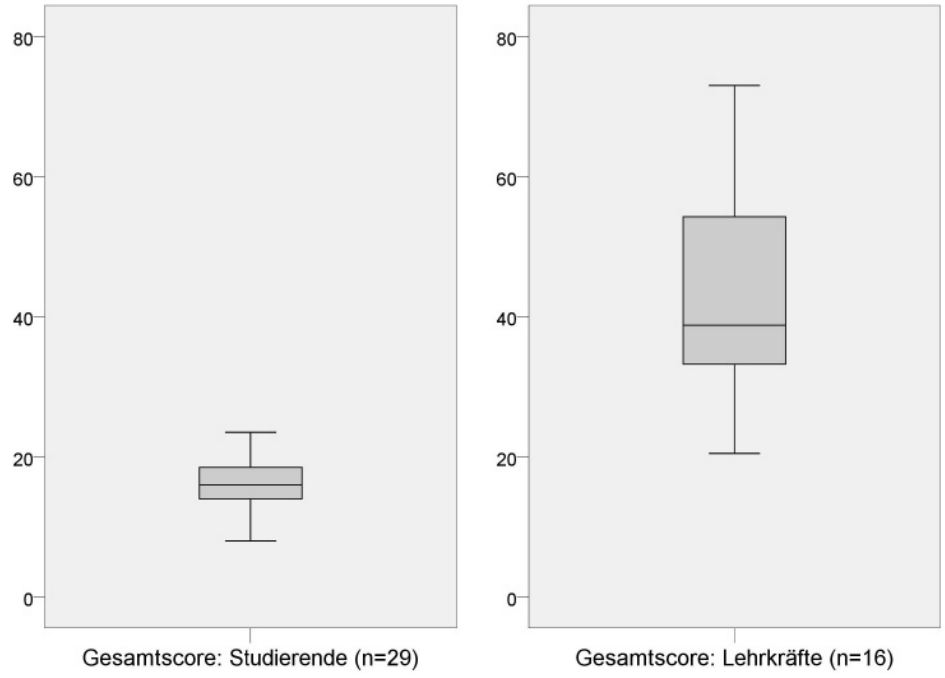


Abbildung 4: Testscores Studierende (2. Erhebung) und Lehrkräfte im Vergleich

Bezüglich der durchschnittlichen ‚Trefferquote' der Studierenden bei den 8 Items mit offenem Antwortformat (Hypothese 3) ergibt sich deskriptiv folgendes Bild:

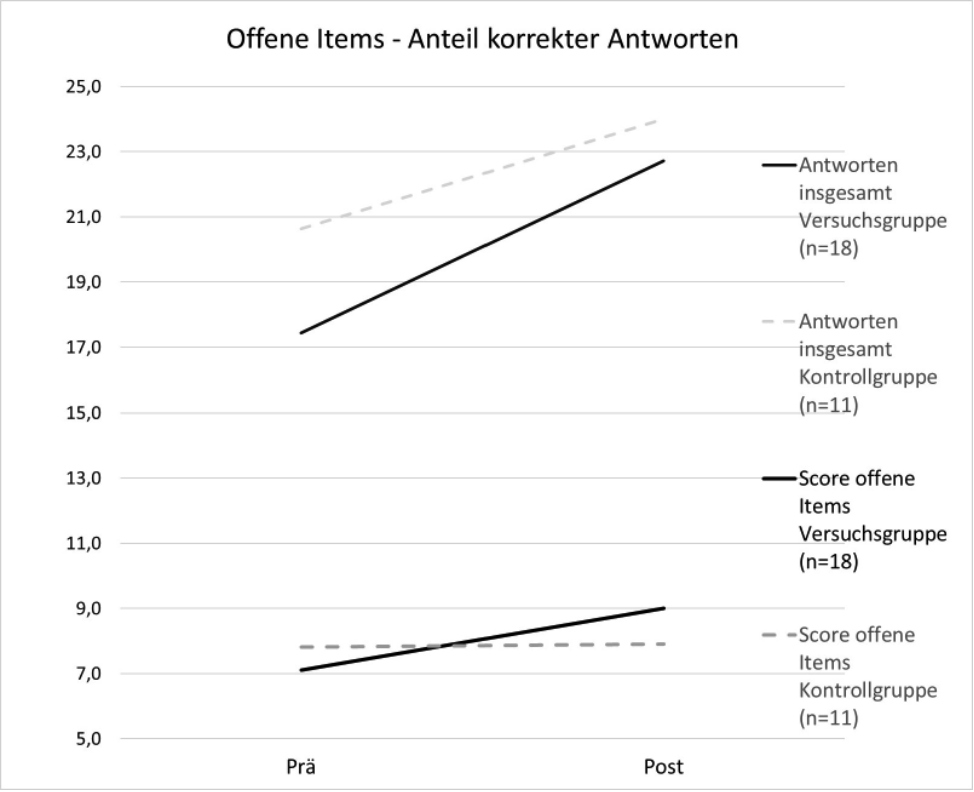


Abbildung 5: Anteil korrekter Antworten an den insgesamt gegebenen, substanziell verschiedenen Testantworten

Alle Studierenden brachten in der zweiten Erhebung deutlich mehr Antworten zu Papier als in der ersten (erste Erhebung: M = 18.66, SD = 4.47; zweite Erhebung: M = 23.21, SD = 5.37; $t(28)$ = 5.34, p < .001 (zweiseitig), $d_{repeated\ measures}$ = 1.11; 95% KI [0.556, 1.662]). Die Versuchsgruppe erzielte in den offenen Items auch höhere Testscores als in der ersten Erhebung (erste Erhebung: M = 7.1, SD = 1.91; zweite Erhebung: M = 9.00, SD = 3.53; $t(17)$ = 2.478, p = .02, $d_{repeated\ measures}$ = .92; 95% KI [0.23; 1.61]). Der Testscore der Versuchsgruppe änderte sich dagegen nicht signifikant. Die ‚Trefferquote' bei den Testantworten der Studierenden verbesserte sich hingegen nicht: Bei der Versuchsgruppe stagnierte sie bei ca. 40% (erste Erhebung: M = 0.42, SD = 0.11; zweite Erhebung: M = 0.40, SD = 0.13), bei der Kontrollgruppe verringerte sie sich sogar (erste Erhebung: M = 0.39, SD = 0.14; zweite Erhebung: M = 0.31, SD = 0.14). Hypothese 3 kann damit als

widerlegt gelten: Entgegen der Annahmen konnten die Studierenden der Versuchsgruppe zwar ihre Testleistungen verbessern; die höhere Zahl korrekter Testantworten in den offenen Items ging aber einher mit einer ebenfalls höheren Zahl falscher Vermutungen.

Dies lässt die Interpretation zu, dass der Erwerb von Professionswissen und professionellen Wahrnehmungsfähigkeiten nicht automatisch auch mit einer Verbesserung der Fähigkeit verbunden ist, beides gezielt und situationsgerecht einzusetzen. Angesichts der kleinen Stichprobe hat diese Annahme allerdings lediglich den Charakter einer empirisch gestützten Hypothese, die nach Validierung des Testinstruments in weiteren Studien zu prüfen wäre. Interessant ist auch in diesem Zusammenhang ein vergleichender Blick auf die Daten der 16 praxiserfahrenen Lehrkräfte, die am Test teilnahmen: Bei ihnen lag der Anteil korrekter Testantworten durchschnittlich bei 77% (M = 0.77, SD = 0.10) und damit erheblich höher als bei den Studierenden, was wieder im Einklang steht mit theoretischen Annahmen und empirischen Befunden zur Entwicklung professioneller Kompetenzen bei Lehrkräften (vgl. Dann & Haag, 2017, S. 108–109).

Fazit

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie legen nahe, dass Studierende des nicht vertieften Lehramts Musik nach dem Besuch des neu entwickelten LeHet-Seminars über eine umfangreichere domänenspezifische Wissensbasis und über besser entwickelte situationsspezifische Fähigkeiten verfügen als vor Beginn. Deutliche Anhaltspunkte hierfür bieten die Ergebnisse eines entsprechenden vignettenbasierten Leistungstests, in dem problemhaltige Szenarien aus schulischem Singunterricht zu bearbeiten sind. Bei Studierenden einer Vergleichsgruppe ließ sich kein signifikanter Zuwachs in den interessierenden Kompetenzfacetten messen. Dies erlaubt den Schluss, dass die Leistungssteigerung der Studierenden des LeHet-Seminars tatsächlich durch die Teilnahme am Seminar beeinflusst wurde.

Durch die Teilnahme am Seminar verbesserte sich jedoch offenbar nicht die Fähigkeit der Studierenden, ihre Wissensbestände und situationsspezifischen *skills* gezielt und problemgerecht einzusetzen. Sie gaben auch nach der Teilnahme am Seminar durchschnittlich noch mehr falsche als korrekte Testantworten. Dieser Befund legt nahe, das Seminarkonzept zu überarbeiten: Die Studierenden sollten nicht nur neue Wissensbestände und diagnostische Fähigkeiten erwerben, sondern auch gezielt darin trainiert werden, beides zielgenau und reflektiert anzuwenden.

Berufserfahrene Musiklehrkräfte, die den LeHet-Musik-Test ebenfalls bearbeiteten, erzielten im Vergleich zu den getesteten Studierenden erheblich bessere Ergebnisse. Daraus lässt sich zunächst schließen, dass der Test tatsächlich professionelle Kompetenzen misst, die für das Unterrichten in der Domäne „Singen mit Schulklassen“ relevant sind. Darüber hinaus stellt sich aber die Frage, wie

die im Vergleich zu Lehrkräften schwachen Testleistungen der Studierenden einzuordnen sind. Gilt es in erster Linie, das Seminarkonzept noch einmal kritisch zu hinterfragen? Oder lässt sich aus solchen Ergebnissen der weitreichende Schluss ziehen, dass derart komplexe situationsspezifische Fähigkeiten im Rahmen eines universitären Seminars ohne unterrichtspraktische Anteile generell nur angebahnt, nicht aber in größerem Ausmaß trainiert werden können?

Um solchen Fragen nachgehen zu können, muss der Rahmen der vorliegenden Studie verlassen werden. Die schmale Datengrundlage lässt weder statistisch abgesicherte Aussagen über die Qualität des Testinstruments zu noch solche über die Gesamtpopulation ‚Studierende des Lehramts Musik' bzw. ‚Studierende des Lehramts Musik und berufserfahrene Musiklehrer*innen'. Die Reichweite der hier vorgestellten Befunde ist limitiert auf die Stichprobe zum Erhebungszeitpunkt, was für den angestrebten Zweck einer Lehrveranstaltungsevaluation auch ausreicht.

Die Ergebnisse der Testauswertungen legen aber nahe, dass das Testkonzept „Vignettentest mit offenem Antwortformat" grundsätzlich zur Messung professioneller Kompetenzen für die Domäne „Singen mit Schulklassen" geeignet ist. Das neu entwickelte Instrument ermöglichte sowohl das Erfassen relativ kleinräumiger Veränderungen im Rahmen der Lehrveranstaltungsevaluation als auch den explorativen Vergleich zwischen Testleistungen der Studierenden und solchen berufserfahrener Musiklehrkräfte. Eine Validierung des LeHet-Musik-Tests an einer repräsentativen Stichprobe könnte somit lohnend sein, um ihn auch als Instrument zur wissenschaftlichen Grundlagenforschung einsetzen zu können – beispielsweise zur Bestimmung verschiedener Kompetenzniveaus oder zur längsschnittlichen Exploration der Frage, wann und wie sich professionelle Kompetenzen sowie die Fähigkeit, sie situationsgerecht einzusetzen, bei angehenden Musiklehrkräften entwickeln.

Bei einer Testvalidierung müsste sinnvollerweise nicht nur zwischen Studierenden und Lehrkräften differenziert werden, sondern auch zwischen Teilnehmer*innen aus vertieften, nicht vertieften und Nebenfachstudiengängen.[10] Eine entsprechende A-priori-Analyse mit G*Power (Faul, Erdfelder, Lang & Buchner, 2007) ergibt für diesen Fall eine notwendige Stichprobenstärke von mindestens 216 (36 Teilnehmer*innen pro Analysezelle; $f = 0.25$, α err prob = 0.05, Power (1-β err prob) = 0.80).

Neben den vorgenommenen quantitativen Auswertungen erlaubt das offene Itemformat zudem qualitative Analysen der Testantworten, um beispielsweise Argumentationsstrukturen, Prä- und Fehlkonzepte von Studierenden im Kontext der Fallarbeit an Szenarien aus schulischem Musikunterricht zu explorieren.

Eine wichtige Limitierung betrifft die ökologische Validität des Tests. In Bezug auf universitäre Lehrveranstaltungen und deren angestrebtes Ergebnis darf dieser Anspruch wohl als eingelöst gelten. Mit Hilfe des Tests ließ sich dokumen-

10 Zur Begründung: vgl. z. B. Krauss et al., 2011, S. 152.

tieren, dass bei der Versuchsgruppe offensichtlich im Bereich professioneller Dispositionen und Wahrnehmungsfähigkeiten aus der ‚Außensicht' positive Veränderungen stattgefunden hatten. Das Notieren von Diagnosen und Handlungsvorschlägen als Reaktion auf die Konfrontation mit problemhaltigen Szenarien aus schulischem Musikunterricht ist aber ein Akt der Performanz, der sich deutlich vom „Handeln unter Druck" (Dann & Haag, 2017, S. 97) im Unterricht unterscheidet. Wie für etliche andere Tests auch bleibt im vorliegenden Fall offen, in welchem Bezug die Testleistungen zu tatsächlichem unterrichtlichem Handeln, zu Unterrichtsqualität und zu Lernerfolgen von Schüler*innen stehen. Die Entwicklung von Untersuchungsansätzen und -instrumenten für den Bereich des Singens im schulischen Musikunterricht, mit deren Hilfe sich solche Zusammenhänge im Rahmen von mehrperspektivischen Designs untersuchen lassen, stellt ein Desiderat für die kommenden Jahre dar.

Literatur

Arnold-Joppich, H. (2015). Umgang mit der Kinderstimme – „Stimm-Bildung". In M. Fuchs (Hrsg.), *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge* (S. 106–119). Innsbruck: Helbling.

Baron-Boldt, J., Schuler, H. & Funke, U. (1988). Prädiktive Validität von Schulabschlussnoten: Eine Metaanalyse. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 2(2), 79–90.

Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. (2014). *LehrplanPLUS Grundschule. Lehrplan für die bayerische Grundschule*. Verfügbar unter: https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/grundschule [27.12.2019].

Berliner, D. C. (2005). The Near Impossibility of Testing for Teacher Quality. *Journal of Teacher Education*, 56(3), 205–213. https://doi.org/10.1177/0022487105275904

Blömeke, S., Bremerich-Vos, A., Haudeck, H., Kaiser, G., Nold, G., Schwippert, K. et al. (Hrsg.). (2011). *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT*. Münster: Waxmann.

Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies. *Zeitschrift für Psychologie,* 223(1), 3–13. https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194

Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens* (Huber-Psychologie-Forschung). Bern: Huber.

Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert, N. Birbaumer & C. F. Graumann (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Enzyklopädie der Psychologie / Themenbereich D; Ser. 1; Bd. 3, S. 177–212). Göttingen: Hogrefe.

Dann, H.-D. & Haag, L. (2017). Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungspers-*

pektiven und methodische Zugänge (3. Auflage, Schule und Gesellschaft, Bd. 24, S. 89–120). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9

Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G. & Buchner, A. (2007). G* Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior research methods*, 39(2), 175–191.

Fuchs, M. (2015). Singen im Musikunterricht. In M. Fuchs (Hrsg.), *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge* (S. 120–141). Innsbruck: Helbling.

Göllner, M. & Niessen, A. (2016). Planungsanpassung als adaptive Maßnahme in musikpädagogischen Lernsituationen im Spiegel qualitativer Interviews. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft. Music Education and Educational Science* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 37, S. 121–135). Münster: Waxmann.

Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E. & Williamson, P. (2009). Teaching Practice: A Cross-Professional Perspective. *Teachers College Record,* 111(9), 2055–2100. Verfügbar unter: http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=15018 [23.11.2020].

Hammann, M. & Jördens, J. (2014). Offene Aufgaben codieren. In D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 169–178). Berlin: Springer Spektrum.

Heinzel, F. & Krasemann, B. (2014). Lehrerbildung mit dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (S. 43–68). Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus.

Hellermann, C., Gold, B. & Holodynski, M. (2015). Förderung von Klassenführungsfähigkeiten im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000129

Henning, H. (2014). *Qualität in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern im Grundschulalter. Impulse zur Qualitätsentwicklung*. Dissertation, Hochschule für Musik. Würzburg. Verfügbar unter: https://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/opus4-wuerzburg/frontdoor/deliver/index/docId/13022/file/Henning_Dissertation_Vokalpaedagogische_Praxis.pdf [10.10.2019].

Hofmann, B. (2015). Musik machen mit der Stimme: Vokaldidaktik. In M. Loritz & C. Schott (Hrsg.), *Musik – Didaktik für die Grundschule* (Didaktik für die Grundschule, S. 105–118). Berlin: Cornelsen.

Klusmann, U. (2011). Individuelle Voraussetzungen von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 297–304). Münster: Waxmann.

Krauss, S., Blum, W., Brunner, M., Neubrand, M., Baumert, J., Kunter, M. et al. (2011). Konzeptualisierung und Testkonstruktion zum fachbezogenen Professionswissen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 135–161). Münster: Waxmann.

Krauss, S., Lindl, A. & Schilcher, A. (Hrsg.). (2017). *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Evangelische Religionslehre, Musik und Pädagogik*. Münster: Waxmann.

Krauss, S., Lindl, A., Schilcher, A. & Tepner, O. (2017). Das Forschungsprojekt FALKO – ein einleitender Überblick. In S. Krauss, A. Lindl & A. Schilcher (Hrsg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Evangelische Religionslehre, Musik und Pädagogik* (S. 9–65). Münster: Waxmann.

Kunina-Habenicht, O., Schulze-Stocker, F., Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Förster, D. et al. (2013). Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik,* 59(1), 1–23. http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-119245

Maschke, H. (2008). *Spaß beim Singen. Lieder für viele Gelegenheiten* (Lehrer-Bücherei Grundschule). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Mayer, J. & Wellnitz, N. (2014). Die Entwicklung von Kompetenzstrukturmodellen. In D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 19–29). Berlin: Springer Spektrum.

Mohr, A. (2013). *Handbuch der Kinderstimmbildung* (6. Auflage, Studienbuch Musik). Mainz: Schott.

Morris, S. B. & DeShon, R. P. (2002). Combining effect size estimates in meta-analysis with repeated measures and independent-groups designs. *Psychological Methods,* 7(1), 105–125. https://doi.org/10.1037/1082-989X.7.1.105

Mulder, R. H. & Gruber, H. (2011). Die Lehrperson im Lichte von Professions-, Kompetenz- und Expertiseforschung – die drei Seiten einer Medaille. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven [Klaus Beck zum 70. Geburtstag gewidmet]* (S. 427–438). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Puffer, G. & Hofmann, B. (2017). FALKO-M: Entwicklung und Validierung eines Testinstruments zum domänenspezifischen Professionswissen von Musiklehrkräften. In S. Krauss, A. Lindl & A. Schilcher (Hrsg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Evangelische Religionslehre, Musik und Pädagogik* (S. 245–289). Münster: Waxmann.

Seidel, T., Blomberg, G. & Stürmer, K. (2010). „Observer" – Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik,* Beiheft, 56, 296–306. http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-34384

Seidel, T. & Thiel, F. (2017). Standards und Trends der videobasierten Lehr-Lernforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,* 20(S1), 1–21. https://doi.org/10.1007/s11618-017-0726-6

Sherin, M. G. (2007). The development of teachers' professional vision in video clubs. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron & S. J. Derry (Hrsg.), *Video Research in the Learning Sciences* (S. 383–395). Hoboken: Taylor and Francis.

Sherin, M. G. & van Es, E. A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education,* 60(1), 20–37. https://doi.org/10.1177/0022487108328155

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). (2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der KMK vom 16.10.2008 i. d. F.*

vom 2.10.2017. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf [10.10.2019].

Universität Augsburg. (2013). Prüfungsordnung der Universität Augsburg für die Modulprüfungen im Rahmen der Ersten Prüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen und für die Lehramtsbezogenen Bachelorstudiengänge der Universität Augsburg. LPO-UA. Verfügbar unter: https://assets.uni-augsburg.de/media/filer_public/e8/8e/e88e3d63-62e1-4e41-947b-edcb6b311e1e/l-174-2-004.pdf [31.12.2020].

Wieblitz, C. (2013). *Lebendiger Kinderchor. Kreativ, spielerisch, tänzerisch; Anregungen und Modelle* (5. Auflage). Boppard am Rhein: Fidula-Verlag.

Wirtz, M. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen*. Göttingen: Hogrefe.

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

Isolde Malmberg

Musizieren als Entwicklungsaufgabe im Schulpraktikum – erste Ergebnisse der qualitativen Erhebung TRANSFER zu Mentor*in-Mentee-Dynamiken beim Klassenmusizieren in schulischen Praxisphasen

Music Making as a Developmental Task in School Internships – First Results of the Qualitative Survey TRANSFER on Mentor-Mentee Dynamics in Practical School Phases

*Im Forschungsprojekt TRANSFER wird untersucht wie Musikmentor*innen ihre Studierenden im Langzeitpraktikum in Momenten des Klassenmusizierens betreuen und wie Praktikumsstudierende an die Anforderung Klassenmusizieren herangehen. Ausgangspunkt bildet dabei die Frage, ob und wie künstlerische Fähigkeiten und Kenntnisse, die an der Hochschule erworben werden, in den Klassenunterricht mitgenommen werden und was Studierenden dabei schwer oder leicht fällt. Über drei Jahre wurden qualitative Daten von 53 Studierenden im „Praxisjahr Schule" erhoben und ausgewertet. Erste Ergebnisse zeigen, dass das Musizieren zwar zunächst hoch gewertet, jedoch im Praktikum eher vermieden wird und dass Praktika die Bedeutungszuweisung der Studierenden zum Musizieren verändern. Der Text schlägt abschließend Mentoring- und Menteetypen vor, mit denen die Betreuungsarbeit kategorisiert werden kann.*

The research project TRANSFER examines how mentors supervise their students in a long-term internship as to how they approach the specific requirement of making music in the classroom. The starting point is the question of whether and how skills and knowledge acquired at the university can be transferred to the classroom. For over three years, different qualitative data from 53 students in the "Praxisjahr Schule" were collected and evaluated. Initial results show that making music is at first valued highly by students but is then rather avoided during the school internship and that school internships change the students' attitudes toward making music. Finally, the text suggests categories of mentoring and mentee types.

1. Einleitung, Fragestellung und Kontext

Künstlerisch-gestaltende Unterrichtsphasen bilden ein Herzstück schulischen Musikunterrichts. Die dafür notwendige fachliche, fachdidaktische und künstlerische Ausbildung von Musiklehramtsstudierenden erfolgt in Deutschland an Musikhochschulen oder künstlerischen Instituten von Universitäten. Untersuchungen zeigen jedoch, dass der Transfer der im Kontext der Hochschule/Universität erworbenen künstlerischen Fähigkeiten und Fertigkeiten in die Erfordernisse der Schule den Berufsanfänger*innen und Studierenden in Schulpraktika nur schwer gelingt (Bailer, 2009; Clausen & Wroblewsky, 2017; Malmberg, 2018a und 2018b). Im Studium entwickelter künstlerischer Eigensinn, Ausdruckskraft oder auch das Vertiefen persönlicher Genrevorlieben, die im Hinblick auf eine individuelle, künstlerische Entfaltung an der Hochschule/Universität höchst erwünscht sind, scheinen nur wenig zu Eindrücken von Machbarkeit oder Attraktivität des Musizierens am Schulstandort zu passen. Eine Schlüsselrolle in der Unterstützung eines solchen Passungskonfliktes könnten Musikmentorinnen und -mentoren im Praktikum bzw. Referendariat spielen. Im folgenden Text werden Antworten auf die Frage gesucht, auf welche Weisen Studierende die Anforderung des Klassenmusizierens im Schulpraktikum bearbeiten und wie Musikmentor*innen sie dabei unterstützen können.

Dies geschieht in einem ganz bestimmten Kontext. An der hmt Rostock läuft seit 2016 das von der Qualitätsoffensive Lehrerbildung geförderte Projekt „PrOBe – Praxisphasen Orientierend Begleiten“. Es umfasst die beiden zusammenwirkenden Teilprojekte „Praxisjahr Schule“: ein Langzeitpraktikum in Musik im 3. Studienjahr und „Mentor*innenqualifizierung“: die einjährige Ausbildung für die im Praxisjahr tätigen Musikmentor*innen (Malmberg, Nestler & Piotraschke, 2018; Malmberg, Nestler & Retzlaff-Fürst, 2020).[1] Im qualitativen Teilforschungs-

1 Das Projekt „PrOBe – Praxisphasen Orientierend Begleiten“ ist ein innovatives Praxiskonzept der Hochschule für Musik und Theater Rostock. Es vereint ein Langzeitpraktikum (Praxisjahr Schule) im Fach Musik mit der Betreuung durch eigens dafür qualifizierte Musiklehrer*innen aller Schularten (Mentor*innenqualifizierung): https://www.zlb.uni-rostock.de/qualitaetsoffensive-lehrerbildung/projektbereiche/mentorinnenqualifizierung/ [15.12.2019]. Das Praxisjahr Schule ist im dritten Studienjahr angesetzt und verfolgt zwei Ziele: (1) Eignungsabklärung im Hinblick auf den eigenen Berufswunsch und den entsprechend gewählten Studiengang und (2) die Professionalisierung pädagogischen Handelns im künftigen Berufsfeld Schule einzuleiten und voranzutreiben. Die Musikmentor*innen sind mit Lehraufträgen an die Hochschule gebunden und qualifizieren sich fortwährend weiter. Die Hochschule strebt mit den beteiligten Praktikumsschulen ein verlässliches Schulnetzwerk an, in dem die Musikmentor*innen die Rolle der Schnittstellenpersonen zwischen den Institutionen einnehmen. PrOBe ist Teil des Verbundprojekts „LEHREN in M-V: LEHRer*innenbildung reformierEN“ der vier lehrerbildenden Hochschulen Mecklenburg-Vorpommerns und wird im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“

projekt TRANSFER wird dabei ein für Musiklehrerbildung zentraler Aspekt der Professionalisierung untersucht; nämlich ob und wie Musikmentor*innen in Schulpraktika den Transfer künstlerischer Fähigkeiten und damit verbunden die Klärung musikalisch-gestaltender Zielsetzungen von Mentees in der Schule unterstützen.

Der vorliegende Text klärt zunächst, wie zentrale Begriffe im sich aktuell rasant entwickelnden Professionalisierungsdiskurs definiert sind, welche Trends im Bereich der Praktikumskonzeptionierung und hinsichtlich des Mentorings festgestellt werden können sowie außerdem, welche Entwicklungsaufgaben Schulpraktika grundsätzlich zugeschrieben werden, um dann die Rostocker Praktikumsform „Praxisjahr Schule" in einige der genannten Modelle und Konzeptionen einzubetten. Anschließend wird gezeigt, wie in TRANSFER forschungsmethodisch gearbeitet wurde. Erste Ergebnisse eröffnen die Einsicht, dass Klassenmusizieren für viele Studierende im Schulpraktikum eine zwar erwünschte, aber häufig vermiedene und schwer zu bewältigende Anforderung darstellt und es werden Menteetypen der Anforderungsbearbeitung, die jeweils auf bestimmte Weisen von Mentor*innen beantwortet werden, vorgeschlagen.

2. Schulpraktische Professionalisierung

2.1 Profession, Professionalität und Professionalisierung

Die Sichtweise, die Berufsgruppe der Lehrerinnen und Lehrer als berufssoziologisch definierte *Profession* (oder zumindest als Semi-Profession)[2] zu begreifen, belebte am Beginn der 2000er Jahre den Lehrerbildungsdiskurs. Der Professionsbegriff wurde dabei erstens als mögliche Antwort auf die Unzulänglichkeit des Kompetenzbegriffs und zweitens als Antwort auf die Krisenhaftigkeit der

durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert (QOL). https://www.hmt-rostock.de/studium/probe/ [15.12.2019].

2 „The idea of a 'profession'" schreibt Shulman 1998, „describes a special set of circumstances for deep understanding, complex practice, ethical conduct, and higher-order learning, circumstances that define the complexity of the enterprise and explain the difficulties of prescribing both policies and curriculum in this area" (Shulman, 1998, S. 515). Berufsgruppen, die als Professionen bezeichnet werden (bspw. Anwälte, Sozialarbeiter oder Ärzte), unterstehen demnach zwar einem Regelwerk (für die Schule: Curricula), sie müssen dieses jedoch auf Basis ihres gewachsenen Fallverstehens für jede*n individuelle*n Klientenin*Klienten passend auslegen und anwenden. Zur Professionalisierung durchlaufen sie neben ihrer akademischen Ausbildung auch sogenannte Induktionsphasen, in denen sie von erfahrenen Professionsangehörigen in die Profession eingeführt werden. Fallarbeit sowie die Organisation des Lernens in professionellen Lerngruppen unterstützen die Erweiterung und wachsende Sicherheit im Handlungsspektrum.

schulischen Wirklichkeit geprüft (Schrittesser, 2011, S. 3). Inzwischen gilt die Einordnung als Profession als etwas überholt und wird aktuell durch den Expertenbegriff ersetzt (vgl. Terhart, 2011, S. 215; Košinár, 2017).

Der Begriff der *Professionalität* von Lehrpersonen ist demgegenüber weiterhin gebräuchlich und meint entweder a) eine modellhafte Zusammenstellung verschiedener Wissens- und Inhaltsbereiche sowie Dispositionen von Lehrpersonen/Kompetenzen (z. B. Baumert & Kunter, 2006; Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2010) oder ist b) eine Qualitätsaussage über das pädagogische Handeln (Helsper & Tippelt, 2011).

Professionalisierung ist der zugehörige Prozessbegriff, hiermit sind die Entwicklungsprozesse im Berufsfeld von angehenden aber auch von bereits mitten im Beruf stehenden Lehrpersonen gemeint. Professionalisierungskonzeptionen umfassen eher unspezifische Modelle (z. B. Frey, 2006), Stufenmodelle (z. B. Dreyfus & Dreyfus, 1987; Fuller & Brown, 1975) und erst in jüngerer Zeit auch komplexere Modelle, die die Prozessstruktur genauer darzustellen versuchen. Diese Modelle greifen vor allem das Lernen in Irritationen und Krisen als produktiv auf (z. B. Keller-Schneider, 2010; Košinár, 2014a und 2014b). Professionalisierung – die innerhalb der noch ganz jungen Disziplin der „Schulpraktischen Professionalisierungsforschung“[3] näher geklärt werden soll – ergibt letztendlich den immer facettenreicheren professionellen Habitus.

2.2 Aktuelle Trends in der Gestaltung von Schulpraktika

Schulpraktika sind als Lernorte im Rahmen des Professionalisierungsprozesses keinesfalls Selbstläufer. Ganz im Gegenteil können sie sogar problematische Wirkungen entfalten. Sie gelten hinsichtlich der Wirksamkeitserwartungen vor allem bei den Studierenden als stark überfrachtet (Hascher, 2011; Schrittesser, 2014; Arnold et al., 2011). Alexander Gröschner und Tina Hascher merken an, dass Praktika von den Studierenden zunächst häufig als Ort der Bestätigung ihrer Berufseignung gesehen werden und erst in einem nächsten Schritt als Lernfeld (Gröschner & Hascher, 2019, S. 653). Aktuell fehlt noch immer eine genuine Theorie des Lernens im Praktikum und die Begleitung der Schulpraktika gestaltet sich höchst heterogen. In Praktika kann es im schlechten Falle zu unerwünschten Effekten kommen (z. B. Verfestigung anstatt Reflexion subjektiver Überzeugungen, Verfestigung überkommener Handlungsmuster durch Modelllernen von

3 Die schulpraktische *Professionalisierungsforschung* befindet sich als Disziplin noch „in statu nascendi“ (Košinár & Leonhard, 2019). Die 2014 gegründete Internationale Gesellschaft für Schulpraktische Professionalisierungsforschung (IGSP) mit Sitz in der Schweiz bemüht sich aktuell um Konturierung, Systematisierung und Professionalisierung der jungen Disziplin (ebd.). Die IGSP wendete sich in den letzten fünf Jahren den Themenfeldern Praktikumskonzeptionen, Mentoring und Coaching, Professionalisierungsprozesse und Langzeitpraktika zu (http://www.ig-sp.org/ [10.12.2019]).

Praktikumslehrpersonen u. Ä.). Wenn es jedoch gelingt, die Praktika kohärent in den gesamten Bildungsweg einzugliedern, mit weiteren Lernangeboten zu verknüpfen und durch professionell agierende Praktikumslehrpersonen zu begleiten, dann tragen alle beteiligten Institutionen mit ihren Betreuenden – Schule wie Hochschulen – zur Professionalisierung der angehenden Lehrer*innen bei.

Gröschner und Hascher identifizieren drei aktuelle Trends in der Gestaltung und Nutzung von Schulpraktika für die Professionalisierung (Gröschner & Hascher, 2019, S. 653), die ich im Folgenden ausführe und etwas erweitere.

a) Einige generelle Paradigmen, die aus der Lehrerinnen- und Lehrerbildung stammen, wie zum Beispiel das Konzept der *reflexiven Praxis* oder der *professionellen, kompetenten Lehrperson* sowie hierfür formulierte *Standards* (Terhart, 2003) werden auch als Orientierungsrahmen für die Konzeptionierung des Lernens im Schulpraktikum herangezogen.
b) Darüber hinaus werden einige lerntheoretische Ansätze besonders akzentuiert, wie das *Modelllernen*, das *situierte* oder das *kooperative Lernen*. Diese fußen auf Lerntheorien wie der *Entwicklungsaufgabentheorie* (Havighurst, 1948/1972), dem *strukturtheoretischen Ansatz* (Oevermann, 1996), in jüngerer Zeit dem *kompetenztheoretischen Ansatz* (Baumert & Kunter, 2006) und jenseits der Jahrtausendwende ganz besonders dem *berufsbiografischen Ansatz* (Hericks, 2006). Hierbei spielt das Bewältigen beruflicher Entwicklungsaufgaben eine wichtige Rolle.[4]
c) Beratungsmodelle wie *Mentoring* oder *Coaching* werden als Hintergrundfolie aufgespannt, um Praktika weiter theoretisch zu fundieren. Das Praktikumssetting wird dabei geöffnet und primär als interaktiver Raum verstanden, Begriffe wie ‚dritter Raum' oder Mentor*innen als Schnittstellenpersonen verweisen auf den strukturellen Ort des Übergangs, auf Doppelidentitäten der Betreuenden bzw. auf gemischte Teams aus Hochschul- und Schullehrenden.

2.3 Gestaltung und Anbahnung von (krisenhaften) Entwicklungsaufgaben im Schulpraktikum

Das Praxisjahr Schule der hmt Rostock basiert vor allem auf den Modellen des situierten und kooperativen Lernens (Praktikumsgruppen), dem berufsbiografischen Ansatz und legt starkes Augenmerk auf qualitätsvolles Mentoring. Das Team der Fachdidaktik Musik kooperiert dafür in der Studierendenbetreuung mit den Mentor*innen an den Schulen in festen Tandems. Zusätzlich zu den Beobachtungs- und Unterrichtsphasen an den Schulen finden vorbereitende Seminare und begleitende Kolloquien und Reflexionsangebote statt, als Ergebnissammlung und Reflexionsort dient ein Portfolio (s. Abb. 1).

4 Dieser berufsbiografische Ansatz grundiert sowohl das Praxisjahr Schule als auch das Vorgehen in TRANSFER theoretisch.

Das Praxisjahr Schule nutzt – wie in 3.2 noch genauer gezeigt wird – die Idee der Entwicklungsaufgaben. Entwicklungsaufgaben in Schulpraktika werden gemäß Hericks definiert als (ein Bündel von) Anforderungen, die individuell als Aufgaben eigener Entwicklung gedeutet werden können und die „unhintergehbar" sind, „d. h., sie müssen wahrgenommen und bearbeitet werden, wenn es zu einer Progression von Kompetenz und zu einer Stabilisierung von Identität kommen soll" (Hericks, 2006, S. 60).[5]

Julia Košinár entwickelte 2014 ein heuristisches Verlaufsmodell für Professionalisierungsprozesse, das die Arbeit mit Entwicklungsaufgaben (hier: Anforderungen) in Schulpraktika genauer klärt. In ihrem Modell „Professionalisierungsprozess in der Anforderungsbearbeitung" (Abb. 1) erhält die Anforderung, Entwicklungsaufgaben anzunehmen und zu bewältigen, zentrale Bedeutung:

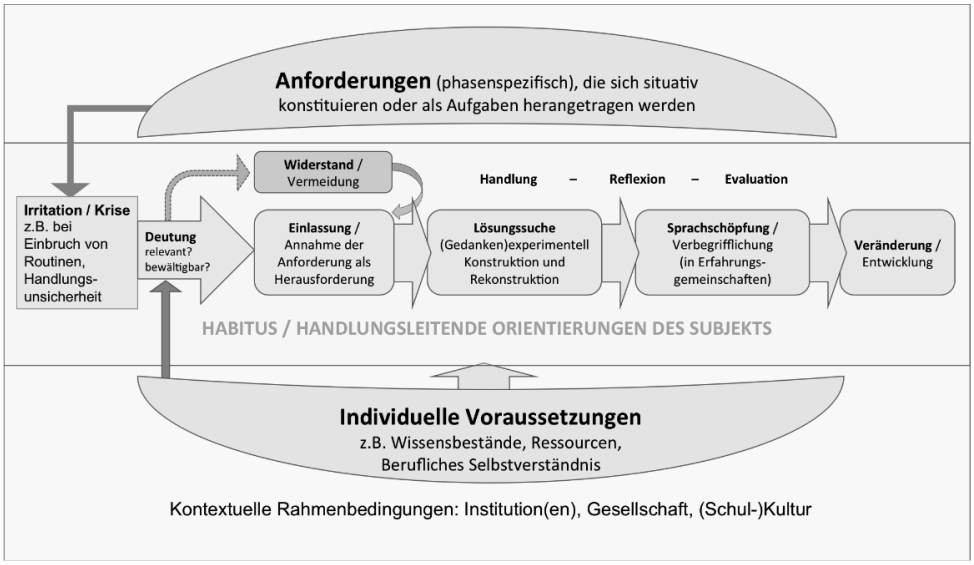


Abbildung 1: Verlaufsmodell Professionalisierungsprozess in der Anforderungsbearbeitung (Košinár, 2014a, S. 122, 2018, S. 70)

5 Manuela Keller-Schneider und Uwe Hericks bieten eine Art Synopse von Entwicklungsaufgaben, die in Deutschland und der Schweiz Noviz*innen in Schulpraktika zugeschrieben werden (Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2010). Sie nennen vier zentrale Felder: 1. Identitätsbildende Rollenfindung (personale und fachliche Kompetenzen einsetzen und ausweiten, mit Ressourcen haushalten, mit Schwächen umgehen, zwischen eigener Handlungskompetenz und Handlungsnotwendigkeiten vermitteln können, persönlichen Umgang mit SuS kultivieren), 2. Adressatenbezogene Vermittlung (Konzept der eigenen Rolle als Vermittler), 3. Anerkennende Klassenführung (Konzept der pädagogischen (Fremd-)Wahrnehmung der SuS als entwicklungsbedürftige Andere), 4. Mitgestaltende Kooperation (Möglichkeiten und Grenzen der Institution kennen und mitgestalten, Konzept der Kooperation mit Kolleg*innen entwickeln).

Košinár zeigt, wie wichtig am Punkt der Irritation durch die Anforderung die persönliche Deutung ist – und hierbei wiederum, ob Studierende es schaffen, sich auf die Anforderung einzulassen, sie anzunehmen: Nehme ich die Krise überhaupt wahr? Gehe ich in sie hinein bzw. lasse ich sie an die Oberfläche meiner Wahrnehmung? Erscheint mir die Anforderung bewältigbar? Schaffe ich es, meinen inneren Widerstand und meine Vermeidungsstrategien zu überwinden, um eine Verbegrifflichung der Anforderung und die produktive Lösungssuche anzusteuern? Anforderungen können dabei entweder situativ entstehen oder auch im Praktikum aktiv gestellt werden. Individuelle Voraussetzungen (Vorerfahrungen mit Krisen, Ressourcen etc.) und kontextuale Bedingungen nehmen großen Einfluss auf das Gelingen des Entwicklungsprozesses.

2.4 Mentoring: Unterstützungsangebot zwischen Personbezogenheit und Standardisierung

Julia Košinárs Modell thematisiert die Anforderungsbearbeitung nur mit Blick auf die Vorgänge für Praktikumsstudierende. Sie bezieht Dynamiken des Mentoring nicht mit ein. Tritt Mentoring hinzu, dann ist der oder die Praktikumsstudierende in der Frage der Anforderungsannahme, -deutung und -bewältigung, in der Auseinandersetzung mit den inneren Widerständen und seiner*ihrer *möglichen Einlassung nicht* mehr alleine.

Was geschieht grundsätzlich beim Mentoring in Schulpraktika? Auch hier stehen verallgemeinerbare Aussagen noch aus. Aktuell gibt es einige Mentoringtheorien, die versuchen, das Feld der Rollen und Tätigkeiten von Mentor*innen zu umspannen. Wittek et al. unterscheiden drei Formen des Mentoring: professionelle, personenbezogene und soziale Begleitung (Wittek, Ruohotie-Lyhty & Heikkinen, 2017, S. 45). Alois Niggli (2003, 2005) strukturiert in seinem „Standardbasierten 3-Ebenen-Mentoring in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung" die Gesprächsführung in drei Inhaltsbereiche, die allesamt im Mentoring vorkommen sollten, sich jedoch in Zielrichtung wie auch Gesprächsstil unterscheiden. Das Modell hilft bei der Inhaltsorientierung im Mentoring, die drei Ebenen sind: 1) Skills optimieren, 2) professionelles Hintergrundwissen differenzieren (hier auch fachbezogenes Wissen) und 3) Wissen über sich selbst klären. Das Vorgehen im Mentoring erscheint neben solchen unterschiedlichen inhaltlichen Konzeptionierungen auch deshalb bei weitem nicht vereinheitlichbar, weil sowohl die Formate als auch die Zeitpunkte der Praxisphasen in den deutschsprachigen Ländern stark divergieren (Reintjes, Bellenberg & im Brahm, 2018, S. 12)[6] und darüber hi-

6 Einen Überblick über Struktur und Betreuung der *induction phases* im englischsprachigen Raum bieten Ingersoll und Strong (2011), Falldarstellungen aus ganz Europa zu Induktionsphasen und Empfehlungen für Bildungsverantwortliche veröffentlichte die European Commission (2010).

naus auch die ganz persönlichen Entwicklungswege der Mentees. All dies wirkt auf die Ansprüche an das konkrete Mentoringangebot vor Ort. Ein Blick auf bestehende Mentoringprogramme (Ausbildungsformate und Mentoringgruppen, die z. B. als professionelle Lerngruppen arbeiten) lassen die Tendenz erkennen, Mentees einerseits möglichst individuell und andererseits in Richtung immer besser benennbarer Qualitätsstandards betreuen zu wollen (u. a. Košinár, 2018, S. 67; Malmberg, Nestler & Piotraschke, 2018; Dressler, Michaelis & Stern, 2018; Schnebel, 2018).

Nicht an allen Orten werden Lehrer*innen, die Studierende in Schulpraktika betreuen, als Mentor*innen bezeichnet und ihre Studierenden als Mentees.[7] Dort wo von Mentor*innen und Mentees gesprochen wird, schwingt das Bild der wohlwollenden berufsbezogenen Erfahrungsübermittlung mit, wie bspw. Ziegler es zusammenfasst:

> „Mentoring ist eine zeitlich relativ stabile dyadische Beziehung zwischen einem/einer erfahrenen Mentor*in und seinem/r/ihrem/r weniger erfahrenen Mentee. […] [Die Mentoringbeziehung] ist durch gegenseitiges Vertrauen und Wohlwollen geprägt, ihr Ziel ist die Förderung des Lernens und der Entwicklung sowie das Vorankommen des/der Mentee." (Ziegler, 2009, S. 5)

Wie die hier beforschte Mentor*innengruppe ihre Mentoringtätigkeit auslegt, könnte erstens durch einen Blick auf die Ausrichtung der einjährigen Qualifizierung, die alle in der Gruppe durchlaufen (Malmberg, Nestler & Piotraschke, 2018)[8] und zweitens durch die Art der Zusammenarbeit mit der hochschulischen Fachdidaktik im Praxisjahr genauer festgelegt sein. Allerdings wird in den Ergebnissen unten deutlich, dass die Gesprächsstile und Rollen der Mentor*innen in den untersuchten Mentor*in-Mentee-Dyaden trotz einheitlicher Ausbildung und der Tatsache, dass sie Teil desselben Praktikumskonzeptes sind, höchst unterschiedlich ausfallen.

2.5 Musizieren in Hochschule und Schule

Professionalisierung findet im Praxisjahr Schule in Musik in Bezug auf viele Kompetenzfelder statt. Dass in TRANSFER der besondere Fokus auf die Musizierarbeit zwischen Hochschule und Schule gelegt wurde, hat seinen Grund

7 Einen guten Überblick über aktuelle Qualifizierungsprogramme von Mentor*innen bietet das Journal für LehrerInnenbildung 4/2018. Die Personengruppe wird hier nur zum Teil als Mentor*innen (tendenziell Autor*innen aus Deutschland), und zum Teil als Praktikumslehrpersonen bezeichnet (tendenziell Autor*innen aus der Schweiz).

8 Die folgenden theoretischen Konzepte grundieren die Mentor*innenqualifizierung: Kreis & Staub, 2011 (fachspezifisches Unterrichtscoaching/ko-konstruktive Unterrichtsbesprechung), von Felten, 2005 (Reflexives Praktikum), Niggli, 2005 (3-Ebenen-Mentoring) sowie Carroll, 2005 (Interaktive Gesprächstechniken).

in Ergebnissen einer früheren Untersuchung: In der Grounded-Theory-Studie „Mentoring in Musik" an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien waren Berufsanfänger*innen zu Betreuungsqualitäten im Unterrichtspraktikum in Musik (das Äquivalent zum dt. Referendariat) befragt worden. Hier wurden besonders die Schwierigkeit der Überwindung der Statuspassage zwischen den Institutionen Musikuniversität und Schule deutlich und damit einhergehend die Unterschiedlichkeit des Konzeptes von Kunst und Musik in beiden Welten. Es konnten Menteetypen des Umgehens mit der Unterschiedlichkeit generiert werden sowie einige Mentoringstrategien (Malmberg, 2018a und 2018b).[9] Zu dem in „Mentoring in Musik" als zentral festgestellten Konflikt der unterschiedlichen Konzeptionierung von Kunst in Hochschule und Schule soll die nun vorliegende Studie einen darauf folgenden nächsten Erkenntnisschritt setzen.

3. Untersuchung

In der vorliegenden Untersuchung soll nun geklärt werden, inwiefern die Anforderung Klassenmusizieren im Praktikum von den Mentees ergriffen wird, wie die Mentees die Anforderung deuten und welche Typen der Anforderungsbearbeitung in der Mentor*in/Mentee-Dyade erkennbar sind.

3.1 Gruppe, Daten und methodisches Vorgehen

Für die Auswertung werden Daten aus drei Studierendenkohorten (=Jahrgänge K1–K3) genutzt (K1 *n*=14 / K2 *n*=15 / K3 *n*=24 // gesamt *n*=53). Betreut wurden diese Studierenden von 9 Mentor*innen an vier Grundschulen (1.–4. Klasse), einer Regionalen Schule (5.–10. Klasse) und vier Gymnasien (7.–12. Klasse) im städtischen Raum. Als Daten dienen

a) selbstreflexive Texte der Mentees zum eigenen Musizieren und zum Musizieren mit Schulklassen vor und nach dem Praxisjahr Schule,
b) selbstreflexive Texte der Mentor*innen zum eigenen Musizieren und zum Musizieren mit Schulklassen (während des Jahres der Qualifizierung),
c) leitfadengestützte Interviews mit den Mentor*innen am Ende des 3. Jahres zum eigenen Musizieren, zum Musizieren mit Schulklassen und zur Betreuung der Mentees beim Klassenmusizieren,
d) Portfolios mit allen im Praxisjahr gehaltenen Stundenplanungen und -reflexionen,
e) die inhaltlichen Ausrichtungen der selbst gewählten Lernanliegen (s. 3.2).

9 Ergebnisse der vierten Jahrgangskohorte werden in Zukunft noch genutzt, um Ergebnisse zu erweitern und abzusichern.

f) Zu neun Mentor-Mentee-Dyaden wurden rund um ihre Arbeit an der Anforderung ‚Klassenmusizierstunde' (= wenn Klassenmusizieren als Lernanliegen 2 gewählt wird, s. 3.2) noch genauere Daten erhoben: Es wurden Vor- und Nachbesprechungen der Klassenmusizierstunden audiographiert und transkribiert, diese Nachbesprechungen verliefen in Form eines *video stimulated recall* (Mentor*in und Mentee sehen die abgelaufene Stunde gemeinsam an, Notizen und anschließendes Auswertungsgespräch). Am Ende des Praxisjahres führten diese neun Mentees mit einer Forscherin kurze Bilanzgespräche zum Klassenmusizieren, diese wurden ebenfalls transkribiert.

Die Daten wurden mithilfe von MAXQDA und in kleineren Forschungsteams[10] codiert und zu Kategorien verdichtet.[11] Die Analyse des Textdatenmaterials erfolgte mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2014), die darauf ausgerichtet ist, Strukturen zu rekonstruieren, die als handlungsleitende Orientierungen in Dialogen, Erzählungen und Beschreibungen transportiert werden. Als Suchstrategien für die komparative Analyse (vgl. ebd.) dienten einige Vergleichsdimensionen, die intern und extern theoretisch begründet waren:

1) Welche Bedeutung hat das Musizieren im Musikunterricht für die Mentees (Menteetypen, Statuspassage)?
2) Wie konstituiert sich die Musizieranforderung im Erleben der Studierenden und wie bearbeiten sie diese (subjektive Deutung und Lösungssuche, Košinàr, 2014a)?
3) Welche Rolle haben die Mentor*innen im Rahmen der Konstituierung und Bearbeitung der Musizieranforderung (Mentoringstrategien, studienintern sich zeigende Kategorien)?
4) Welche Betreuungsstrategien und Gesprächsebenen werden angewandt (Interaktionsformen, Carroll, 2005; Mentoringebenen, Niggli, 2005)?
5) Welche Qualitäten des Musizierens und der Unterrichtsgestaltung werden thematisiert (interne Kategorien, Klieme, 2006; Lipowsky & Hess, 2019)?

10 Als Mitglieder in den Codierteams fungierten Oliver Krämer und Maximilian Piotraschke als Teammitglieder des „Praxisjahr Schule", sowie die Studierenden Henrieke Klugmann und Luisa Breitenstein, die als wiss. Hilfskräfte Teilfragen von TRANSFER auch in Form von Staatsexamensarbeiten auswerteten.

11 Für die Auswertung hinsichtlich der hier vorliegenden Fragestellung galt folgende Systematik in der Datennutzung:
1. Offenes Codieren von a) → Kategorienbildung
2. Offenes Codieren von b) zusammen mit c) (gleicher Codebaum) → Kategorienbildung
3. Auswertung von e) → quantitatives Ergebnis
4. Fallartige Einzelcodierung von f), unter Zuhilfenahme (Klärung von Unklarheiten, Verdichtung) von d) sowie der Daten der Einzelfälle aus c) → Fallbeschreibungen.

3.2 Lernanliegen: selbst gewählte Anforderungsbearbeitung

Eine sehr aussagekräftige Datenart sind die sogenannten Lernanliegen. Es handelt sich dabei um natürliche Daten, die im Praxisjahr Schule entstehen: Um den Studierenden neben standardisierten Aufgaben möglichst viel Raum für individuelle Entwicklung zu eröffnen, sind sie zu drei Zeitpunkten dazu aufgefordert, sich selbst individuelle Entwicklungsaufgaben (hier „Lernanliegen“) zu stellen. Lernanliegen 1 (L1) formulieren die Studierenden vor Beginn (als Start ins Praxisjahr), Lernanliegen 3 ganz am Ende des Praxisjahrs (als Impuls in das Studium, das noch danach liegt).

Lernanliegen 2 steht an einer besonderen Stelle: zwischen Blockphase und Sommersemester.

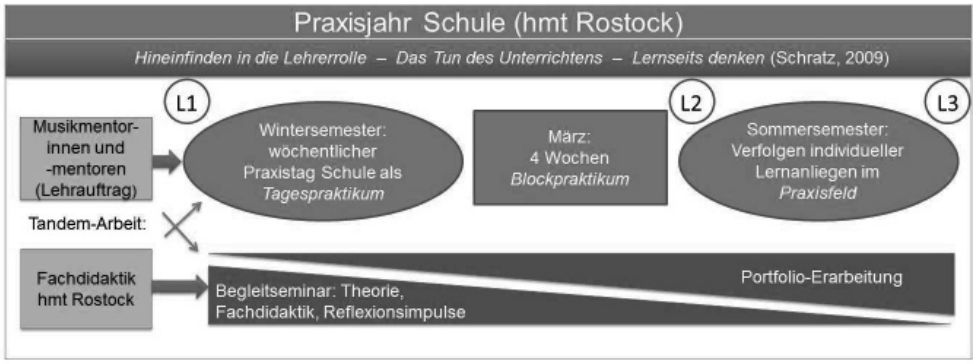


Abbildung 2: Das Praxisjahr Schule und die Zeitpunkte der Lernanliegenformulierung

Während die Bearbeitung von Lernanliegen 1 und 3 eher informell der Eigenständigkeit der Studierenden überantwortet wird, erhält Lernanliegen 2 besondere Aufmerksamkeit: Mentor*innen, Mentees und Fachdidaktiker*innen erarbeiten zusammen einen individuellen Plan, wie das Lernanliegen während des gesamten Sommersemesters – wenn der*die Mentee also schon erste Sicherheit im Unterrichten erlangt hat und die Schule und Klassen kennt – zielführend bearbeitet werden kann. Bei Lernanliegen 2 geht es also darum, sich im Sinne der Anforderungsbearbeitung zielgerichtet auf einen Professionalisierungsprozess einzulassen.

4. Ergebnisse: Anforderungsdeutung, -bearbeitung und Mentoring beim Klassenmusizieren

In einem ersten Schritt interessiert, zu welchen Zeitpunkten und wie oft Mentees sich für ein Lernanliegen im Bereich Klassenmusizieren entschieden haben.

4.1 Musizieren wird global ersehnt aber konkret vermieden

Es zeigt sich, dass die bisher untersuchten Mentees das Musizieren als Lernanliegen grundsätzlich selten zur konkreten Bearbeitung wählten, auch wenn sie gleichzeitig – mit Blick auf ihre selbstreflexiven Texte und die Gesamtheit der Lernanliegenformulierungen – anscheinend ein starkes Bedürfnis hatten, Musizieren in ihren Unterricht zu integrieren und Klassenmusizierformen im Praktikum anzuleiten zu lernen.

Dies lässt sich an einigen Zahlen sehr gut zeigen: 18 der 53 Studierenden – also ziemlich genau ein Drittel – wählt zu keinem der drei Zeitpunkte ein Klassenmusizier-Lernanliegen. Hinzu kommen noch zwei weitere interessante Gruppen: erstens jene 8 Studierende (immerhin ein Sechstel), die sowohl zu Beginn, als auch am Ende des Praxisjahres ein Klassenmusizier-Lernanliegen formulieren, als Lernanliegen 2 jedoch (bei dem es darum geht, das Anliegen als bearbeitbar und bewältigbar zu thematisieren, es zu deuten, zu verbegrifflichen und das zu Lernende konkret zusammen mit der*dem Mentor*in anzugehen) wählen sie ein anderes Themenfeld. Zweitens: Weitere 13 Studierende (ein Viertel) formulieren entweder zu Beginn oder zum Ende ein Klassenmusizier-Lernanliegen, nicht jedoch als Lernanliegen 2. Nimmt man diese beiden Gruppen zusammen, so finden wir also neben den 18, die sich nie dem Klassenmusizieren zuwenden, noch weitere 21 von 53 Studierende, die zwar explizit ein Klassenmusizier-Lernanliegen haben, dieses aber nicht als Herausforderung annehmen, sondern genau dann vermeiden, wenn die Möglichkeit zur Bewältigung angeboten wird.

Nur neun der 53 (also ein Sechstel) wählen ein Musizier-Lernanliegen zur Bearbeitung als ihr Lernanliegen 2, davon sechs Grundschulstudierende und drei Gymnasialstudierende. Insgesamt kann eine tendenzielle Vermeidung der Anforderung Klassenmusizieren im Schulpraktikum angenommen werden.

4.2 Die Bedeutsamkeit des Musizierens ändert sich im Praktikum

Ein genauerer Blick in die selbstreflexiven Texte der Mentees zu Beginn und zum Ende des Praxisjahres sowie in die Dyaden- und Bilanzgespräche eröffnet erste Erklärungsansätze.

Es zeigt sich, dass sich die Deutung der Wichtigkeit, man könnte auch sagen, die Art der persönlichen Bedeutung von Musik und der Stellenwert des Musizierens mit Schulklassen vor Beginn des Praktikums vollkommen anders darstellen als am Ende. Die folgende Tabelle fasst die zentralen Kategorien der reflexiven Texte vor und nach dem Praxisjahr zusammen:

Tabelle 1: Bedeutungsänderung Musizieren vor und nach dem Schulpraktikum

Studierende	*vor Praxisjahr Schule*	*nach Praxisjahr Schule*
Bedeutung des Musizierens unabhängig von Schule	**Mystifikation** „unerklärliche Kraft“	**Entmystifikation** „enttäuschende Momente“
	Persönliche Stütze „Musizieren als persönlicher Halt“ „gibt mir Kraft“	**Persönliche Ebene** wenig genannt
	Gemeinschaft: v. a. Singen als gemeinschaftsbildend	entfällt
Klassenmusiziervisionen und Klassenmusiziererfahrungen	**Spaß**, Faszination, **Begeisterung** wichtig, wichtiger als Gelingen/ Qualität	**Sozial-kommunikatives** im Vordergrund: „Stärke, Disziplin, Machtkampf“ Überblick behalten ist schwierig; „SuS mit der Musik erreichen wollen“; „Das **Niveau** reicht mir nicht“
	–	„Habe mich **nur selten getraut**“
	Kausalketten: „eigene Musizierliebe weitergeben“	Entfällt
	Kognitives Musikverstehen unterstützen wollen	Entfällt
	Lücken beim Begleiten als Angstfaktor	**Lücken** bestehen **weiter** ODER erscheinen **unwichtig**.

Es ist gut erkennbar, dass sogar bei jenen, die Klassenmusizieren als Lernanliegen 2 wählen, sich vor oder zumindest neben die zunächst wichtig erscheinenden inhaltlichen und künstlerischen Zielsetzungen, die gruppendynamischen Erfordernisse schieben. „Musizierorganisationskompetenzen“ zeigte sich bisher in den Daten als ein sehr häufiger Code – ein Kompetenzfeld, das schmerzlich vermisst und von den Mentees bei Mentor*innen eingefordert wird und auch einen großen Anteil in Besprechungen einnimmt. Diesem Code folgen erst mit etwas Abstand die Codes „Musizieratmosphäre schaffen/erhalten“ und „Musizierlernziele/-qualitäten klären“. Viele Mentees machen also die Erfahrung, im Prakti-

kum zuerst die sozial-kommunikativen Steine aus dem Weg räumen zu müssen und wünschen sich dabei jede nur erdenkliche Hilfe, bevor sie Atmosphäre und Qualitäten des Musizierens in den Blick nehmen können. Möglicherweise erscheint den Studierenden die Hürde diese Anforderung anzunehmen, zu hoch.

4.3 Typen der Anforderungsbearbeitung und Dynamiken in Mentor*in-Mentee-Dyaden

Im nächsten Schritt zeige ich Ergebnisse aus der vertieften Untersuchung der Betreuungsdynamiken in den Mentor*in-Mentee-Dyaden (jene neun Mentees, die Klassenmusizieren als ihr zu bewältigendes Lernanliegen 2 wählten). Wie lassen sie sich konkret auf die Musizieranforderung ein und wie wird ihre Einlassung von ihrem Mentor bzw. ihrer Mentorin beantwortet, unterstützt oder gar verhindert?

Julia Košinár (2014a) schlägt vier Typen der Anforderungsbearbeitung im Schulpraktikum vor. Wichtig ist dabei, dass es im Laufe des Lehramtsstudiums auch zu Typenveränderungen und -entwicklungen kommen kann – die Studierenden also nicht auf einen Typus festgelegt bleiben müssen. Die vier Typen sind konturiert als:

- Selbstverwirklichungstyp,
- Vermeidungstyp,
- Entwicklungstyp und
- Bewährungstyp.

In der Analyse der Daten differenzierte ich diese vier Typen mittels der Vergleichsdimensionen „Bedeutungszuweisung Musizieren in der Klasse“ und „Konstituierung der Lernanliegenbearbeitung ‚Musizieren‘“ weiter aus und stellte als zusätzliche Dimension die Beantwortungsweisen der Typen durch die Mentor*innen hinzu. Folgende Ausgestaltungsweisen zeigen sich:

Tabelle 2: Vier Typen der Anforderungsbearbeitung. Ausgestaltung der Vergleichsdimensionen bei der Anforderung „Klassenmusizieren“ und Beantwortungen durch Mentor*innen

	Vier Menteetypen (Košinár, 2014a)			
	Selbstverwirklichungstyp	**Vermeidungstyp**	**Entwicklungstyp**	**Bewährungstyp**
Vergleichsdimensionen	**Anforderungsbearbeitung Klassenmusizieren**			
Bedeutungszuweisung Musizieren in der Klasse	Entfaltungsmöglichkeit (meiner eigenen päd./kü. Interessen)	Bewertungsraum (Mein Klassenmusizieren wird bewertet)	Entwicklungs-/ Erprobungsraum (Ich nutze es zum Ausprobieren)	Bewährungsraum (Ich erkenne meine Musiklehrer*inneneignung)
Konstituierung der Lernanliegenbearbeitung „Musizieren“	Ausprobieren, Gestaltungsraum nehmen vs. es sein lassen (Niveau fehlt)	Eigene oder von außen herangetragene Erwartung erfüllen	Musizieranforderung als willkommene Herausforderung anpacken	Musizieren als Probe/Beweis für Berufsbewährung
Beantwortungsmöglichkeiten Mentor*in	Zulassende*r, Verstärkende*r oder Verhindernde*r	Bewertungsinstanz vs. Ermutigende*r Fordernde*r	Coach, Beratende*r Trainer*in im Einwicklungsprozess vs. Verhindernde*r	Einschätzende*r des möglichen Erfolgs bzw. Entwicklungsbedarfs: Ab- vs. Zuratende*r

In der untersten Tabellenzeile ist gut erkennbar, dass die Möglichkeiten der Mentor*innen, die Menteetypen bei der Anforderungsbearbeitung zu betreuen (den Typus zu beantworten), unterschiedlich liegen. Dabei kann es zu produktiveren und weniger produktiven Dyadendynamiken kommen. So scheint es nicht die*den für alle Mentees gute*n Mentor*in zu geben, sondern immer nur Passungen, die sich manchmal produktiver und manchmal weniger produktiv entwickeln. Drei Beispiele, die jeweils auch mit Interviewpassagen illustriert sind, sollen nun stellvertretend für die Vielfalt der Dynamiken in den aufgefundenen Mentor*in-Mentee-Dyaden stehen, die in diesem Rahmen leider nicht zur Gänze dargestellt werden können.

Menteetypus Selbstverwirklichung/Mentorin Verstärkende: Der hier beschriebene Gymnasialstudierende formuliert ein Lernanliegen, das starke Züge seiner eigenen (außerschulischen) künstlerischen Interessen erkennen lässt. Ich würde ihn daher dem Selbstverwirklichungstypus zuordnen. Sein Lernanliegen lautete: *„Ich möchte ein anspruchsvolles Chorstück – ähnlich wie im Kammerchor – in der Klasse aufführen.“* Nach seinem mutigen Wurf im Moment der Formulierung bekam er zwischendurch Zweifel, ob das Vorhaben die Lernenden nicht doch über-

fordere. Sehr schön ist aus seiner Wortmeldung unten zu lesen, wie die Mentorin seinen Plan nicht nur zuließ, sondern ihn bestärkte, indem sie ihrem Mentee die Sicherheit zum Einfordern der Musizierleistung bei den Lernenden gab. Die Mentorin tritt demnach als Verstärkende auf:

> Es war am Anfang nicht einfach, weil, wie gesagt, der Stimmumfang ein bisschen schwierig war. Und das hat sie ganz schön gefordert am Anfang. Und gerade so am ersten Tag hatte ich so ein bisschen das Gefühl, okay, das Stück ist zu schwer gewählt und habe dann aber gemerkt, okay, es ist eigentlich nicht zu schwer, die können das, weil sie dann nach dem ersten Gespräch mit [Mentorin], sagte sie mir auch, ich soll das mehr einfordern, weil die können das. Das war für mich am Anfang nicht ganz klar erkenntlich, ob sie das wirklich können, oder ob ich da mehr rauskitzeln muss aus denen. Aber dann haben sie es eigentlich ganz gut hingekriegt. Und das war dann eigentlich schon ganz schön zu beobachten.[12]

Menteetypus Entwicklung/Mentorin Coach im Entwicklungsprozess: Die folgende Grundschulstudentin hatte sich ein Lernanliegen ausgedacht, das sie sowohl im Bereich ihrer Arrangierfähigkeiten im Vorfeld, als auch in den Begleitfähigkeiten im Klassenraum fordern sollte: *„Ich möchte gemeinsam mit den Kindern ein eigens arrangiertes Stück erarbeiten. Dabei sollen meine Fähigkeiten im schulpraktischen Klavierspiel, sowie klare/prägnante/angemessene Formulierungen den SuS Sicherheit geben (tonal, rhythmisch, verlaufstechnisch).“* Sie war mit einigen Stellen im Unterrichtsvideo zufrieden, an einigen Stellen wurden ihr Schwächen bewusst. Ihre Mentorin reagiert auf zwei Weisen beratend/coachend: Sie streicht erstens den Entwicklungsaspekt heraus und vermittelt damit ihr Vertrauen in die Studentin, dass sie sich gut entwickeln wird; und sie reagiert zweitens nicht mit konkreten Ratschlägen, sondern coacht viel eher, indem sie nachfragt, ob die Studentin selbst Änderungsideen habe – und tatsächlich hat die Studentin Ideen:

> M: […] Aber es ist schwierig, das wird sich sicherlich bei dir auch im Laufe der täglichen Arbeit dann herausbilden. Das ist auch finde ich, von Klasse zu Klasse unterschiedlich. Das finde ich, kann man jetzt hier so vom Tisch schwer sagen, da muss man seine Erfahrungen machen und die Kinder dann auch kennen.[13]
>
> St: Ich glaube, dass ich es nicht gehört habe, lag auch vor allem daran, dass ich immer mitgesungen habe. Ich wollte den Kindern dadurch Sicherheit geben, aber ich habe dann selbst gemerkt, dass ich da wirklich nichts wahrgenommen habe. Weil durch das Gucken und Spielen war das ja doch ein bisschen viel. Und jetzt ist mir beim Klavier noch mal aufgefallen, von außen hat man das Melodiespiel wirklich kaum gehört. […][14]
>
> M: Kannst du da etwas ändern, am Klavierspiel?

12 GYm4
13 MGSw1
14 GSw11

St: Ja, man kann noch versuchen, das mehr Legato, vom Anschlag irgendwie anders zu machen. Ich habe ja rechts auch nur noch Akkorde genommen, dass man da mehr drauf achtet, dass die Melodie schwerer wiegt, als die Akkorde …

Verglichen mit anderen Nachbesprechungssituationen hat in diesem Mentorin-Mentee-Dialog die Studentin hohen Redeanteil. Interessant ist außerdem, dass diese Mentorin selbst musikalisch nicht gut ausgebildet wurde und in einigen musikalisch-künstlerischen Fertigkeiten den Studierenden deutlich hinterherhinkt. Sie kann zwar wenig vorzeigen, scheint aber Potenziale und Qualitäten deutlich zu spüren und bestärkt die Mentees in deren eigenständiger Entwicklung – mehr im Sinne einer Coach, denn als Mentorin.

Menteetypus Vermeidung/Mentor Bewertungsinstanz, Fordernder: Das dritte Beispiel zeigt eine weniger gedeihliche Phase in einer Mentor-Mentee-Dyade. Das Lernanliegen des Studierenden lautete: *„Ich möchte bis Anfang Juni eine Bandstunde unterrichten, die gut auf die Fähigkeiten der SuS zugeschnitten ist und in der die SuS genügend Zeit haben, das gestellte Stück vernünftig einzustudieren.*" Interessant ist zunächst, dass der Studierende die Arbeit aus der Klasse in die Schulband verlegt. Die Band ist eigenständiges Erarbeiten von Songs mithilfe von Leadsheets gewöhnt. In mehreren Schulstunden davor hatte er zwar kleine Musiziersequenzen geplant, diese aber – wie er in Stundenreflexionen schreibt – „aus Zeitgründen" immer eingespart. Beide Aspekte legen nahe, ihn dem Vermeidungstypus zuzuordnen. Im Bilanzgespräch mit der Forscherin wird offenbar, dass der Vorbereitungs- und Durchführungsprozess des Lernanliegens von Hilflosigkeit geprägt war. Der Studierende erfragte zwar Hilfen, diese erlebte er aber eher erschlagend als aufbauend. Die Unterstützung durch den Mentor wird als defizitär und teilweise unkonstruktiv erlebt, was sich so weit steigert, dass Rückmeldungen nur noch als negative Kritik – im Sinne einer Bewertungsinstanz – erlebt werden.

I: Was fällt Ihnen als Erstes ein, wenn Sie an die Lernanliegen-Arbeit denken?

St: Zuerst Hilflosigkeit, ehrlich gesagt. Ich hatte formuliert, dass ich dieses Lernanliegen gerne machen möchte. Zur Umsetzung [..] erhält man nur ein „Ja, mach mal", aber ich weiß ja nicht wie. Das möchte ich ja lernen. Ich habe dann viele Leute gefragt: Zuerst meine Eltern, meine Mutter ist auch Lehrerin, dann XX, ich habe Sie und YY gefragt. Nachdem einem alle viel erzählt haben, ist man dann erstmal erschlagen. […][15]

I: Gab es noch etwas anderes, was von Ihrem Mentor hilfreich war rund um diese Musiziergeschichte? Oder gibt es etwas, was Sie sich noch gewünscht hätten?

St: Ja, eine Vorbesprechung wäre schön gewesen. Wir haben nämlich keine Vorbesprechung gemacht. Wir haben uns alles via Mail hin- und hergeschickt. [Mentor] hat dann in Word die Kommentarfunktion genutzt. Das fand ich sehr gut und hilf-

15 GYm2

> reich. Es driftete nur manchmal ein bisschen ins Unkonstruktive ab, da habe ich mich persönlich ein wenig angegriffen gefühlt. Mir wäre ein persönliches Gespräch lieber gewesen, wo ich fragen hätte können, wie ich das machen soll oder was ich tun kann. […]. Je weiter das Sommersemester fortschritt, desto weniger wollte ich Vorbesprechung oder Nachbesprechung mit [Mentor] haben. Ich habe gesehen, dass ich da immer nur Kritik ernte und bin teilweise geflohen.

Die Stunde verläuft nicht zur Zufriedenheit des Studierenden. Nachbesprechungsprotokolle der Musiziereinheit zeigen ein eher technisches Vorgehen des Mentors. Der Mentor steuert das Gespräch als ein Abfragen und Einordnen des Stundengeschehens in einige der „10 Merkmale guten Unterrichts" (Meyer, 2004), sein Redeanteil ist hoch. Das Gespräch wirkt dabei wie ‚auf neutralem Boden', es scheint beiden Seiten nicht zu gelingen, die eigentliche Anforderung anzunehmen, zu verbalisieren und damit bearbeitbar zu machen. Wichtig ist an dieser Stelle noch, dass der gleiche Mentor andere Studierende bei deren höchst produktiven Entwicklungsprozessen begleitete und sich die Mentor-Mentee-Dynamik dort für beide Seiten sehr positiv entwickelte. Hier zeigt sich deutlich, dass es zu unterschiedlichen Dynamiken kommen kann, je nach Zusammensetzung der Dyaden.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Die bisher in TRANSFER gewonnenen Ergebnisse zeigen erstens, dass Studierende trotz hoher persönlicher und pädagogischer Bedeutungszuweissung des Musizierens am Beginn der Praktika, die Durchführung des Klassenmusizierens eher vermeiden, der Großteil sieht Klassenmusizieren als nicht bewältigbare Entwicklungsaufgabe an. Es konnte zweitens gezeigt werden, dass die Bedeutung des persönlichen und schulischen Musizierens sich im Laufe eines Praktikums verschiebt – und zwar zunächst vor allem hinsichtlich sozial-kommunikativer Themen und Klassenführungsthemen – Musizierorganisationskompetenz tritt vor atmosphärische und musikalische Ziele. Drittens lassen sich in der Folge von Julia Košinár (2014a) Typen der Anforderungsbearbeitung bei Mentees und Arten der Beantwortung durch Mentor*innen feststellen. Insgesamt muss hier jedoch von höchst individuellen Dyadendynamiken ausgegangen werden. Gerade das Wissen um diese Individualität und mögliche Dynamiken könnte die Mentoringarbeit im Fach Musik mit ihren positiven wie auch ihren schwierig verlaufenden Betreuungsverhältnissen in der näheren Zukunft besser zu klären helfen. Ergebnisse könnten in die Gestaltung von Mentor*innenqualifizierungsprogrammen einfließen.

Mit der aktuell laufenden Auswertung der 4. Kohorte soll die Untersuchung vorerst abgeschlossen werden. In der Auswertung wird es darum gehen, die bisherigen Ergebnisse zu verdichten und abzusichern. Darüber hinaus sollen dabei

noch u. a. Ergebnisse zu Betreuungsqualitäten hinsichtlich des Klassenmusizierens und zu Fragen des Transfers musikalisch-künstlerischer Fähigkeiten von der Hochschule in die Schule entstehen.

Literatur

Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bailer, N. (Hrsg.). (2009). *Musikerziehung im Berufsverlauf. Eine empirische Studie über Musiklehrerinnen und Musiklehrer*. Wien: Universal Edition.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.

Bohnsack, R. ([9]2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.

Carroll, D. (2005). Learning through interactive talk: A school-based mentor teacher study group as a context for professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 457–473.

Clausen, B. & Wroblewsky, G. (2017). Vom Schulmusikstudium in den Beruf. Eine Untersuchung des Netzwerks Musikhochschulen. *nmz – neue musikzeitung*, 66(6). Verfügbar unter https://www.nmz.de/artikel/vom-schulmusikstudium-in-den-beruf [16.12.2019].

Dressler, J.-K., Michaelis, J. & Stern, F. (2018). Oldenburger MentorInnenqualifikation für Schulpraktika. *Journal für LehrerInnenbildung,* 4, 34–39.

Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1987). *Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

European Commission (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*. Verfügbar unter: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf [14.12.2019].

Frey, A. (2006). Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften. Eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 51, S. 30–46). Weinheim [u. a.]: Beltz.

Fuller, F. F. & Brown, O. H. (1975). Becoming a Teacher. In K. Ryan (Hrsg.), *Teacher Education* (74th Yearbook of the NSSE, Part II, S. 25–52). Chicago.

Gröschner, A. & Hascher, T. (2019). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 652–664). Münster: Waxmann.

Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum" und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung,* 11(3), 8–16.

Havighurst, R. J. (1948/1972). *Developmental Tasks and Education.* New York/London: Longman.

Helsper, W. & Tippelt, R. (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 57, S. 268–288). Weinheim [u. a.]: Beltz.

Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktion zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag.

Ingersoll, R. M. & Strong, M. (2011). *The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research*. https://doi.org/10.3102/0034654311403323

Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen.* Münster: Waxmann.

Klieme, E. (2006). Empirische Unterrichtsforschung: aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. *Zeitschrift für Pädagogik,* 52(6), 765–775.

Kosinár, J. (2014a). Typenspezifischer Umgang mit den Anforderungen des Referendariats. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7(2) 120–137.

Košinár, J. (2014b). *Professionalisierung in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat* (Studien zur Bildungsgangforschung, Bd. 38). Opladen: Barbara Budrich.

Košinár, J. (2017, November). *Professionalisierung angehender Lehrpersonen – Zusammenhänge zwischen Anforderungsbearbeitung und professioneller Entwicklung im Kontext der Schulpraxis*. Beitrag präsentiert bei dem NRW-Netzwerktreffen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung Impulse 2017: Perspektiven & Herausforderungen für die Lehrerbildung in NRW. Verfügbar unter: https://docplayer.org/154454359-Professionalisierung-angehender-lehrpersonen-zusammenhaenge-zwischen-anforderungsbearbeitung-und-professioneller-entwicklung-im-kontext-der-schulpraxis.html [12.12.2019].

Košinár, J. (2018). Das Mentorat zwischen Individualisierung und Standardisierung – eine empirie- und theoriebasierte Konzeption. In C. Reintjes, G. Bellenberg, & G. im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 67–84). Münster: Waxmann.

Košinár, J. & Leonhard, T. (2019, April). *Anspruch, Spezifik und Positionierung Berufspraktischer Studien – Eine Disziplin in statu nascendi.* Beitrag präsentiert zur Keynote der 4. Tagung der IGSP (Internationale Gesellschaft für Schulpraktische Professionalisierung). Graz. http://ig-sp.org/data/documents/Anspruch-Systematik-Disziplin_final_kurz.pdf [16.12.2019].

Kreis, A. & Staub, F. C. (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum – Eine quasiexperimentelle Interventionsstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,* 14(61), 61–83.

Lipowsky, F. & Hess, M. (2019). Warum es manchmal hilfreich sein kann, das Lernen schwerer zu machen – Kognitive Aktivierung und die Kraft des Vergleichens. In K. Schöppe & F. Schulz (Hrsg.), *Kreativität & Bildung – Nachhaltiges Lernen* (S. 77–132). München: kopaed.

Malmberg, I. (2018a). Transitions between Art and Pedagogy. Mentoring Music Teacher Novices in Austria. *Global Education Review,* XX, 39–53.

Malmberg, I. (2018b). Auf einer mehrspurigen Autobahnbrücke. Die Statuspassage am Beginn des Musiklehrberufs. In T. Krettenauer, H.-U. Schäfer-Lembeck & S. Zöllner-

Dressler (Hrsg.), *Musiklehrer*innenbildung: Veränderungen und Kontexte. Beiträge der Kooperativen Tagung 2018* (S. 297–309). München: Allitera.

Malmberg, I., Nestler, E. & Piotraschke, M. (2018). Mentor*innenqualifizierung aus fachdidaktischer Perspektive gestalten. Kooperative Entwicklung und Umsetzung eines Curriculums. *Journal für LehrerInnenbildung,* 4, 46–51.

Malmberg, I., Nestler, E. & Retzlaff-Fürst, C. (2020). Qualitäten der Mentor*innenqualifizierung M-V. Eine Design Based Research Studie zu einem Lernbegleitungsprogramm an der Schnittstelle zwischen Schule und Hochschule. In F. Hesse & W. Lütgert (Hrsg.), *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung* (S. 81–106). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.

Niggli, A. (2003). Handlungsbezogenes 3-Ebenen-Mentoring für die Ausbildung von Lehrpersonen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 3(4), 8–16.

Niggli, A. (2005). *Unterrichtsbesprechungen im Mentoring*. Oberentfelden: Sauerländer Verlage AG.

Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70–183). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Reintjes, C., Bellenberg, G. & im Brahm, G. (Hrsg.). (2018). *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.

Schnebel, S. (2018). Welche Qualifizierung brauchen Praxislehrpersonen? Überlegungen, Kenntnisse und Kompetenzen. *Journal für Lehrerinnenbildung*, 18(4), 22–27.

Schrittesser, I. (2011). Professionelle Kompetenzen: systematische und empirische Annäherungen In M. Schratz, A. Paseka & I. Schrittesser, *Pädagogische Professionalität quer denken – umdenken – neu denken* (S. 95–122). Wien: facultas.wuv.

Schrittesser, I. (2014). Was wissen wir über die Wirksamkeit von Praktika im Lehramtsstudium? Versuch einer Bestandsaufnahme. In I. Schrittesser, I. Malmberg, R. Mateus-Berr & M. Steger (Hrsg.), *Zauberformel Praxis. Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der LehrerInnenbildung* (S. 36–50). Wien: new academic press.

Shulman, L. S. (1998). Theory, Practice, and the Education of Professionals. *The Elementary School Journal*, 98(5), Special Issue: John Dewey: The Chicago Years (May, 1998), 511–526.

Terhart, E. (2003). Wirkungen von Lehrerbildung: Perspektiven einer an Standards orientierten Evaluation. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung,* 3(3), 8–19.

von Felten, R. (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum*. Münster: Waxmann.

Terhart, E. (2011) Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). Weinheim [u. a.]: Beltz.

Wittek, D., Ruohotie-Lyhty, M. & Heikkinen, H. L. T. (2017). Mentoring im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Ein bilateraler Vergleich zwischen Deutschland und Finnland. *DDS – Die Deutsche Schule,* 109(1), 43–57.

Ziegler, A. (2009). Mentoring: Theoretischer Hintergrund. In H. Stoeger, A. Ziegler & D. Schimke (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 7–30). Lengerich: Pabst Science Publishers.

Isolde Malmberg
Universität Potsdam
Karl-Liebknecht-Straße 24–25, Haus 6
14467 Potsdam
malmberg@uni-potsdam.de

Anna-Lisa Jeismann & Ulrike Kranefeld

(Un-)Eindeutige Anregungen

Zur Rekonstruktion von Handlungsmustern bei der Begleitung von Prozessen des Musik-Erfindens

(Un)Specific Advices: Reconstructing Interactional Patterns of Instructors in School Composition Settings

*Im aktuellen Diskurs um das Musik-Erfinden in pädagogischen Kontexten wird in Bezug auf die Initiierung und angemessene Begleitung dieser Prozesse ein grundlegendes Spannungsfeld thematisiert, in dem sich Anleitende zwischen der Notwendigkeit von Anleitung einerseits und der Wahrung der Eigenständigkeit der Schüler*innen andererseits verorten müssen. Wie genau eine Begleitung von Prozessen des Musik-Erfindens in der Praxis aussieht, stellt allerdings ein international konstatiertes Forschungsdesiderat dar. Das Projekt LinKo[1] (BMBF 2016–2019) widmete sich diesem Desiderat und untersuchte Lehrendeninterventionen in schulischen und außerschulischen Prozessen des Musik-Erfindens in Kleingruppen. Im vorliegenden Beitrag sollen exemplarisch Interventionen in den Blick genommen werden, in denen Anleitende Anregungen geben. Dabei konnte ein fallübergreifendes Handlungsmuster des (Un-)Eindeutig-Bleibens rekonstruiert werden, in dem sich das beschriebene Spannungsverhältnis zeigt.*

Music education research concerning composition has frequently discussed the instructor's role of supporting and facilitating the learning process. Current publications have singled out the conflicting interests of necessary teacher guidance, on the one hand, and retaining learner autonomy, on the other hand, as a central dichotomy. Our empirical research in the project LinKo (BMBF 2016–2019) shows interactional patterns that correspond to this conflict focusing on the roles of teachers' interventions in formal and informal group composition processes. This article will focus on the phenomenon of being "(un)specific," which we illustrate with a videographical case study.

1 Das Forschungsvorhaben LinKo (Lernbegleitung im Blindflug. Eine videobasierte Untersuchung zur Rolle von Lehrenden-Interventionen in Gruppenkompositionsprozessen) wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JK1608 im Förderschwerpunkt „Forschung zur Kulturellen Bildung" (2016–2019) gefördert.

1. Anregung-Geben in Prozessen des Musik-Erfindens

Musik-Erfinden[2] wird unter anderem das Potenzial zugesprochen, ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen (z. B. Rolle & Wallbaum, 2011) und zur Ausbildung eines musikalischen Denkens und Verstehens beizutragen (Webster, 2003; Barrett, 1998). Daher nimmt es auch in schulischen Curricula und musikdidaktischen Konzeptionen in den vergangenen Jahren einen immer höheren Stellenwert ein (Sachsse, 2019). Allerdings stellen Fiedler und Handschick (2014) fest, dass produktive Methoden in der Praxis immer noch eine untergeordnete Rolle spielen. Dies mag an spezifischen, immer wieder in Zusammenhang mit dem Musik-Erfinden diskutierten Herausforderungen liegen, die etwa die Leistungsbewertung (z. B. Stöger, 2006) oder die angemessene Initiierung und Begleitung solcher Prozesse durch die Anleitenden betreffen (Webster, 2003; Fautley, 2004). Gerade die Frage nach einer produktiven Begleitung offenbart dabei ein grundlegendes Spannungsfeld, in dem sich Anleitende zwischen der Notwendigkeit von Anleitung einerseits und der Wahrung der Eigenständigkeit der Schüler*innen andererseits verorten müssen (z. B. Aigner, 2017). Im Rahmen unserer Analysen konnten wir innerhalb von Interventionssequenzen zwei dominierende Praktiken – das Anregung-Geben und das Nachjustieren[3] – beobachten, in denen sich dieses Spannungsfeld zeigt. In diesem Beitrag sollen exemplarisch Praktiken des Anregung-Gebens betrachtet und ein zentrales Handlungsmuster des *(Un-)Eindeutig-Bleibens* dargestellt werden.

Sobald Prozesse des Musik-Erfindens in intentionalen bzw. sogar instruktionalen Kontexten wie Schule oder außerschulischen Bildungsangeboten stattfinden, stellt sich die grundsätzliche Frage, wie „sich eine individuelle Vorstellung vom ästhetisch persönlich Gültigen […] mit Instruktion, Belehrung, Korrektur oder auch nur Anregung […] vereinbaren [lässt]“ (Sachsse, 2019, S. 864). Relevant wird diese Problematik für Anleitende nicht nur bei der Gestaltung markanter Gelenkstellen des Lehr-Lern-Arrangements wie initiierenden Aufgaben bzw. Impulsen oder bei einer möglicherweise erforderlichen abschließenden Leistungsbewertung, sondern vor allem auch in Phasen der Prozessbegleitung. So wird

2 Datengrundlage des vorliegenden Forschungsvorhabens sind Unterrichtssequenzen, in denen Anleitende nach eigener Angabe Prozesse des Musik-Erfindens in Gruppen initiieren. 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.

3 Im aktuellen Diskurs um die Begleitung von Prozesses des Musik-Erfindens werden „Interventionen“ und „Anregung-Geben“ häufig gleichgesetzt (z. B. Schatt, 2009; Zill, 2017). Wir konnten in unserer Studie jedoch feststellen, dass sich die Interventionen nicht nur durch die Eröffnung von Möglichkeitsräumen durch Anregungen, sondern ebenso durch eher begrenzende Praktiken des Nachjustierens auszeichnen.

etwa die Frage, inwieweit überhaupt und wenn ja unter welchen Bedingungen das Anregung-Geben einen sinnvollen und produktiven Teil der Begleitung bei generativen Prozessen, zum fachbezogenen Kristallisationspunkt einer Diskussion, die grundsätzlich in der Forschung zur pädagogischen Professionalität unter dem Aspekt der „Autonomieantinomie" (Helsper, 2016, S. 57) geführt wird, darstellt: Insbesondere bei der Begleitung schülerzentrierter Lehr-Lern-Settings müssen sich Anleitende immer wieder zwischen der Wahrung der „Ausbildung von Individualität, Selbstständigkeit und Eigen-Sinn" (Bräu, 2008, S. 186) der Schüler*innen und weiteren, teils diesem Ziel zuwiderlaufenden pädagogischen und fachdidaktischen Intentionen positionieren.

Sichtet man die musikpädagogische Diskussion zur Lernbegleitung bei Prozessen des Musik-Erfindens vor dem Hintergrund dieser angenommenen *Autonomieantinomie*, stehen einem entsprechenden Appell zur Wahrung von „creative integrity" (Webster, 2003, S. 57) und von „ownership" (Wiggins, 2007, S. 466) vor allem diverse fachdidaktisch oder künstlerisch begründete Notwendigkeiten gegenüber, Anregungen geben *zu müssen*. Letztere ergeben sich nicht nur aus den jeweils konkreten Zielvorstellungen der Anleitenden[4] oder bestimmten institutionellen Rahmenbedingungen[5], sondern basieren zudem auch auf einer Identifizierung grundlegender „fachspezifische[r] Problemlagen" (Pflugmacher, 2015, S. 153)[6] im Bereich des Musik-Erfindens. Zwei zentrale fachspezifische Problemlagen sollen im Folgenden exemplarisch betrachtet werden:

Anregung von Überarbeitungsprozessen gegen die schnelle Lösung

Kranefeld (2008) konstatiert in einer videobasierten Untersuchung eine Tendenz zur „schnellen Lösung" (ebd., S. 85) bei Schüler*innen der gymnasialen Oberstufe, die in Gruppen Musik zu einem Bild entwickeln. Passend dazu berichten Komponist*innen, die in kompositionspädagogischen Projekten arbeiteten, in einer Interviewstudie von Weidner et al. (2019) von einem Mangel „an produktiver Diskussion" (ebd., S. 87) in den Gruppen. Beide Befunde verweisen auf einen möglichen Mangel an Verarbeitungstiefe, die in der Unterrichtsforschung als ein grundlegendes Merkmal von Unterrichtsqualität angesehen wird (Klieme & Rakoczy, 2008). Eine solche Verarbeitungstiefe wäre vermutlich Voraussetzung für

4 Diese werden nach Weidner, Weber und Rolle (2019) von ihren „kompositionspädagogische[n] Überzeugungen" (ebd., S. 83) bestimmt, etwa durch die Annahme eines notwendigen „Erwerb[s] handwerklicher Fähigkeiten" (ebd.).

5 So kann sich ein Bedarf an Anregung-Geben für den Anleitenden auch aus pragmatischen Gründen ergeben, etwa um den Prozess zu beschleunigen, weil zum Abschluss eine Komposition zur Aufführung gebracht werden soll (Schatt, 2009).

6 Pflugmacher (2015) geht für die Literaturdidaktik davon aus, dass eine zentrale Aufgabe der fachdidaktischen Unterrichtsforschung darin besteht, „immer wieder ähnliche Problemkonstellationen der Vermittlungsarbeit" (ebd., S. 131) zu rekonstruieren.

die Entfaltung des von Barrett (1998) beschriebenen Potenzials des Musik-Erfindens als „teaching and learning strategy employed to promote musical thinking and understanding" (ebd., S. 13). Darüber hinaus schreibt Rolle (2014) gerade Prozessen des Musik-Erfindens die Möglichkeit zu, „ästhetische[n] Streit" zu initiieren und damit die Entwicklung einer „musikbezogene[n] (ästhetische[n]) Argumentationskompetenz" (ebd., S. 5) zu fördern, vorausgesetzt, es kommt tatsächlich zu produktiven Diskussionen im Prozess. Vor dem Hintergrund des Phänomens der schnellen Lösungen betrachtet Webster (2003) Überarbeitungs- und Erweiterungsprozesse[7] als zentrales Ziel einer fachspezifischen Begleitung und explizit des Anregung-Gebens. Auch wenn Webster mit Bezug auf die Praxis zudem auf eine notwendige Differenzierung des Anregung-Gebens und der Lernbegleitung angesichts unterschiedlicher Entwicklungsstände der Schüler*innen verweist, bleibt allerdings in seiner gewählten präskriptiven Perspektive offen, wie genau sich die Anregung zum Überarbeiten und Erweitern im Prozess vollziehen kann.

Anregungen als Irritationen von Klischees und Stereotypen

Während die fachdidaktische Intention der Steigerung der Verarbeitungstiefe innerhalb der Musikpädagogik eher unstrittig erscheint, wird allerdings diskutiert, ob in den Erweiterungsprozessen der Impuls zu neuen musikalischen Ideen gerade in Hinblick auf die Frage nach „künstlerischer Autonomie" (Weidner et al., 2019, S. 73) der Schüler*innen auch von den Anleitenden selbst ausgehen darf oder ob er oder sie bloß dazu anregen soll, *dass* Ideen von der Gruppe selbst weiterentwickelt werden (Wiggins, 1999; Webster, 2003). Gerade für Anleitende, die – wie einige Komponist*innen in der Interviewstudie von Weidner et al. (2019) – auf „‚Neuheit' als ästhetisches Qualitätskriterium" (ebd., S. 89) zielen oder sich explizit auf „Neue Musik" ausrichten, entsteht hier eine weitere fachspezifische Problemlage: Nach Schneider (2000) etwa verfallen Schüler*innen zu leicht in „Klischees, Muster und andere[] Fixierungen" (ebd., S. 239). In seiner u. a. auf Interviews basierenden Evaluation des Projekts „Unser Faust" beschreibt Schatt (2009) eine entsprechende Strategie eines Komponisten, mit „Mitteln der Irritation bzw. Perturbation" (ebd., S. 156) der Orientierung an Bekanntem entgegenzuwirken. Allerdings bleibt auch hier offen, wie genau solche Mittel der Irri-

7 Unter „revision" versteht Webster dabei mit Kaschub (1997) das Zurückkehren zur Explorationsphase, in der neue Ideen einem bereits erarbeiteten Entwurf der Komposition gegenübergestellt werden und es dadurch zu einer Weiterentwicklung des Produkts kommt. „Extension" bedeutet für ihn nicht nur die formale Verlängerung einer Komposition, sondern „a more specialized revision that either adds new musical ideas to an existing work or expands an existing musical idea or set of ideas vertically or horizontally" (Webster, 2003, S. 56).

tation in den Prozess eingebracht werden. Eine entsprechende Interaktionsanalyse von Situationen des Anregung-Gebens kann deshalb als Desiderat betrachtet werden. Was hier für die Ausrichtung auf „Neue Musik" und die Irritation von Klischees dargestellt wird, gilt nach Weidner et al. (2019) vermutlich in je spezifischer Ausprägung auch für die „künstlerisch-ästhetischen Orientierungen" (ebd., S. 92) der Komponist*innen an anderen „Diskurs-/Praxis-Formation[en]" (ebd.). Diese können ebenfalls je spezifische pädagogische Herausforderungen für ein inhaltliches Eingreifen mit sich bringen und müssten durch weitere Forschung ausdifferenziert werden.

Mit ausbleibender Verarbeitungstiefe bei schnellen Lösungen und mit der Gefahr des Verfallens in Stereotype wurden exemplarisch zwei prägende fachdidaktische Problemlagen skizziert, die im musikpädagogischen Diskurs wiederholt beschrieben werden, um ein Anregung-Geben im Rahmen einer Prozessbegleitung zu begründen. In den Interviews bei Weidner et al. (2019) wird aber auch deutlich, dass sich einzelne Anleitende des Dilemmas bewusst sind, „dass das musikalische Ergebnis der Schüler*innen in ästhetischer Hinsicht zwar (noch) nicht zufriedenstellend ist […] jede Intervention jedoch als übermäßige Steuerung und unerwünschte ästhetische Einschränkung empfunden wird" (ebd., S. 82–83). Didaktische Brisanz entsteht nach Wiggins (1999) darüber hinaus dadurch, dass Schüler*innen tendenziell dazu neigen, die Erwartungen Anleitender erfüllen zu wollen. Eine besondere Bedeutung wird deshalb von Anleitenden auch dem Zeitpunkt des Eingreifens zugeschrieben: In Interviews betonen einige Anleitende, erst dann einzugreifen, wenn die Schüler*innen im Prozess an Grenzen stoßen, wenn sie explizit darum gebeten werden oder sie ein Stocken im Arbeitsprozess beobachten können (z. B. Schatt, 2009; Wieneke, 2016).

Da ein Großteil der bisherigen Befunde zum Anregung-Geben in Prozessen des Musik-Erfindens entweder auf Interviewstudien mit Komponist*innen und Musiklehrenden[8] oder auf konzeptionellen Überlegungen basieren, bleibt insgesamt offen, wie genau sich das Anregung-Geben in Prozessen des Musik-Erfindens vollzieht. Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob und wie die beschriebene Autonomieantinomie Ausdruck in den Praktiken des Anregung-Gebens findet. Insbesondere die entsprechenden Handlungs- und Interaktionsmuster der beteiligten Akteur*innen sowie die Auswirkungen auf den Arbeits- und Kompositionsprozess der Schüler*innen werden bislang kaum in den Blick genommen[9] und stellen ein Forschungsdesiderat dar, das mit vorliegender Studie bearbeitet werden soll.

8 Nur vereinzelt wird auch die Perspektive der Schüler*innen auf das Anregung-Geben in den Blick genommen (Zill, 2017).

9 Nur Fautley (2004) untersucht – allerdings auf einer bloßen Sichtstrukturebene – Interventionen von Lehrenden in Großbritannien. Seine Analysen zeigen, dass in seiner Stichprobe eher organisatorische Belange sowie der Arbeitsstand der Gruppen im Vordergrund stehen. Er spricht deshalb von einer Marginalisierung qualitativer Aspekte.

2. Fragestellung

Die Rekonstruktion von Praktiken des Anregung-Gebens stellt neben der von entsprechenden Praktiken des Nachjustierens eine der zentralen Auswertungsperspektiven im Projekt LinKo dar. Die übergeordneten Fragestellungen des Projekts richteten sich auf die besondere Anforderungsstruktur für das Handeln von Anleitenden[10] bei der Begleitung von Prozessen des Musik-Erfindens in Kleingruppen im Hinblick auf das im Diskurs beschriebene „Spannungsfeld zwischen Anleitung und Eigenständigkeit" (Aigner, 2017, S. 171). Darüber hinaus wurde auch untersucht, wie sich die jeweiligen Interventionen zum vorgängigen Prozess der Gruppe verhalten und welche Wirkung sie auf die weitere Arbeit der Gruppe haben.[11]

Um die im vorliegenden Beitrag fokussierten Praktiken des Anregung-Gebens in ihrem interaktionalen Kontext zu erschließen, ist im Anschluss an den oben dargestellten Forschungsstand die folgende Fragestellung leitend:

> Welche Handlungsmuster entwickeln die Anleitenden beim Anregung-Geben in Prozessen des Musik-Erfindens und wie positionieren sie sich dabei im Spannungsfeld zwischen dem ‚Eigen-Sinn' (Bräu, 2008) der musikalischen Konzepte der Schüler*innen und ihren (ggf. auch stark didaktisch und ästhetisch geprägten) Vorstellungen?

3. Methodisches Design

Um entsprechende fachspezifische Handlungs- und Interaktionsmuster[12] in der alltäglichen Praxis rekonstruieren zu können, wurde die Begleitung der Prozesse

10 In dem vorliegenden Forschungsvorhaben wurden Prozesse des Musik-Erfindens in unterschiedlichen schulischen und außerschulischen Formaten erhoben, weshalb wir unter „Anleitenden" sowohl Musiklehrende als auch Workshopleiter*innen und Komponist*innen fassen. Auch wenn dies in diesem Beitrag nicht ausführlicher dargestellt werden kann, zeigte sich, dass zumindest für unser Sample kein durch ihre jeweiligen Rollen geprägter systematischer Unterschied zwischen diesen Gruppen in der Art und Weise der Interventionen festzustellen war.

11 In dem vorliegenden Beitrag werden aus Platzgründen nur ausgewählte Ergebnisse zum Anregung-Geben berichtet. Nur am Rande erwähnt werden weitere rekonstruierte Handlungs- und Interaktionsmuster beispielsweise in Situationen der Regelnachverhandlung sowie die Frage danach, wie sich die Interventionen zum vorgängigen Prozess der Gruppe verhalten und welche Wirkung sie auf die weitere Arbeit haben.

12 Die Begriffe *Handlungsmuster* und *Interaktionsmuster* werden in der Literatur bisweilen uneinheitlich verwendet und häufig auch nicht weiter definiert. Wir differenzieren aus analytischen Gründen in der Darstellung der Ergebnisse der vorliegenden Studie zwischen dem Handeln der Anleitenden (Handlungsmuster) und der Interaktion zwischen allen beteiligten Akteur*innen (Interaktionsmuster), wobei wir unter letzteren ein „Netzwerk von Handlungen, in denen jeweils implizit Zugzwänge für nachfolgende

des Musik-Erfindens durch Anleitende mit Hilfe videobasierter Methoden erfasst (Dinkelaker & Herrle, 2009; für die Musikpädagogik: Kranefeld, 2017). Dabei gehen wir im Sinne einer interpretativen (Fach-)Unterrichtsforschung (Krummheuer & Naujok, 1999) davon aus, dass der (Unterrichts-)Alltag im Rahmen von Schule „durch spezifische Routinen und Stereotype im Deuten und Handeln aller am Unterricht Beteiligten definiert ist" und die Deutung bestimmter Situationen dabei „musterhaft" (ebd., S. 49) verläuft.

Zur Abbildung einer gewissen Breite des Angebots von Musik-Erfinden in pädagogischen Kontexten wurden insgesamt 16 Gruppenarbeitsphasen (à jeweils zwei bis drei Kleingruppen) in drei unterschiedlichen Formaten videografisch erhoben:

1) *Gruppenarbeitsphasen im regulären Musikunterricht* an zwei allgemeinbildenden Schulen.
2) *Gruppenarbeitsphasen in zwei Kooperationsprojekten*, in denen eine Komponistin oder ein Komponist über längere Zeit mit einem Musikkurs arbeitete.
3) *Gruppenarbeitsphasen in einem eintägigen Workshop* für junge Komponistinnen und Komponisten.

Der Fokus lag dabei auf dem Oberstufenunterricht (Stufe 9 bis 13 an Gymnasien und Gesamtschulen bzw. Stadtteilschulen in NRW und Hamburg) bzw. im außerschulischen Bereich auf der entsprechenden Altersstufe der Teilnehmenden (16 bis 19 Jahre).

Um später beurteilen zu können, wie sich die jeweilige Intervention zum vorgängigen Prozess der Gruppe verhält und wie die Gruppe nach der Interventionsphase weiterarbeitet, wurden die Interventionssequenzen zunächst auf Sichtstrukturebene markiert. So entstand ein „Tableau von Sequenzen" (Rabenstein & Steinwand, 2016, S. 249), das einem Theoretical Sampling (Strauss & Corbin, 2010) unterzogen wurde, um etwa anhand des Kriteriums des minimalen und maximalen Kontrasts festzulegen, welche Sequenzen in welcher Reihenfolge für eine vertiefende Mikroanalyse ausgewählt werden.

Die ausgewählten Sequenzen wurden – wie auch die der folgenden Fallanalyse zugrunde liegende Sequenz zum Anregung-Geben – einer multimodalen Interaktionsanalyse (Schmitt, 2012, 2015) unterzogen, um fachspezifische Handlungs- und Interaktionsmuster in turn-by-turn-Analysen rekonstruieren zu können. Im Unterschied zu ausschließlich verbal orientierten Zugängen ist für die multimodale Interaktionsanalyse charakteristisch, dass sie nicht nur die verbalen Äußerungen in den Analysefokus rückt, sondern vor allem auch visuelle Komponenten der Interaktion wie Gestik und Mimik. Auf diese Weise wird das Adressierungsgeschehen in der Interaktion zusätzlich z. B. auch durch Blickrich-

---

Handlungen angezeigt sind" (Voigt, 1984, S. 47) verstehen. Beide zeichnen sich durch eine (unbewusste) Regelmäßigkeit aus, die sich dementsprechend fallübergreifend rekonstruieren lassen muss (vgl. Voigt, 1984; Ehlich & Rehbein, 1979).

tungen und Zeigegesten rekonstruierbar. Zudem wird so der für Prozesse des Musik-Erfindens relevante Umgang mit Dingen erschließbar,[13] wie etwa in der folgenden Fallanalyse der Umgang mit einer Partitur. Um dies zu gewährleisten wurden nicht nur die erstellten Verbaltranskripte, sondern stets auch das erhobene Videomaterial und „neue Sekundärdokumente" (Schmitt, 2015, S. 46), wie zum Beispiel Standbildreihen, als weitere Grundlage in die Analysen einbezogen.

Im Anschluss an die Analyse der einzelnen Interaktionssequenzen wurden die daraus entstandenen fallbezogenen Kategorien einem fallübergreifenden Vergleich unterzogen, auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede geprüft und im Sinne der Grounded-Theory-Methodologie (Strauss & Corbin, 2010) zu theoretischen Konstrukten verdichtet.

Die folgende Fallanalyse zum Anregung-Geben widmet sich angesichts der Fragestellung vorrangig den Handlungsmustern der Anleitenden. Da das Unterrichtsgeschehen immer durch die Interaktion aller Akteur*innen konstituiert wird (vgl. z. B. Schmitt, 2011), werden entsprechende Handlungsmuster stets in ihrer interaktionalen Bedingtheit betrachtet, sodass das vorausgehende Adressierungsgeschehen an dieser Stelle mit dargestellt wird. Auf weitere Interaktionsmuster, die sich zwischen Anleitenden und Schüler*innen im Anschluss an das Anregung-Geben vollziehen und die ebenso Gegenstand der Analysen waren, wird in diesem Beitrag lediglich im Ausblick verwiesen.

4. Anregung-Geben im Handlungsmuster des *(Un-)Eindeutig-Bleibens*

Unsere Analysen zeigen, dass Praktiken des Anregung-Gebens – ob klingend oder verbalsprachlich[14] – eine zentrale Bedeutung im Rahmen von Interventionssequenzen haben. Dabei lässt sich ein Unterschied zwischen Eingriffen zu Beginn der Gruppenarbeitsprozesse und Anregungen in Reaktion auf im Prozess von den Schüler*innen Entwickeltes feststellen. Während sich am Anfang der Arbeitsprozesse häufiger Formen der organisatorischen Unterstützung und der allgemeinen Aufforderung zur Exploration finden lassen, beinhalten spätere Interventionen im laufenden Prozess vermehrt auch konkrete Änderungs- oder Lösungsvorschläge.

13 S. dazu ausführlicher die Überlegungen in Kranefeld, Mause & Duve, 2019.

14 Zill (2017) unterscheidet auf Grundlage von Interviews mit Schüler*innen zwischen „verbal und klingend eingebracht[en]" (ebd., S. 235) Anregungen. Während allerdings „verbale Äußerungen" der Anleitenden häufig aufgrund ihrer Unverbindlichkeit keinen Platz in den Kompositionen der Schüler*innen finden, wird insbesondere „klingende[n] Vorschlägen" (ebd., S. 226) eine hohe Relevanz innerhalb der Erfindungsprozesse zugeschrieben.

Zur Rekonstruktion der Handlungsmuster von Anleitenden in ihrer interaktionalen Bedingtheit wurde in den Mikroanalysen auch das entsprechende Adressierungsgeschehen beim Anregung-Geben in den Blick genommen: Anleitende werden – vor allem zu Beginn der Prozesse – von den Schüler*innen nicht nur als *Helfer*innen* adressiert, indem von ihnen Hilfebedürftigkeit signalisiert wird („Wir haben keine Ahnung […]. Irgendwie ist unser Ding komisch“[15]), sondern auch explizit als *Ideengeber*innen* („Frau Lorenz, haben Sie Ideen?“[16]). In unserem Material zeigt sich in diesem Zusammenhang, dass durch solche expliziten Adressierungen für die Anleitenden ein gewisser Handlungsdruck entstehen kann, auf die Anfragen der Schüler*innen reagieren zu müssen, auch wenn sie ein Eingreifen möglicherweise nicht geplant haben oder es sogar vermeiden wollen.

Das Anregung-Geben wird von einem fallübergreifend rekonstruierbaren Handlungsmuster des *Uneindeutig-Eindeutig-Bleibens* (im Folgenden *(Un-)Eindeutig-Bleibens*) bestimmt, in dem das in der Literatur beschriebene Spannungsverhältnis zwischen Eigen-Sinn und Anleitung im Handeln der Anleitenden sichtbar wird. Im Folgenden soll dieses Handlungsmuster anhand einer Fallanalyse exemplarisch für das Anregung-Geben dargestellt werden. Zuvor wird das vorgelagerte Adressierungsgeschehen als möglicher Auslöser für das Handlungsmuster beschrieben.

4.1 Vorausgehende Adressierung

Die vorliegende Interventionssequenz[17] wurde im Rahmen eines Kooperationsprojekts aufgezeichnet, in dem Schüler*innen der Jahrgangsstufe 13 einer gymnasialen Oberstufe über einen Zeitraum von ca. drei Monaten von einem Komponisten in ihrem regulären Musikunterricht begleitet wurden. Zu Beginn des Projekts haben sich die Schüler*innen intensiv mit Alltags- und Umgebungsgeräuschen beschäftigt und in Kleingruppen ‚Soundwalks‘ durchgeführt, zu denen auch jeweils Hörpartituren entstanden. Die Aufgabe für die folgende zehnminütige Gruppenarbeit sollte nun sein, jeweils eine dieser Partituren in einer Kleingruppe „ohne und/oder mit Instrumenten“[18] zu vertonen.

15 Intervention P2.i_In3.3A(K).
16 Intervention P1.ii_In3.1(L).
17 Intervention P2.i_In3.3A(K).
18 Genauer Wortlaut des Arbeitsblattes: „Gruppenarbeit: Vertont die Soundwalk-Partitur ohne und/oder mit Instrumenten. Arbeitszeit 10 Minuten“. „Ohne Instrumente“ meint dabei in Bezug auf den Kontext des Projekts Alltagsgegenstände und -materialien wie z. B. Besen, Mobiliar oder Papier, mit denen alternativ zum ‚klassischen‘ Instrumentarium Klänge erzeugt werden können.

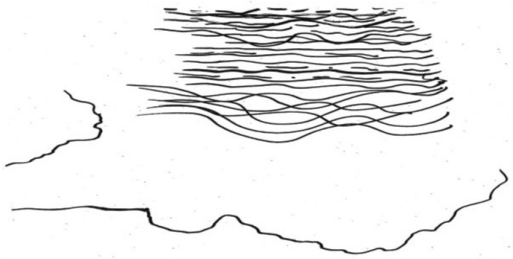


Abbildung 1: Die der Gruppenarbeit zugrundeliegende Hörpartitur

In den ersten Minuten probieren die vier Schüler*innen der beobachteten Gruppe Klänge auf ihren selbstgewählten Instrumenten (Boomwhacker, Glockenspiel und Cabasa) aus und diskutieren auch die Frage, ob und wie man die Partitur ohne Instrumente umsetzen könnte. Es folgen vorwiegend Phasen der Stille und nicht themenbezogener Gespräche, als der Komponist (ca. drei Minuten nach Beginn der Arbeitsphase) den Raum betritt und sich nach dem Arbeitsstand der Gruppe erkundigt:

Komponist	*((öffnet die Tür)) <<den Raum betretend>Und?>*
John	*Wir haben keine Ahnung.*
Patrick	*Irgendwie ist unser Ding komisch ((zeigt dabei mit einer Boomwhacker auf die auf dem Stuhl liegende Partitur)).*

Mit „Und?“ stellt er der Gruppe zunächst einmal eine relativ unspezifische Frage, die vermutlich auf den Arbeitsstand der Gruppe abzielt. Die Schüler*innen können an dieser Stelle keine konkrete Antwort auf diese Frage geben und weichen entsprechend aus. Durch ihre Wortwahl distanzieren sich die beiden Schüler von der Aufgabenstellung bzw. dem Transformationsgegenstand Hörpartitur. Sie machen deutlich, dass sie nicht wissen, wie sie überhaupt anfangen sollen bzw. dass sie bislang keine konkreten Ideen für die Vertonung der vorliegenden Partitur haben. Die Aussage „Wir haben keine Ahnung“ bildet dabei den Ausgangspunkt für die folgende Interaktion, indem die beiden Schüler Hilfebedürftigkeit suggerieren und den Komponisten initial als *Helfer* adressieren.

4.2 Handlungsmuster des (Un-)Eindeutig-Bleibens

Der Komponist reagiert auf das Hilfegesuch der beiden Schüler im weiteren Verlauf der Interaktion indem er innerhalb eines Monologs verschiedene Möglichkeiten, die Partitur „zu vertonen", eröffnet[19]:

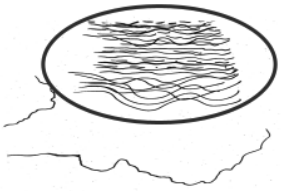
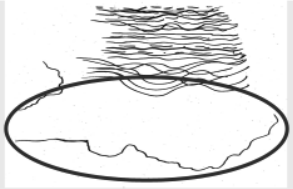
(1)		*((blickt auf die Partitur))* Also es gibt ja so verschiedene Sachen. Ich werf' jetzt einfach mal sowas rein, ne.
(2)		Also ihr könntet ja jetzt sagen, *((zeigt dabei auf eine Stelle in der Partitur))* die Linien sind von mir aus alles ein Instrument. Das könnte ja the- theoretisch auch Papier sein, *((macht eine Bewegung mit den Händen als ob er Papier zerknüllen würde))* was man zerknüddelt. Also so als Beispiel für was, was vielleicht kein- also es könnte ein Rauschen sein quasi.
(3)	 	*((blickt weiter auf die Partitur))* Ihr könntet aber auch sagen, *((zeigt auf eine Stelle in der Partitur))* das ist irgendwie ne- ne Linie>, die sich- (.), die ein Instrument spielt. *((zeigt auf eine andere Stelle der Partitur zeigend))* Und das hier oben ist vielleicht `ne Linie, die ein anderes Instrument spielt. Also `ne Überlagerung von vielen Instrumenten.
(4)		Also nur so als- *((macht mit seinen Händen kreisende Bewegungen, ca. 2 Sek.))* als Vorschlag. *((blickt auf die Partitur, 2 Sek.))*
(5)		Also ich sag mal so ihr habt halt Linien. Ihr könnt- *((zeigt auf die Partitur))* Diese könntet ihr zum Beispiel auch als (.) von mir aus laut oder leise interpretieren. Dass ihr sagt hier vorne ist sie so (.) hörbar aber eher leise, dann wird sie noch leiser, wird wieder ein bisschen lauter, dann wird sie ganz laut vielleicht am Ende.
(6)		Also das sind jetzt erstmal einfach Vorschläge.

Abbildung 2: Segmentierung der Anregungen des Komponisten

19 Der Monolog des Anleitenden wurde zur besseren Darstellung in verschiedene Segmente unterteilt. Die umrandeten Stellen in der Hörpartitur in der linken Spalte stellen dabei die Elemente dar, auf die der Komponist während seiner Ausführungen jeweils zeigt.

Die Segmentierung zeigt, dass der Komponist drei verschiedene Vorschläge macht, die sich auf einzelne Elemente und Strukturen der der Gruppe vorliegenden Partitur beziehen. Beispielsweise schlägt er vor, eine einzelne Linie der Partitur als dynamischen Verlauf eines Instrumentalklangs zu realisieren. Auch wenn sich die drei Vorschläge inhaltlich unterscheiden, wird den Schüler*innen dabei ein jeweils ähnliches Vorgehen nahegelegt: Der Komponist wählt dazu in jedem seiner Vorschläge zunächst ein bestimmtes visuelles Element der zu vertonenden Partitur aus und ordnet diesem anschließend eine Idee für die klangliche Realisation zu. Die Analyse der Sequenz zeigt allerdings, dass er dabei seine durchaus konkreten Vorschläge immer wieder auf verschiedene Art und Weise relativiert und als bloße Handlungsoptionen markiert:

Aufhebung der Verbindlichkeit von Anregungen durch explizite Relativierungen

Auf expliziter Ebene rahmt der Komponist seine Vorschläge durch relativierende Aussagen wie „Also es gibt ja so verschiedene Sachen“ zu Beginn oder „Also das sind jetzt erstmal einfach Vorschläge“ am Ende. Er verweist dadurch auf eine Vielzahl an Möglichkeiten, während Aussagen wie „Ich werf‘ jetzt einfach mal so was rein“ gleichzeitig eine Unverbindlichkeit der genannten Vorschläge kennzeichnen. Auch die einzelnen Vorschläge selber werden in ähnlicher Art und Weise zu Beginn relativierend eingeleitet: z. B. „Ihr könntet ja jetzt sagen, die Linien sind von mir aus alles ein Instrument“. Eine weitere Form der Aufhebung von Verbindlichkeit durch explizite Relativierungen ist die gehäufte Verwendung des Konjunktivs (z. B. „ihr könntet“) in Verbindung mit Adjektiven und Adverbien wie zum Beispiel „quasi“, „vielleicht“, „theoretisch“ oder „irgendwie“. Auffällig ist in diesem Zusammenhang auch der Gebrauch der Personal- und Possessivpronomen „ihr“ und „ich“ bzw. Formulierungen wie „von mir aus“, die ebenfalls markieren, dass der Komponist zwar Anregungen gibt und Vorschläge macht, die kompositorischen Entscheidungen und die konkrete Umsetzung von Ideen aber der Gruppe überlässt: „Diese könntet ihr zum Beispiel auch als von mir aus laut oder leise interpretieren“. In solchen sprachlichen Markierungen wird ein grundsätzliches Prinzip deutlich, Vorschläge als Möglichkeiten und nicht als eindeutige Lösungen kenntlich zu machen, sodass der Monolog des Komponisten als eine Art Probehandeln erscheint.

Aufhebung der Ein-Deutigkeit von Anregungen durch Alternativen

Ein weiteres Muster des Anleitenden, den exemplarischen Charakter der eingebrachten Ideen zu unterstreichen, besteht darin, nicht nur einen einzelnen Vorschlag in die Gruppe zu geben, sondern mehrere unterschiedliche und teil-

weise unvereinbare Alternativen aufzuzeigen. Diese bleiben dabei unbewertet und unvernetzt, sodass ein durchaus weiter Möglichkeitsraum aufgespannt wird. Neben seinem ersten Vorschlag, den Linienkomplex auf der Partitur mit einem einzelnen Instrument als Zerknüddeln von Papier bzw. Rauschen zu interpretieren, fokussiert der Komponist in seinem zweiten Vorschlag die Beziehungen einzelner Linien der Partitur zueinander und ordnet diesen jeweils einzelne Instrumente zu. Mit der „Überlagerung von vielen Instrumenten" bzw. Linien verweist er dabei auf Mehrstimmigkeit als kompositorisches Element, die beim ersten Vorschlag durch die Bezugnahme auf den gesamten Linienkomplex weder relevant noch realisierbar erscheint. Dadurch, dass der Komponist mehrere alternative Vorschläge einbringt, kann keine der kompositorischen Ideen als einzig richtige ‚Lösung' für die Vertonung der Partitur gedeutet werden, eine *Ein-Deutigkeit* wird aufgehoben. Die Vorschläge werden zu exemplarischen Anregungen, die einen Möglichkeitsraum aufspannen, in dem sich gegebenenfalls auch noch weitere Alternativen finden lassen. Sollten die Schüler*innen diese Ideen aufgreifen wollen, werden sie durch die beschriebene Tendenz zur Unvereinbarkeit der Vorschläge aufgefordert, sich für einen der Vorschläge zu entscheiden oder diese zu adaptieren, um mehrere der Ideen gleichzeitig verfolgen zu können.

Sowohl das beschriebene sprachliche Muster der *Aufhebung der Verbindlichkeit durch explizite Relativierung* und die damit oftmals verbundene Bezeichnung von Anregungen als Beispiele oder Vorschläge als auch das Muster der *Aufhebung der Ein-Deutigkeit durch Alternativen* finden sich fallübergreifend in dem von uns erhobenen Material in Situationen des Anregung-Gebens.

5. Einordnung der Ergebnisse der Fallanalyse in den Projektzusammenhang

Das soeben rekonstruierte Handlungsmuster des *(Un-)Eindeutig-Bleibens,* also eines Einbringens von durchaus konkreten Kompositionsideen und ihrer gleichzeitigen Relativierung zugunsten möglicher kompositorischer Freiräume, findet sich – so unsere weiteren Analysen – nicht nur in Praktiken des Anregung-Gebens, sondern ebenso in eher begrenzenden Praktiken des Nachjustierens. Hierbei werden Interventionen zu Orten im Arbeitsprozess, an denen z. B. Regeln nachverhandelt werden oder überhaupt erst zur Sprache kommen. Anleitende werden dabei von Schüler*innen als Instanzen adressiert, die Regeln setzen und Ideen bewerten oder auch verbieten können (Mause, 2020). Die Anleitenden widersetzen sich dabei oftmals mit dem Handlungsmuster des *(Un-)Eindeutig-Bleibens* dieser unmittelbaren Adressierung als Regelsetzer. Dies spiegelt sich in Formulierungen, in denen sie – häufig nach einem einleitenden *grundsätzlich ist alles möglich* – zunächst Vorgaben setzen oder zumindest ins Spiel bringen und

dann doch wieder mit einem abschließenden *aber* auf die kompositorische Freiheit der Schüler*innen verweisen.

Im Projekt LinKo wurden nicht nur analytisch isoliert Handlungsmuster der Anleitenden (wie hier im vorliegenden Beitrag exemplarisch das Muster des *(Un-)Eindeutig-Bleibens*) rekonstruiert, sondern darüber hinaus ihre interaktionale Einbettung und damit das Interaktionsgeschehen aller beteiligten Akteur*innen betrachtet. Im Fallbeispiel oben zeigt sich dies etwa in der Beschreibung des vorhergehenden Adressierungsgeschehens, also in der Rekonstruktion der Adressierung des Komponisten als *Helfer* durch die Schüler*innen. Eine zentrale Frage des Projekts war aber auch, wie sich die Interventionen auf den weiteren Prozess der Gruppe auswirken und z. B. *(un-)eindeutige Anregungen* im Prozess aufgegriffen werden. Ohne diese Ergebnisse in diesem Zusammenhang umfassend berichten zu können, sei auf ein Interaktionsmuster verwiesen, das gerade für das zuvor beschriebene Muster des Nebeneinanderstellens von alternativen Vorschlägen große Relevanz hat und mit Bezug auf einen an anderer Stelle beschriebenen Fall kurz erläutert werden soll:[20] Eine Musiklehrerin betont explizit in ihrer ersten Intervention in einer Gruppe die Notwendigkeit zur freien Exploration, um Ideen zu generieren. Es geht um den vielfältigen Einsatz der Stimme zwischen Gesang und Geräusch. Um ihre *Anregung zur Exploration* zu unterstreichen, präsentiert sie der Gruppe viele unterschiedliche Klangerzeugungsmöglichkeiten mit der Stimme, verweist aber gleichzeitig darauf, dass es darum geht, dass die Schülergruppe selbst exploriert und experimentiert. Die Schüler*innen wiederum reagieren nicht auf diese Anregung und Aufforderung zur Exploration, sondern nehmen im Modus der ‚schnellen Lösung' eine der Möglichkeiten punktuell heraus und übernehmen diese für ihre Komposition. Hier zeigt sich, dass das Anregung-Geben kaum ohne das Anregung-Nehmen, also ohne die Re-Adressierungspraktiken der Schüler*innen betrachtet werden kann. Deshalb stellen die entsprechenden Interaktionsmuster aller Beteiligten einen weiteren Auswertungsschwerpunkt unserer Studie dar, der hier aber nur angedeutet werden kann.

6. Diskussion

In Bezug auf die weitere Erforschung „antinomischer Spannungen im professionellen Handeln" (Helsper, 2016, S. 60) von Lehrenden fordert Helsper zuletzt empirische Studien, die u. a. klären, inwieweit diese über Handlungsfelder hinweg übergreifende Gültigkeit besitzen oder eine Art „Bereichslogik" (ebd.) ausprägen. Dies gilt auch für das Konstrukt der Autonomieantinomie, das wir zum Ausgangspunkt unserer Überlegungen zum Anregung-Geben in Prozessen des

20 S. zum Interaktionsmuster der *Umdeutung einer Anregung zur Exploration zur konkreten Lösung* ausführlicher die entsprechende Fallanalyse in Kranefeld & Mause, 2018.

Musik-Erfindens gemacht haben. Unsere Rekonstruktion von Handlungsmustern von Anleitenden im Spannungsfeld von Eigen-Sinn und Anleitung konnte hier einen Beitrag aus Sicht der Musikpädagogik leisten, indem explizit interaktionsanalytisch betrachtet wurde, wie sich die „Verstrickungen in die Antinomien von Autonomie und Heteronomie" (ebd.) bis hin in die Handlungs- und Interaktionsmuster der beteiligten Akteur*innen verfolgen lassen. Nachvollziehbar wird in der berichteten Fallanalyse zum Anregung-Geben, wie sich in der Gleichzeitigkeit von konkreten kompositorischen Vorschlägen und ihrer unmittelbaren Relativierung und ihrer Aufhebung durch Alternativen der entsprechend notwendige Balanceakt auch auf interaktionaler Ebene vollzieht.

Ob es sich um eine fachspezifische Bereichslogik handelt, kann auf der Basis unserer nicht über Fächergrenzen hinweg vergleichenden Studie nicht beantwortet werden. Allerdings liegt auch angesichts vergleichbarer bildungswissenschaftlicher Studien etwa von Bräu (2002, 2004, 2007) die Vermutung nahe, dass es sich um die fachspezifische Zuspitzung einer fachübergreifenden Grundkonstellation von Lernbegleitung in selbstständigkeitsorientierten Lehr-Lernsettings handelt. Was möglicherweise aber eine Besonderheit künstlerischer Prozesse in der Schule darstellen mag, ist der Eindruck, dass der Anspruch an Autonomie hier nicht allein pädagogisch begründet wird, sondern – so zeigen etwa die Interviews mit den Komponist*innen bei Weidner et al. (2019) – schon dem kompositorischen Prozess an sich „Originalität" und „Autonomie" (ebd., S. 90) zugeschrieben werden. In der ästhetischen Bildung und damit auch in der Musik könnte also der Anspruch von Autonomie stärker als in anderen Fächern durch eine pädagogische *und* künstlerische Zuschreibung von Seiten der Anleitenden begründet sein und damit möglicherweise umso mehr zu „paradoxen Verstrickungen und kommunikativen Verknotungen" (Helsper, 2016, S. 60) beitragen, die nach Helsper mit auf Antinomien basierenden Paradoxien verbunden sein können.

Nach Bräu (2008) handelt es sich bei den widersprüchlichen Anforderungen „Selbst tun lassen" vs. „Intervenieren bzw. Helfen/Unterstützen" um eine „paradoxe Handlungssituation, bei der beide Handlungsoptionen, obwohl sie sich gegenseitig ausschließen, angemessen scheinen" (ebd., S. 190). Bräu sieht die Lehrerbildung in der Pflicht zu thematisieren, wie „eine Balance zumindest kurzfristig hergestellt werden kann oder mit welchen Strategien ein reflektierter Umgang mit den Spannungsfeldern möglich ist" (ebd., S. 182). Sowohl Helsper (2000) als auch Bräu (2008) sehen in einer fallbasierten Lehrerbildung eine Möglichkeit, eine „reflexive Erschließung und Handhabung dieser Professionsantinomien" (Helsper, 2000, S. 158) anzubahnen.

Die Studie LinKo reagiert damit nicht nur auf das Forschungsdesiderat, „für die verschiedenen Bereiche der Lehrerarbeit konkrete Situationen und Felder zu beschreiben, in denen Widersprüche zu bewältigen sind" (Bräu, 2008, S. 183), sondern liefert gleichzeitig mit den ausgearbeiteten Fallanalysen und theoreti-

schen Konstrukten eine Materialbasis für eine im Zusammenhang mit dem Umgang mit Antinomien geforderte fallbasierte Lehrerbildung.

Literatur

Aigner, W. (2017). *Komponieren zwischen Schule und Social Web. Eine entwicklungsorientierte Studie* (Forum Musikpädagogik, Bd. 144). Augsburg: Wissner.

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.

Bräu, K. (2002). *Selbstständiges Lernen in der gymnasialen Oberstufe. Grundlagen – Fallbeispiel – Anregungen für die Praxis* (Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 42). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bräu, K. (2004). Lernberatung. Schulnahe Forschung im Kontext von Schulprogrammarbeit und Evaluation. In H. Ackermann & S. Rahm (Hrsg.), *Kooperative Schulentwicklung* (S. 219–248). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bräu, K. (2007). Die Betreuung der Schüler im individualisierenden Unterricht der Sekundarstufe. In K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.), *Kooperatives und selbstständiges Lernen von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht* (S. 173–195). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bräu, K. (2008). Die Betreuung selbstständigen Lernens – vom Umgang mit Antinomien und Dilemmata. In G. Breidenstein & F. Schütze (Hrsg.), *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung* (S. 179–199). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

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

Ehlich, K. & Rehbein, J. (1979). Sprachliche Handlungsmuster. In H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften* (S. 243–274). Stuttgart: Metzler.

Fautley, M. (2004). Teacher Intervention Strategies in the Composing Processes of Lower Secondary School Students. *International Journal of Music Education,* 22(3), 201–218.

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.

Helsper, W. (2000). Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion. Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerausbildung. In E. Cloer, D. Klika & H. Kunert (Hrsg.), *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung* (S. 142–177). Weinheim, München: Juventa.

Helsper, W. (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 50–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kaschub, M. (1997). A Comparison of Two Composer-Guided Large Group Composition Projects. *Research Studies in Music Education,* 8(1), 15–28.

Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik,* 54(2), 222–237.

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* (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.

Kranefeld, U., Mause, A.-L. & Duve, J. (2019). Zur Materialität von Prozessen des Musik-Erfindens: Interaktionsanalytische Zugänge zur Wandelbarkeit der Dinge. In V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 40, S. 35–50). Münster: Waxmann.

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

Mause, A.-L. (2020). „Du könntest das einbauen, wenn du die Katze mitbringst." Das Ringen um Vorgaben innerhalb von Prozessen des Musik-Erfindens. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven* (S. 55–66). Münster: Waxmann.

Pflugmacher, T. (2015). Verstehen verstehen – verstehen. Literaturpädagogische Professionalität als Herausforderung von Literaturdidaktik und Literaturvermittlung. In C. Bräuer & D. Wieser (Hrsg.), *Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik* (S. 132–158). Wiesbaden: Springer.

Rabenstein, K. & Steinwand, J. (2016). Praktiken der Differenz(re)produktion im individualisierten Unterricht: Ethnographische Videobeobachtungen. In U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele* (S. 242–262). Weinheim: Beltz Juventa.

Rolle, C. (2014). Ästhetischer Streit als Medium des Musikunterrichts – Zur Bedeutung des argumentierenden Sprechens über Musik für ästhetische Bildung. *Art Education Research,* 5(9). Verfügbar unter: https://blog.zhdk.ch/iaejournal/2014/12/16/n9_aesthetischer-streit-als-medium-des-musikunterrichts-zur-bedeutung-des-argumentierenden-sprechens-ueber-musik-fuer-aesthetische-bildung/ [23.11.2019].

Rolle, C. & Wallbaum, C. (2011). Ästhetischer Streit im Musikunterricht. In J. Kirschenmann, C. Richter & K. H. Spinner (Hrsg.), *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik* (Kontext Kunstpädagogik, Bd. 28, S. 507–535). München: kopaed.

Sachsse, M. (2019). Musik-Erfinden im Unterricht: Eine ästhetische Praxis vor dem Hintergrund von Standardisierung, Kompetenzorientierung und Assessment. *Zeitschrift für Pädagogik,* 65(6), 864–887.

Schatt, P. W. (2009). *Unser Faust – meet the composer. Ein Kompositionsprojekt an Essener Schulen.* Regensburg: ConBrio.

Schmitt, R. (2011). Unterricht ist Interaktion! Zur Rahmung des Bandes. In R. Schmitt (Hrsg.), *Unterricht ist Interaktion! Analysen zur De-facto-Didaktik* (Arbeitspapiere und Materialien zur deutschen Sprache, Bd. 40, S. 7–30). Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.

Schmitt, R. (2012). Zur Multimodalität von Unterstützungsinteraktionen. *Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation,* 40(4), 343–371.

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.

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

Stöger, C. (2006). Leistungsbeurteilung im Musikunterricht. *AfS-Magazin*, 22, 4–9.

Strauss, A. & Corbin, J. (2010). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (unveränderter Nachdruck der letzten Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.

Voigt, J. (1984). *Interaktionsmuster und Routinen im Mathematikunterricht: Theoretische Grundlagen und mikroethnographische Falluntersuchungen*. Weinheim, Basel: Beltz.

Webster, P. R. (2003). What Do You Mean, "Make My Music Different"? Encouraging Revision and Extension in Children's Music Composition. In M. Hickey (Hrsg.), *Why and How to Teach Music Composition. A New Horizon for Music Education* (S. 55–65). Reston, VA: MENC.

Weidner, V., Weber, J. & Rolle, C. (2019). Kompositionsprozesse in pädagogischer Praxis oder: Der „Spagat zwischen Freiheit, Laufenlassen und die Zügel in die Hand nehmen". In J. Ludwig & H. Ittner (Hrsg.), *Forschung zum pädagogisch-wissenschaftlichen Wissen und Handeln* (Pädagogische Weiterbildungen für Kunst- und Kulturschaffende, Bd. 2, S. 73–96). Wiesbaden: Springer VS.

Wieneke, J. (2016). *Zeitgenössische Musik vermitteln in Kompositionsprojekten an Schulen* (Studien und Materialien zur Musikwissenschaft, Bd. 88). Hildesheim: Olms.

Wiggins, J. H. (1999). Teacher control and creativity: Carefully designed compositional experiences can foster students' creative processes and augment teachers' assessment efforts. *Music Educators Journal,* 85(5), 30–35.

Wiggings, J. H. (2007). Compositional Process in Music. In L. Bresler (Hrsg.), *International Handbook of Research in Arts Education* (S. 453–469). Dordrecht, NL: Springer Netherland.

Zill, E. (2017). Komponisten als Lehrende: Zur Bedeutung produktionsbezogener Kommunikation für die ästhetischen Erfahrungen von Schülern in Kompositionsprojekten. In J.-P. Koch & K. Schilling-Sandvoß (Hrsg.), *Lehrer als Künstler* (Musikpädagogik im Diskurs, Bd. 2, S. 223–238). Herzogenrath: Shaker.

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

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

Linus Eusterbrock, Marc Godau, Matthias Haenisch,
Matthias Krebs & Christian Rolle

Von ‚inspirierenden Orten' und ‚Safe Places': die ästhetische Nutzung von Orten in der Appmusikpraxis

On 'Inspiring' and 'Safe Places': The Aesthetic Use of Place in Music-App Practices

Obwohl Musikapps immer beliebter werden, gibt es bisher kaum Forschung zu informellen Musikpraktiken mit Apps. Dieser Beitrag präsentiert Ergebnisse einer Studie zu Lernprozessen und ästhetischen Erfahrungen in informellen Appmusikpraktiken. Insbesondere stellt er ästhetische Praktiken (Reckwitz, 2008b) der Nutzung von Orten vor. Im Rahmen einer Grounded-Theory-Studie (Charmaz, 2014) wurden Daten mittels Interviews, teilnehmender Beobachtung und Videographie erhoben. Exemplarisch werden Praktiken der Nutzung von ‚inspirierenden Orten' und ‚Safe Places' vorgestellt, für die die Wahrnehmung von Atmosphären entscheidend ist. Sie können auch als Techniken der Erzeugung von Stimmungen verstanden werden. Die Ergebnisse können Licht auf die ästhetischen Besonderheiten mobilen Musikmachens werfen.

Although music apps are becoming increasingly popular, there has been little research on informal music practices with apps. This article presents findings of an ongoing study on learning processes and aesthetic experiences with informal appmusic practices. In particular, it discusses the aesthetic practices (Reckwitz, 2008b) of using specific places for making music. In our grounded theory study (Charmaz, 2014) we collected data using interviews, participant observation and videography. As exemplary cases, this article presents two analyses of the use of 'inspiring places' and 'safe places'. The results suggest that perceiving the atmosphere is a fundamental prerequisite for both places. Additionally, the results shed light on aesthetic aspects of mobile music making.

1. Einleitung

Das Musikmachen mit Apps auf Smartphones und Tablets ist ein recht neues Phänomen. In den letzten Jahren sind immer neue Musikapps entwickelt worden, die verschiedenste Möglichkeiten bieten, Klänge zu erzeugen. Die Mobilität der Geräte ermöglicht es dabei, an unterschiedlichen Orten Musik zu machen. In unserem Beitrag wollen wir darstellen, wie diese Orte in der informellen Appmusikpraxis genutzt werden. Hierzu werden wir exemplarisch zwei ortsbezogene Praktiken analysieren: das Nutzen von ‚inspirierenden Orten' und von ‚Safe Places'.

Unsere Ergebnisse sind im Rahmen des Forschungsprojektes MuBiTec-LEA[1] erarbeitet worden (Godau et al., 2019). Das Erkenntnisinteresse des Projektes gilt den Lernprozessen und ästhetischen Erfahrungen beim Musikmachen mit Mobilgeräten in informellen Kontexten. Die Forschung zu Appmusikpraktiken in formalen und non-formalen Kontexten, wie Musikunterricht oder Nachmittagsangeboten, hat in den letzten Jahren stetig zugenommen (vgl. zum Überblick Godau & Haenisch, 2019), doch uns geht es nicht um musikpädagogische Praxis mit Apps.

Die Relevanz der Untersuchung liegt vielmehr in der Erschließung eines blinden Flecks bisheriger musikpädagogischer Forschung zu Apps, insofern Lernpraktiken und ästhetische Erfahrungsqualitäten in *informellen* Kontexten untersucht werden, die bislang fast vollständig ausgespart wurden. Abgesehen von der Evaluation einzelner Apps in den Science and Technology Studies (vgl. z. B. Martin, Gardner, Swift & Martin, 2015) sowie medienwissenschaftlicher Forschung zum Design von Musikapps (Simon, 2020) wurden informelle Musikpraktiken mit Tablets und Smartphones lediglich im Hinblick auf das Musik*hören* untersucht (vgl. z. B. Lepa & Guljamow, 2017). Zudem gibt es kleinere Fallstudien, etwa zur Videoeigenproduktion mit *Musical.ly* bzw. *TikTok* (Şimşek, Abidin & Brown, 2018) oder zur musikbezogenen Tablet-basierten Medienkultur von Kindern (Young & Wu, 2019).

In der Musikpädagogik gibt es erste Hinweise darauf, dass Erfahrungen und Lernwege mit Musikapps in freizeitlicher Beschäftigung anders gelagert sind als im Rahmen institutioneller Angebote (Verrico & Reese, 2016, S. 321; West & Cremata, 2016). Außerdem scheint die intensive Beschäftigung mit Musikapps in informellen Kontexten eine wichtige Voraussetzung für Prozesse der Selbstprofessionalisierung von Lehrkräften zu sein (vgl. z. B. Ruismäki, Juvonen & Lehtonen, 2013).

---

1 LEA steht für *Lernprozesse und ästhetische Erfahrungen in der Appmusikpraxis*. Das Projekt wird im Rahmen einer Förderrichtlinie zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert. Weitere Informationen finden sich unter https://www.hf.uni-koeln.de/39842.

2. Theoretischer Hintergrund

Appmusikpraxis begreifen wir als eine ästhetische Praxis.[2] Als soziale Praxis stellt sie eine überindividuell geteilte Verhaltensweise dar, die vor allem von einem impliziten, inkorporierten Wissen geleitet wird (Reckwitz, 2003). Die Praxistheorie betont den routinemäßigen Charakter menschlicher Tätigkeiten, auch von ästhetischen Erfahrungen, die in der subjektiven Wahrnehmung unter Umständen als singuläres Ereignis erscheinen mögen (Reckwitz, 2008b, S. 313).[3]

Ästhetische Praxis zeichnet sich laut Reckwitz durch fünf „Eigenschaftsbündel" aus (2008b, S. 304–308). Sie ist 1) an einer Intensivierung von Wahrnehmung und innerem Erleben orientiert, die 2) mit einer „kreativen Gestaltung" der Wirklichkeit verbunden ist. Zentral ist für sie dabei 3) die Produktion von Affektivitäten und 4) die Semiotisierung der Wirklichkeit, das heißt das Experimentieren mit Bedeutung und Assoziation. Hierin zeigt sich 5) eine spielerische Haltung gegenüber der Welt. Für Reckwitz unterscheiden sich ästhetische Praktiken von anderen Praktiken dadurch, dass sie auf „sinnlich-perzeptive Akte […] um ihrer selbst willen und jenseits eines außerhalb ihrer liegenden Zwecks" gerichtet sind (ebd., S. 304). Eine solche Charakterisierung als Wahrnehmung um ihrer selbst willen greift das Motiv der ‚Selbstzweckhaftigkeit' ästhetischer Wahrnehmung auf, das in ästhetischen Theorien mindestens seit Kant (1790/1974) ein zentrales Bestimmungsmerkmal darstellt.

Die Selbstzweckhaftigkeit ästhetischer Wahrnehmung findet sich auch in Martin Seels Theorie ästhetischer Praxis (Seel, 1996, 2003), die in der Musikpädagogik für Konzepte ästhetischer Bildung fruchtbar gemacht wurde (vgl. z. B. Rolle, 1999; Wallbaum, 2000). Seel spricht von „Vollzugsorientierung" (Seel, 2003, S. 126): Mit ästhetischen Praktiken können zwar auch weitergehende Zwecke verfolgt werden, sie sind jedoch primär am Vollzug ästhetischer Wahrnehmung selbst orientiert. Wer den Wolkenhimmel ästhetisch betrachtet, ist an der Wahrnehmung selbst interessiert, im Gegensatz zu jemandem, der aus den Wolkenformationen Schlussfolgerungen über das zukünftige Wetter trifft. Für Seel sind ästhetische Praktiken darüber hinaus von einer „selbstbezüglichen Sinnlichkeit" bestimmt (ebd.). Dahinter steht der Gedanke, dass in ästhetischen Praktiken nicht nur das Wahrnehmungsobjekt, sondern auch der Prozess des Wahrnehmens selbst wahrgenommen wird.

Bei der Wahrnehmung von Orten spielen für unsere Forschungsteilnehmer*innen auch die anwesenden Personen und die beteiligten Gegenstände, Klänge etc. eine wichtige Rolle. Darum wollen wir ‚Ort' als soziale Kategorie verstehen, wobei wir uns an Martina Löws Raumsoziologie (2012) orientieren. Einen

2 Im Folgenden verwenden wir die Ausdrücke ‚Praxis' und ‚Praktik' in dem Sinne, dass eine Praxis aus mehreren zusammenhängenden Praktiken besteht.

3 Zu einem Vergleich von Theorien ästhetischer Erfahrung mit Praxistheorien siehe Eusterbrock & Rolle, 2020.

Ort begreift Löw als „geographisch markierte Stelle“, an der ein sozialer Raum lokalisiert ist (Löw, 2012, S. 198). Soziale Räume sind für sie konstituiert durch die Relationen zwischen Lebewesen und sozialen Gütern (ebd., S. 271), wozu etwa Gegenstände wie ein Smartphone, aber auch musikalische Klänge gehören. Außerdem ist für Löws Theorie die Wahrnehmung von Räumen entscheidend. Ein Raum wird ihr zufolge durch zwei simultane Vorgänge konstituiert: Das „Placing“, womit die Anordnung von Personen und Gegenständen gemeint ist, und die „Synthese“, bei der diese Personen und Gegenstände durch Wahrnehmung, Imagination oder Erinnerung zu einem sozialen Raum zusammengefasst werden (ebd., S. 224–226).

Ästhetische Praktiken sind durch die Räume bedingt, in denen sie sich vollziehen, und schaffen diese räumlichen Strukturen zugleich selbst. Zudem vollziehen sie sich wie andere soziale Praktiken in Auseinandersetzung mit Artefakten, wozu etwa Smartphones, Tablets und digitale Artefakte wie Apps zählen können. Wir verstehen soziale Praktiken darüber hinaus als situiert in *Communities of Practice*, die sich als Wissensgemeinschaften um eine Wissensdomäne bilden und deren Mitglieder in regelmäßigen Interaktionen mit- und voneinander lernen (Kenny, 2016; Lave & Wenger, 1991). Es ergibt sich also ein Bedingungsgefüge, in dem die musikalischen Praktiken unserer Teilnehmenden stehen: Sie werden von Orten, Artefakten und Communities bedingt.

3. Forschungsdesign

Das Forschungsprojekt MuBiTec-LEA begleitet 16 Musikappnutzer*innen über einen Zeitraum von jeweils zwölf Monaten in ihrer musikalischen Praxis. Das Sample bildet ein breites Spektrum an Profi- und Amateurmusiker*innen im Alter zwischen 12 und 65 Jahren mit diversen musikalischen und kulturellen Hintergründen ab. Über den Längsschnitt von einem Jahr sind für jede*n Forschungsteilnehmer*in mindestens drei Datenerhebungspunkte vorgesehen, um langfristige Entwicklungsprozesse rekonstruieren zu können. Im Zentrum stehen Praktiken des Erfindens von Musik wie Komponieren, Songwriting oder Produzieren.

Die im Rahmen dieser Studie beobachteten Praktiken werden zumeist nicht kollaborativ, sondern vor allem allein und daher – anders etwa als bei kollektiven Proben- oder Kompositionsprozessen – ‚stumm‘, das heißt ohne verbale Interaktion ausgeübt, sei es in privater Zurückgezogenheit oder an öffentlichen Orten. Dadurch wird ein Zugang zu den Kriterien und Relevanzen dieser ästhetischen Praxis erschwert. Darüber hinaus adressiert der Fokus auf ästhetische Praxis eine Vielzahl sinnlicher und reflexiver Prozesse, die sich einer direkten Beobachtung körperlicher Handlungsvollzüge entziehen.

Aus diesem Grund werden ästhetische Erfahrungsprozesse in MuBiTec-LEA im Rahmen eines multimethodologischen Designs erforscht, das unterschiedli-

che Interviewformen, teilnehmende Beobachtung und Videographie integriert. Anders als in praxeologischer Forschung üblich, die oft nur „sekundär eine Relevanz von qualitativen Interviews" (Reckwitz, 2008a, S. 196) als Zugang zum impliziten bzw. verkörperten Wissen anerkennt und insofern teilnehmende Beobachtung als „the royal road to the tacit texture of social action" (Adloff & Wacquant, 2015, S. 187) begreift, gehen wir von einer Gleichwertigkeit dieser einander ergänzenden methodischen Zugänge aus. Damit folgen wir der in wissenssoziologischer Forschung verbreiteten Auffassung, „dass zumindest Teile des impliziten Wissens unter bestimmten Umständen durchaus verbalisiert werden können, zum Beispiel dann, wenn sie in den Aufmerksamkeitsfokus gebracht werden" (Büssing, Herbig & Ewert, 2002, S. 3). Insbesondere betrachten wir das Interview als einen Zugang zur reflexiven Dimension ästhetischer Praxis im Sinne einer Explikation ästhetischer Handlungsorientierung und Urteilsbildung (Haenisch & Godau, im Erscheinen).

Erfolgt die teilnehmende Beobachtung und videographische Dokumentation mobiler Musikpraxis beim Musizieren in öffentlichen Verkehrsmitteln, in der freien Natur oder in der häuslichen Küche, so liegt ein Schwerpunkt der Datenerhebung auf Interviewtechniken, bei denen die Forschungsteilnehmer*innen entweder ihre Praxis *in situ* in Form von Think-aloud-Protokollen mitlaufend beschreiben oder *ex post* im Rahmen von Video-Stimulated-Recall-Interviews kommentieren. Insofern kommen Interviewformen zum Einsatz, die sich als Techniken der Explikation impliziten Lernens und Wissens bewährt haben (Gass & Mackey, 2006; Haenisch & Godau, 2016).

Fallauswahl, Erhebung und Auswertung der Daten orientieren sich am Forschungsstil der konstruktivistischen Grounded-Theory-Methodologie (Charmaz, 2014). Demzufolge werden auf der Grundlage eines iterativen Forschungsprozesses, das heißt im Wechsel von Dateninterpretation und theoretischem Sampling, Kategorien einer empirisch begründeten Theorie mobiler Musikpraxis im Forschungsfeld gebildet. Im Folgenden wollen wir zwei Kategorien aus der Datenauswertung vorstellen. Innerhalb eines offenen Kodierens kristallisierte sich zunehmend die Bedeutung der Mobilität heraus, insofern Teilnehmende unterwegs und an wechselnden Orten Musik machen. Die Bedeutung von Orten für die Musiker*innen wurde dann spezifiziert, indem Ortsbezüge in den bislang erhobenen Daten in einem Prozess fokussierten Kodierens nachverfolgt wurden.

4. Ergebnisse: Orte zur Inspiration und als Safe Places nutzen

In unserer Datenauswertung konnten wir einige Praktiken der Ortsnutzung herausarbeiten, von denen wir hier exemplarisch zwei vorstellen wollen. Wir bezeichnen sie mit In-vivo-Kodes, das heißt mit Begriffen des Feldes. Erstens werden manche Musikmachorte ‚zur Inspiration' genutzt. Ein typisches Beispiel ist das Musikmachen mit dem Tablet im sommerlichen Stadtpark. Zweitens wer-

den bestimmte Orte als ‚Safe Places'[4] innerhalb des eigenen Arbeitsprozesses genutzt, die vertraut, kontrollierbar und vor Störungen geschützt sind. Typisch hierfür ist das heimische Wohnzimmer.

Die Eigenschaften, ‚inspirierend' oder ‚safe' zu sein, kommen nicht den Orten selbst zu. Vielmehr werden Orte in der Praxis zu inspirierenden Orten oder Safe Places gemacht. So kann ein Ort wie die Bahn für dieselben Musiker*innen am einen Tag eher ‚inspirierend' und am anderen Tag eher ‚safe' sein, je nachdem, was und wie sie dort wahrnehmen. Es handelt sich um verschiedene Wahrnehmungspraktiken, die wiederum von den Bedingungen des Ortes abhängig sind: Musiker*innen suchen bestimmte Orte auf, weil sie sich dafür eignen, sie als Inspirationsort oder Safe Place zu nutzen.

4.1 Orte zur Inspiration nutzen

Die Kategorie „Orte zur Inspiration nutzen" soll eine Praktik beschreiben, bei der Orte als Anregung für die kreative Musikpraxis genutzt werden. Gemeint ist, dass der Ort selbst als anregend bzw. inspirierend erlebt wird, im Unterschied zu Inspirationspraktiken, bei denen zum Beispiel die Möglichkeiten einer neuen App als anregend empfunden werden.

Exemplarisch für das Nutzen eines Ortes zur Inspiration ist der Fall von TN2, der mit einer App auf seinem Smartphone Songs produziert:

> „Die beste Inspiration, wenn man halt Musik machen will, ist eigentlich draußen, so irgendwie durch die Straßen gehen oder in der Natur sein […]. Rausgehen zum [Name eines Flusses], sich irgendwo hinsetzen, dann fällt mir eigentlich immer oft automatisch eine Melodie ein. Die mache ich dann da rein [in die App], oder einen Beat oder was mit dem Bass oder so […]. Dann gehe ich nach Hause, höre mir das nochmal an […] und dann mache ich daraus quasi einen fertigen Song."

In diesem Interviewauszug beschreibt TN2, wie Orte zur Inspirationsquelle im Rahmen der eigenen Songwriting-Praxis werden. Die Inspiration erscheint als ein spontaner Einfall von Melodien, Beats oder Bass-Läufen, der durch die Gegebenheiten des Ortes „automatisch", das heißt unwillkürlich erfolgt. Die Einfälle werden vor Ort in die App übertragen, es ist also entscheidend, dass das mobile Instrument mitgeführt werden kann. Das Nutzen eines inspirierenden Ortes wird abgegrenzt vom Ort ‚Zuhause', an dem die Einfälle reflektiert und weiterverarbeitet werden. Im Interviewausschnitt wird auch eine Routine erkennbar: Am Fluss erzielt TN2 das gewünschte Ergebnis „eigentlich immer" bzw. „oft".

4 Der Begriff ‚Safe Place' scheint bei unseren Teilnehmenden auf den geläufigeren Ausdruck des ‚Safe Space' im Sinne eines geschützten Raums zu verweisen. Teilweise werden die beiden Begriffe auch abwechselnd benutzt.

Um die Nutzung von Orten zur Inspiration näher zu charakterisieren, wollen wir diese Praxis anhand einiger Dimensionen beschreiben, die sich für uns als besonders relevant darstellen: *geplant/spontan*, *erarbeiten/verarbeiten*, *allein/gemeinsam*, *öffentlich/privat*, *urban/natürlich* sowie *zuhause/draußen*.

TN2 deutet an, dass es sich bei seiner Praxis um eine geplante Nutzung handelt. Die Orte werden aufgesucht, „wenn man Musik machen will". Andere Teilnehmende nutzen Orte aber auch spontan zur Inspiration. Musikmachen an inspirierenden Orten umfasst vor allem Arbeitsschritte, in denen musikalisches Material erarbeitet wird, in denen zum Beispiel neue Ideen festgehalten und Improvisationen oder Field-Recordings aufgenommen werden. Im Gegensatz dazu stehen Praktiken, in denen Material verarbeitet wird (zum Beispiel Editieren oder Mixen), die nur selten an Inspirationsorten stattfinden.

Wie an den meisten Orten machen die Musiker*innen an inspirierenden Orten nicht gemeinsam mit anderen, sondern allein Musik. Es gibt aber auch entsprechende kollaborative Praktiken. Was die Anwesenheit von nicht mitspielenden Personen betrifft, können inspirierende Orte sowohl belebt als auch einsam sein.

Zur Inspiration werden meist öffentliche und nur selten private Orte genutzt. Manche der Orte sind urban, die meisten befinden sich aber in einer Umgebung, die als „Natur" beschrieben wird, etwa im Stadtpark, oder sie besitzen zumindest ein „natürliches" Element, etwa den Fluss an der städtischen Uferpromenade. Wenn die Musiker*innen über inspirierende Orte sprechen, verorten sie diese oft mit dem Begriff „draußen". Die Praktik, Orte zur Inspiration zu nutzen, findet tatsächlich oft unter freiem Himmel statt, doch bedeutet „draußen" nicht immer einen Gegensatz zu „drinnen" im Sinne von geschlossenen Räumen. Vielmehr scheint „draußen" teilweise als Gegenbegriff zu „zuhause" zu dienen, denn auch die Bahn wird zum Beispiel zum Bereich des „Draußen" gezählt.

Das „Sich-inspirieren-Lassen" ist maßgeblich von ästhetischen Wahrnehmungen des Ortes bestimmt, wobei Wahrnehmungen aller Sinne genannt werden. Als spezifische Wahrnehmungsinhalte, die als inspirierend empfunden werden, haben sich Atmosphären und Bewegungen herausgestellt. Über die Atmosphäre von Orten soll in Abschnitt 4.3 näher gesprochen werden, da sie ebenso die Kategorie des ‚Safe Place' betrifft. Die Wahrnehmung von Bewegung hingegen wird spezifisch für Inspirationsortpraktiken genannt, darum soll sie an dieser Stelle angesprochen werden.

Zur Wahrnehmung von Bewegung am Inspirationsort gehört zum Beispiel, wenn Teilnehmende die Blätter eines Baumes im Wind, einen vorbeifließenden Fluss oder eine Landschaft betrachten, die vor dem Bahnfenster vorbeizieht. Sie beschreiben die Inspiration durch Wahrnehmung von Bewegung auf verschiedene Weise. Teils wird bewegten Objekten eine besondere Ausdrucksstärke zugesprochen, teils wird dem Betrachten stetiger Bewegung auch eine Art kontemplativer Wirkung attestiert. Ein Beispiel hierfür ist die Art, wie TN4 seine Inspirationserfahrungen beschreibt, die er beim Blick aus dem Bahnfenster macht:

„Man kann, […] ohne über irgendwas nachzudenken, einfach nur gucken, was da vor sich geht." Da bekomme er eher musikalische Ideen als wenn er „krampfhaft überlege". Er beschreibt seinen inneren Zustand in solchen Situationen als „losgelöst". Man könnte diese Wahrnehmungspraktik so verstehen, dass die stetige Bewegung der vorbeiziehenden Landschaft einen Teil der Aufmerksamkeit auf sich zieht, so dass man nicht mehr „krampfhaft überlegt" und stattdessen den Augenblick geschehen lässt. Gerade in einem solchen Zustand der mentalen Entspannung entstünden dann neue Ideen. Zur Wahrnehmung von Bewegung und Veränderung gehört für unsere Teilnehmenden darüber hinaus auch, dass die eigene Bewegtheit, die Mobilität der Praxis selbst zum Gegenstand ästhetischer Wahrnehmung wird.

4.2 Orte als Safe Places nutzen

In der Musikpraxis unserer Teilnehmenden findet sich durchgehend eine Praktik, die wir als ‚Nutzen von Safe Places' bezeichnen möchten, wobei ‚Safe Place' als In-vivo-Kode aus den Daten übernommen wurde. Orte werden zu Safe Places, wenn sie vertraut sind und von den Teilnehmenden als ihr Eigenes erlebt werden, als selbst kontrolliert und insofern sicher vor Störungen von außen. Exemplarisch sei hier angeführt, wie TN5 sein Heimstudio beschreibt, das zugleich auch seine Einzimmerwohnung darstellt:

> „Ich kapsele mich ganz ab mit meiner Welt, aber dann brauch' ich meinen Safe Place und das ist mein Studio […]. Ich brauch irgendwie so ein bestimmtes Mich-eingeschlossen-Fühlen in dem Moment und abgeschnitten von der Welt […]."

Das Heimstudio wird hier als ein vertrauter, eigener Ort wahrgenommen („meine[] Welt"), der geschützt ist und kontrolliert werden kann („mein[] Safe Place"). Im weiteren Interviewverlauf betont TN5 außerdem, dass für ihn zum Safe Place auch die Verfügung über Instrumente und Equipment gehört.

Der Safe Place bietet zunächst einmal Sicherheit vor unerwünschten Störungen. Doch er kann auch ein echter Zufluchtsort werden, so etwa für den Jugendlichen TN3, der zuhause mit Apps Beats macht: „Man kann mal in seine eigene Welt gehen und […] so spielen, wie es einem gefällt, und das befreit einfach von dem Stress […]. [Es] kann niemand in dieser Welt irgendwas kaputtmachen." Hier wird das Musikmachen im heimischen Wohnzimmer als eine „eigene Welt" erlebt, die als Zufluchtsort dient. Musikmachen an anderen Orten (etwa in der Schule) beschreibt TN3 als restriktiv und stressig. Hier wird also das Zuhause als Musikmachort zum Safe Place gemacht.

Zur Schärfung der Kategorie des Nutzens von Safe Places soll sie nun anhand der gleichen Dimensionen analysiert werden wie das Nutzen von inspirierenden

Orten (siehe Abschnitt 4.1): *geplant/spontan*, *erarbeiten/verarbeiten*, *allein/gemeinsam*, *öffentlich/privat, urban/natürlich* und *zuhause/draußen*.

Musikmachen im Safe Place geschieht sowohl geplant als auch spontan (so kann es etwa spontan zur Abwechslung beim Fernsehen dienen). Es umfasst sowohl Material erarbeitende als auch verarbeitende Arbeitsschritte. Der Safe Place dient gewissermaßen als Basis der musikalischen Routinen, hier wird die meiste Zeit verbracht.

Das Nutzen eines Safe Place findet meist nicht in Zusammenarbeit mit anderen Musiker*innen statt, auch wenn es Ausnahmen gibt. Was die Anwesenheit von anderen Personen im Safe Place angeht, könnte man denken, dass die Teilnehmenden dort meist isoliert seien. TN5 zum Beispiel bezeichnet seine Praxis im Safe Place als „sich abkapseln". Es geht jedoch weniger darum, partout jede andere Person auszuschließen, als vielmehr darum, nur vertraute Menschen um sich zu haben und bis zu einem gewissen Grad kontrollieren zu können, wer Zugang zum Safe Place erhält.

Aus der teilnehmenden Beobachtung und aus Interviews konnten wir schließen, dass viele der Musiker*innen, die mit anderen Personen zusammenwohnen, als Safe Place das heimische Wohnzimmer wählen (und dort oft die Wohnzimmercouch). Hier machen sie den Großteil ihrer Musik. Sie schaffen also in ihrer Praxis einen Raum, der bis zu einem gewissen Grad vor Zugang geschützt ist, in dem sich aber auch andere Personen bewegen. Einige Teilnehmende haben zum Beispiel einen eigenen Musikraum in der Wohnung, den sie aber mit dem Tablet gar nicht nutzen. Stattdessen machen sie mit dem Gerät und Kopfhörern auf der Wohnzimmercouch Musik, während zum Beispiel der*die Partner*in danebensitzt und Fernsehen schaut. Die Teenager unter den Musiker*innen könnten sich in ihr Jugendzimmer zurückziehen, machen aber stattdessen ebenfalls im Wohnzimmer Musik, wo sich auch andere Familienmitglieder aufhalten oder wo man sie zumindest im Nebenzimmer hört.

Musikapps erlauben also die Kombination von musikalischen mit nicht musikalischen Alltagspraktiken, etwa Musik zu machen, die nur man selbst hört, während man am Familienleben teilhat. Dadurch entstehen besondere Formen der Ästhetisierung von Alltagsräumen. Die Mobilität des Geräts und die Nutzung von Kopfhörern ermöglichen es nicht nur, in der Stadt mobil zu sein, sondern auch in der eigenen Wohnung mit dem Tablet auf die Couch zu gehen.[5] Zu Studio- und Bedroom-Producer*innen kommen nun also auch Couch-Producer*innen.

5 Wenn man Löws Theorie sozialer Räume (vgl. Abschnitt 2) zugrunde legt, schafft das Musikhören und Musikmachen mit Kopfhörern einen eigenen sozialen Raum, da die Musik ein soziales Gut darstellt, das den Raum entscheidend mitkonstituiert. Es entsteht also ein Musik-Raum, wenn Appmusiker*innen im Wohnzimmer Musik machen. Dieser überlagert sich nun mit dem sozialen Alltagsraum. So kann die Wahrnehmung von Alltagsräumen durch künstlerische Praxis ästhetisiert werden (vgl. auch Eusterbrock, 2020).

Die Safe Places der Forschungsteilnehmer*innen befinden sich meist im privaten Umfeld und in geschlossenen Räumen. Jedoch wird teils auch die Bahn als öffentlicher Ort zum Safe Place gemacht. Dabei ist zunächst einmal das akustische Abschirmen mit Kopfhörern zentral. Ansonsten ist auch hier der Schutz vor Störungen von außen entscheidend: Es wird als schützend empfunden, dass in der Bahn niemand zu Besuch kommen kann und dass der Ort, anders zum Beispiel als die Universität, nicht mit Verpflichtungen verbunden ist. Im Regionalzug komme noch hinzu, dass es kein W-Lan und nur schlechten Netzempfang gebe, so dass man etwas mehr vor digitalen Ablenkungen geschützt sei. So wird beim Safe Place Bahn auch der Aspekt des Schutzes vor Ablenkung besonders deutlich. Man sei außerdem für eine Zeit an einen Ort gebunden, wie Teilnehmende berichten, und könne so zur Ruhe kommen.

Das Nutzen der Bahn als Safe Place unterscheidet sich in mancher Hinsicht vom Musikmachen im Safe Place Wohnzimmer. Beispielsweise wird erwähnt, dass in der Bahn Ressourcen wie zusätzliche Instrumente und Sampledatenbanken nicht zur Verfügung stünden und soziale Restriktionen verhinderten, sich zur eigenen Musik zu bewegen, ohne aufzufallen. Die Anwesenheit von Fremden ist eine Besonderheit des Safe Place Bahn und unterstreicht, dass Safe Places nicht einsam sein müssen. „Um einen herum ist immer noch so ein bisschen was los, […] jeder macht so ein bisschen sein eigenes Ding […], ich kann irgendwie auch ein Stück weit abschalten dann", beschreibt es TN4. Zwar besteht keine Kontrolle darüber, wer Zugang zum Safe Place hat, aber da die anderen Anwesenden Fremde sind, entsteht eine eigene Form von gemeinsamem Alleinsein, die zur Konzentration auf das Musikmachen beiträgt. Es ist die Anonymität der Öffentlichkeit, die hier Schutz bietet.

Die Bahn wird also sowohl als Safe Place als auch als inspirierender Ort genutzt. Hier wird deutlich, dass die Gegebenheiten eines Ortes eine wichtige Rolle spielen, aber nicht determinieren, welche Musikpraktiken dort stattfinden. Vielmehr werden Orte in Praktiken eingelassen. Darin entfalten sie allerdings spezifische Qualitäten, indem sie Wahrnehmungen ermöglichen und eine wesentliche Bedeutung im musikalischen Schaffensprozess erlangen. Es sind die ästhetischen Praktiken, die aus der Bahn erst einen Safe Place oder inspirierenden Ort machen. Dies hängt zum Beispiel davon ab, ob die Musiker*innen während einer Material erarbeitenden Arbeitsphase aus dem Bahnfenster schauen und sich so musikalische Einfälle ermöglichen, oder ob sie sich in einer Material verarbeitenden Arbeitsphase auf den Bildschirm und ihren Workflow in der App konzentrieren. In unserer teilnehmenden Beobachtung wurde etwa erkennbar, dass Momente, die in der Reflexion als inspirierend beschrieben werden, oft mit einem Heben des Kopfes und Blick aus dem Fenster oder in den Fahrgastraum einhergehen. Hier wird auch deutlich, dass die Beobachtung solcher Wahrnehmungspraktiken, die unter Umständen routinisiert sind und von implizitem Wissen getragen werden, in der Forschung zu ästhetischen Praktiken eine Ergänzung zu Interviews bieten kann.

4.3 Wahrnehmung der Atmosphäre von Orten

Die Nutzung von Safe Places oder inspirierenden Orten ist oft mit der ‚Wahrnehmung einer Atmosphäre' verbunden. Mit diesem In-vivo-Kode bezeichnen wir eine Wahrnehmungspraktik, die den Ort zum Gegenstand hat und mit einer Stimmungsqualität verbunden ist. Das Konzept der Atmosphäre verweist auf die affektive Bedeutung, die Orte in der Appmusikpraxis gewinnen können.

Ein Beispiel dafür gibt TN2, der sich von der Wahrnehmung der Bewegung eines Baums inspirieren und in eine Stimmung versetzen lässt, wobei er schnelle Bewegungen als „fröhlich" und ruhige als „eher so depressiv" beschreibt. Er „spüre das einfach". Auch die Bedeutung eines Safe Place ist eng mit stimmungsbezogenen Wahrnehmungen verknüpft: Die Charakterisierung als „safe" drückt ein Gefühl von Sicherheit aus und Formulierungen wie „meine Welt" (vgl. Abschnitt 4.2) zeugen von einem Gefühl von Vertrautheit.

Die ästhetische Praktik des Wahrnehmens von Atmosphären hängt von der Beschaffenheit des Ortes, aber auch von den Musiker*innen selbst ab. So empfinden manche den Ort Flugzeug als inspirierend, andere können ihm nichts abgewinnen. Atmosphären kommen einem Ort also nicht als objektive Eigenschaft zu, sondern werden in der Wahrnehmungspraxis in Auseinandersetzung mit den Gegebenheiten des Ortes erzeugt.

Teils kann sich die Atmosphäre eines Ortes auf die Wahrnehmung eines Details, etwa eines Baums, zurückführen lassen, teils beruht sie aber auch auf der Wahrnehmung der gesamten Situation. Ein Beispiel hierfür ist die „Atmosphäre des Unterwegsseins", die beim Reisen in der Bahn wahrgenommen wird. Sie wird mit Bewegung und ständiger Abwechslung in Verbindung gebracht, zum Beispiel mit der Beobachtung, dass im Fahrgastraum der Bahn „ständig Leute ein- und aussteigen". Es ist auch das Unterwegssein selbst, das hier als inspirierend wahrgenommen wird. Man kann von einer Ästhetik der Mobilität sprechen.

Die Wahrnehmung der Atmosphäre eines Ortes kann, wie gezeigt, die musikalische Praxis beeinflussen.[6] Es handelt sich jedoch eigentlich um ein Wechselspiel, denn die Musik, die an diesem Ort gemacht wird, beeinflusst wiederum die Wahrnehmung der Atmosphäre des Ortes. So begegnete der 12-jährige TN2 in der Straßenbahn einem Menschen mit vielen Piercings und farbigen Kontaktlinsen, der für ihn wie ein „Monster" aussah, und er imaginierte vor Ort, welcher „coole" Beat zu diesem Passagier passen könnte. Er erlebt einen Menschen als jemanden, den er nicht einordnen kann und der ihn eventuell sogar beunruhigt, wofür die Wortwahl „Monster" spricht. Diese potenziell irritierende Erfahrung

6 Wenn die Teilnehmenden die Atmosphäre von Orten als ‚Inspiration' für kreative Prozesse nutzen, heißt das für sie nicht zwangsläufig, dass man der Musik diese Inspiration auch anhört: Im sonnigen Park muss nicht unbedingt ein fröhlicher Song entstehen. Jedoch berichten viele Musiker*innen, dass sich die Stimmung eines Ortes zumindest teilweise in der Stimmung der Musik wiederfinden kann.

eines Ortes inklusive der anwesenden Personen wird durch das Musikmachen in eine positive Erfahrung („cooler" Beat) umgewandelt. Mobiles Musikmachen kann so dazu dienen, die eigene Wahrnehmung öffentlicher Orte zu verändern, sich diese Orte gleichsam ästhetisch anzueignen. Wenn TN2 den Passagier als „Monster" wahrnimmt, zeugt dies auch davon, dass die Wahrnehmung von Atmosphären ein Spiel mit Assoziationen und Bedeutungen einschließt.

Wenn unsere Teilnehmenden Atmosphären an Orten wahrnehmen und verändern, geht es immer auch darum, Stimmungen und Gefühle hervorzubringen, die mit den Atmosphären verbunden sind. Die Musiker*innen besitzen ein Repertoire an routinierten, ortsbezogenen ästhetischen Praktiken, mit denen sie sich in eine Stimmung versetzen können. Dazu zählt etwa, sich am Safe Place „vom Stress zu befreien" wie TN3 oder sich beim Musikmachen von der „depressiven" Atmosphäre eines Baums inspirieren zu lassen wie TN2. Die entstehende Musik soll wiederum Stimmungen bei Rezipient*innen erzeugen: Viele Teilnehmende beschreiben das, was sie mit einem konkreten Stück erreichen wollen, mit stimmungsbezogenen Begriffen wie „düster" oder „fröhlich". Ortsbezogene Praktiken dienen ihnen also dazu, Stimmungen zu erzeugen oder zu ändern. Entsprechend wird die Ortsnutzung von den Musiker*innen auch als „Werkzeug" bezeichnet.

5. Diskussion

Die hier dargestellten Praktiken der Ortsnutzung beim mobilen Musikmachen bieten vielfältige Anknüpfungspunkte an bestehende Forschungen, von denen wir allerdings nur einige wenige berücksichtigen können. So spielt das Verhältnis von Musik und Ort zwar in den verschiedensten Forschungstraditionen zu historischen und gegenwärtigen Musikpraktiken eine Rolle, eine Verbindung zwischen den dort untersuchten Phänomenen und der Appmusikpraxis herzustellen würde jedoch den Rahmen unseres Forschungsprojektes überschreiten.[7] Stattdessen wollen wir in der Diskussion der ästhetischen Praktiken unserer Teilnehmer*innen Theorien zur Atmosphäre von Räumen, zu musikalischen Techniken des Selbst und zur Ästhetik mobilen Musikhörens aufgreifen,

7 Zum Thema Musik und Ort bzw. Raum vgl. einführend Noeske, 2009; in musikpädagogischem Interesse Busch, 2015; aus Sicht der Popular Music Studies etwa Whiteley, Bennett & Hawkins, 2004. Eine musikhistorische Untersuchung von Orten musikalischer Praktiken stellt etwa Rode-Breymann, 2007 dar. Zu nennen wäre auch das Forschungsfeld Musik und Urbanität, vgl. z. B. Ahlers, Lücke & Rauch, 2019 oder Barber-Kersovan, Kirchberg & Kuchar, 2014. Eine Beschäftigung mit dem heimischen Zimmer als Musikmachort findet sich etwa in Magers und Hoylers (2007) Studie zum Jugendzimmer als Ort der deutschen Hip-Hop-Geschichte. Mit der Bedeutung von Orten der Natur für musikalische Praktiken setzt sich u. a. die Ecomusicology auseinander, vgl. z. B. Allen & Dawe, 2016.

um so gerade die mobilitätsspezifischen Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten dieser mobilen Praxis in den Fokus zu nehmen.

Wenn man die Praktiken unserer Teilnehmer*innen als ästhetische Praktiken (Reckwitz, 2008b, S. 304–308) analysiert, lässt sich die Wahrnehmung von Atmosphären (vgl. Abschnitt 4.3), das heißt von Stimmungsqualitäten eines Ortes, im Sinne einer „aktiven Gestaltung von Affektivitäten" (Reckwitz, 2008b, S. 307) verstehen. Zudem zeugt das Spiel mit Assoziationen und Bedeutungen (vgl. Abschnitt 4.3) von einer Semiotisierung der Wirklichkeit in der Wahrnehmung, die für ästhetische Praktiken typisch ist (Reckwitz, 2008b, S. 307). Musiker*innen nutzen Orte, um bestimmte Wahrnehmungen und Stimmungen hervorzurufen, sie scheinen also nicht nur an äußeren Zwecken, sondern auch am Vollzug der Wahrnehmungspraktik, an der ästhetischen Wahrnehmung selbst orientiert zu sein (ebd., S. 304).

Für unsere Teilnehmer*innen ist bei der ästhetischen Nutzung von Orten die Wahrnehmung der Atmosphäre entscheidend (vgl. Abschnitt 4.3). Hier kann Löws Raumtheorie ansetzen, die mit Bezug auf Böhme (1995) Atmosphären als zentral für die Wahrnehmung von Räumen erachtet (Löw, 2012, S. 206). Eine Atmosphäre entspricht laut Löw einer nicht unmittelbar sichtbaren Wahrnehmungsqualität eines Raums, die sinnlich gespürt wird (ebd.). Für Löw und Böhme müssen eine bestimmte Beschaffenheit des Ortes und eine bestimmte Haltung der Wahrnehmenden zusammenkommen, damit eine Atmosphäre entsteht. Löw betont, dass die Haltung, die zur Wahrnehmung einer Atmosphäre nötig ist, sozial und kulturell bedingt sei (ebd., S. 209). Auch unsere Ergebnisse legen dies nahe. Viele Teilnehmende unserer Studie gehen in die Natur, um Inspiration zu erfahren, und in private Räume, um sich einen Safe Place zu schaffen. Solche Gemeinsamkeiten legen nahe, dass es sich um sozial und kulturell bedingte Verhaltensmuster handelt, um soziale ästhetische Praktiken, die überindividuell geteilt und kulturell tradiert werden.

Die ästhetischen Praktiken der Musiker*innen haben, wie in Abschnitt 4.3 beschrieben, oft den Charakter eines „Werkzeugs", mit dem Stimmungen erzeugt werden. Man kann hier von ästhetischen Techniken sprechen.[8] In diesem Sinne erforscht Tia DeNora (2000) Techniken der Emotionsregulation, die sie als Teil einer Reihe von „musikalischen Techniken des Selbst" bezeichnet. Darunter versteht sie musikbezogene Strategien der Selbst-Regulation und soziokulturelle Praktiken der Konstruktion und Erhaltung von Stimmung, Erinnerung und Identität (ebd., S. 47). Ein Beispiel für eine solche musikalische Technik des Selbst wäre das Hören ganz bestimmter Songs, um sich in Stimmung für den Tag zu bringen, um sich an eine bestimmte Phase der eigenen Biografie zu erinnern oder um sich seines Selbstbildes zu vergewissern. Dahinter steht ein Konzept

8 Christopher Wallbaum versteht unter ästhetischen Techniken „Handlungen, die durch Konventionen schematisiert wurden" und auf „erfüllte musikalische Vollzüge" abzielen (2013, S. 29).

von „ästhetischer Reflexivität“ (ebd., S. 51–53; siehe auch Lash & Urry, 1994). Menschen erhalten und verändern ihr Selbst, das heißt, wie sie fühlen, welches Bild sie von sich selbst haben, wie sie mit der Welt und anderen Menschen in Kontakt treten. Sie tun dies auch mit ästhetischen Mitteln, das heißt mithilfe von ästhetischen Wahrnehmungen und Gefühlen, die unter anderem durch Musikhören erzeugt werden.

In unserer Studie zeigen sich solche musikalischen Techniken des Selbst: Die Herstellung von Stimmungen durch ortsbezogenes Musikmachen. Orte werden genutzt, um Stimmungen zu erzeugen, welche für die eigene Musikpraxis fruchtbar gemacht werden. Außerdem wird die Musik an diesen Orten wiederum gemacht, um Stimmungen bei sich selbst und anderen hervorzurufen. Es kann als Technik des Selbst gelten, wenn TN3 an seinem Safe Place Musik macht, einem Ort, an dem ihm „niemand etwas kaputtmachen kann“. Dort versichert er sich des Wertes seiner eigenen Handlungen und Urteile und arbeitet insofern durch ästhetische Praktiken an einem (positiven) Selbst-Bild.

DeNora beschäftigt sich mit Musik*rezeption*. Wir können ihre Forschungen um Praktiken der Musik*produktion* ergänzen, bei denen es sich um spezifisch *mobile* musikalische Techniken des Selbst handelt, wie die ästhetische Aneignung von öffentlichen Orten (vgl. Abschnitt 4.3). Eine solche ästhetische Aneignung wurde zwar bisher nicht in Bezug auf mobiles Musikmachen beschrieben, aber in Bezug auf mobiles Musikhören. So verändern Menschen durch die Nutzung von MP3-Playern mit Kopfhörern den auditiven Raum (Bull, 2007, 2012; Hosokawa, 1984; Ulrich, 2012).[9] In diesem Sinne argumentiert auch Niklas (2014), dass das mobile Musikhören eine spezifische ästhetische Erfahrung darstellt, bei der die eigene Situation ästhetisiert erlebt wird. Für mobile Musikpraktiken ist das Benutzen von Kopfhörern entscheidend, da erst sie das private mobile Musikhören und Musikmachen in der Öffentlichkeit ermöglichen.

In den Mobile Music Studies wird darauf hingewiesen, wie differenziert und reflektiert jugendliche Musikhörer*innen mit ihrer Musikauswahl auf die Orte reagieren, an denen sie sich befinden (Bergh, DeNora & Bergh, 2014). Solche Wechselwirkungen zwischen Musik- und Ortswahrnehmung konnten wir nun auch in der mobilen Musik*produktion* nachweisen. Die „auditory bubble“ (Bull, 2005, S. 344; vgl. Heye & Lamont, 2010), welche durch das Musikhören und -machen mit Kopfhörern entsteht, muss keine Selbstisolation bedeuten, sondern kann im Gegenteil zur Grundlage einer aktiven Auseinandersetzung mit der eigenen Umwelt werden. Beim mobilen Musikmachen ist dieses Potential, auditive Räume selbst zu gestalten, noch größer als beim Musikhören, da man die Musik nicht nur auswählt, sondern selbst kreiert.

9 Zu einer allgemeinen, nicht musikbezogenen Ästhetik der Mobilität vgl. z. B. Naukkarinen & Naapala, 2005.

6. Ausblick

In der informellen Appmusikpraxis zeigen sich Praktiken der ästhetischen Nutzung von Orten, von denen hier zwei vorgestellt wurden: das Nutzen von inspirierenden Orten und von Safe Places. Für diese ortsbezogenen ästhetischen Praktiken ist die Wahrnehmung von Atmosphären zentral. Hier wurden Anknüpfungspunkte zu Löws Raumsoziologie (2012) aufgezeigt. Die Nutzung von Orten stellt zudem eine Technik dar, mit der Stimmungen hervorgerufen werden, so dass von einer mobilen Form von musikalischen Techniken des Selbst gesprochen werden kann (DeNora, 2000). Unsere Ergebnisse zeugen von einer informellen Musikpraxis, die bis jetzt kaum untersucht wurde. Sie schlagen eine Brücke zwischen Untersuchungen zu ästhetischen Praktiken und mobiler digitaler Musikkultur.

Für die künftige Forschung bieten sich viele Anschlussmöglichkeiten. So können weitere Praktiken der Ortsnutzung untersucht werden. Außerdem kann die Ortsbezogenheit der Appmusikpraxis in Verbindung gebracht werden mit der Rolle, die Artefakte und Communities darin einnehmen: Wie hängen zum Beispiel die spezifischen Merkmale einzelner Apps und Geräte mit der Nutzung von besonderen Musikmachorten zusammen? Darüber hinaus sind die Situierung der mobilen Praktiken in *Communities of Practice* und die damit verbundenen mobilen Lernprozesse von Interesse. Insgesamt könnte die Appmusikforschung dazu beitragen, Licht auf die ästhetischen Besonderheiten mobiler Musikpraxis zu werfen.

Literatur

Adloff, F. & Wacquant, L. (2015). For a Sociology of Flesh and Blood. Questions to Loïc Wacquant. In F. Adloff, K. Gerund & D. Kaldewey (Hrsg.), *Revealing Tacit Knowledge. Embodiment and Explication* (S. 185–196). Bielefeld: transcript.

Ahlers, M., Lücke, M. & Rauch, M. (Hrsg.). (2019). *Musik und Straße*. Wiesbaden: Springer.

Allen, A. & Dawe, K. (Hrsg.). (2016). *Current Directions in Ecomusicology: Music, Culture, Nature*. New York: Routledge.

Barber-Kersovan, A., Kirchberg, V. & Kuchar, R. (Hrsg.). (2014). *Music City: Musikalische Annäherungen an die kreative Stadt*. Bielefeld: transcript.

Bergh, A., DeNora, T. & Bergh, M. (2014). Forever and Ever. Mobile Music in the Life of Young Teens. In S. Gopinath & J. Stanyek (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Mobile Music Studies*, Bd. 1 (S. 317–334). New York: Oxford University Press.

Böhme, G. (1995). *Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Büssing, A., Herbig, B. & Ewert, T. (2002). Implizites Wissen und erfahrungsgeleitetes Arbeitshandeln. Entwicklung einer Methode zur Explikation in der Krankenpflege. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 46, 2–21.

Bull, M. (2005). No Dead Air! The iPod and the Culture of Mobile Listening. *Leisure Studies*, 24(4), 343–355.

Bull, M. (2007). *Sound Moves: iPod Culture and Urban Experience.* New York: Routledge.

Bull, M. (2012). iPod Culture. The Toxic Pleasures of Audiotopia. In T. Pinch & K. Bijsterveld (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Sound Studies* (S. 526–543). New York: Oxford University Press.

Busch, T. (2015). Das Wer, Wie und Was von (An-)Ordnungen. Überlegungen zu Raumtheorie und Gerechtigkeit im Feld der Musikpädagogik. In A. Niessen & J. Knigge (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 36, S. 51–65). Münster: Waxmann.

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

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

Eusterbrock, L. (2020). Moving musical spaces. How mobile music making creates new virtual social spaces. In T. Busch, P. Moormann & W. Zielinski (Hrsg.), *Musikalische Praxen und virtuelle Räume* (S. 107–124). München: kopaed.

Eusterbrock, L. & Rolle, C. (2020). Zwischen Theorien ästhetischer Erfahrung und Praxistheorien. Überlegungen zum Subjekt musikalischer Praxis aus musikpädagogischer Perspektive. In F. Heß, L. Oberhaus & C. Rolle (Hrsg.), *Subjekte musikalischer Bildung im Wandel* (Sitzungsbericht 2019 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik, Bd. 9, S. 82–103). Münster: LIT.

Gass, S. M. & Mackey, A. (2006). *Stimulated Recall Methodology in Second Language Research*. New York: Routledge/Taylor and Francis.

Godau, M., Eusterbrock, L., Haenisch, M., Hasselhorn, J., Knigge, J., Krebs, M., Rolle, C., Stenzel, M. & Weidner, V. (2019). MuBiTec – Musikalische Bildung mit mobilen Digitaltechnologien. In B. Jörissen, L. Unterberg & F. Schmiedl (Hrsg.), *Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung* (S. 63–84). München: kopaed.

Godau, M. & Haenisch, M. (2019). How Popular Musicians Learn in the Postdigital Age – Ergebnisse einer Studie zur Soziomaterialität des Songwritings von Bands in informellen Kontexten. In V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht Musikpädagogischer Forschung* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 40, S. 51–68). Münster: Waxmann.

Haenisch, M. & Godau, M. (2016). Improvisierendes Wissen. Perspektiven einer systemisch-konstruktivistischen Improvisationsforschung. In R. Gagel & M. Schwabe (Hrsg.), *Improvisation erforschen – improvisierend forschen / Researching Improvisation – Researching by Improvisation. Beiträge zur Exploration musikalischer Improvisation / Essays About the Exploration of Musical Improvisation* (S. 63–96). Bielefeld: transcript.

Haenisch, M. & Godau, M. (im Erscheinen). Das Interview als ästhetische Kommunikation. Zur Frage des empirischen Zugangs zu ästhetischen Erfahrungen. In A. Hartmann, K. Kleinschmidt & E. Schüler (Hrsg.), *Subjekte Kultureller Bildung. Empirische Forschung zu Bildungsprozessen in Tanz, Theater und Performance*. München: kopaed.

Heye, A. & Lamont, A. (2010). Mobile listening situations in everyday life. The use of MP3 players while traveling. *Musicae Scientiae*, 14(1), 95–120.

Hosokawa, S. (1984). The Walkman Effect. *Popular Music,* 4, 165–180.

Kant, I. (1790/1974). *Kritik der Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Kenny, A. (2016). *Communities of musical practice.* London: Routledge.

Lash, S. & Urry, J. (1994). *Ecomonies of Signs and Space*. London: Sage.

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

Lepa, S. & Guljamow, M. (2017). Mediensozialisation als Aufwachsen in materiellen Medienumgebungen. Zur digitalen Mediatisierung des alltäglichen Musikhörens Jugendlicher. In D. Hoffmann, F. Krotz & W. Reißmann (Hrsg.), *Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken* (S. 289–309). Wiesbaden: Springer.

Löw, M. (2012). *Raumsoziologie* (7. Auflage). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Mager, C. & Hoyler, M. (2007). HipHop als Hausmusik. globale Sounds und (sub)urbane Kontexte. In D. Helms & T. Phleps (Hrsg.), *Sound and The City: Populäre Musik im urbanen Kontext* (S. 45–64). Bielefeld: transcript.

Martin, C., Gardner, H., Swift, H. B. & Martin, M. (2015). Music of 18 performances: Evaluating apps and agents with free improvisation. *Proceedings of the 2015 conference of the Australasian Computer Music Association* (S. 85–94).

Naukkarinen, O. & Naapala, A. (Hrsg.). (2005). *Aesthetics and Mobility*. Contemporary Aesthetics Special Vol. 1. Verfügbar unter: https://www.contempaesthetics.org/newvolume/pages/journal.php?volume=13 [28.08.2020].

Niklas, S. (2014). *Die Kopfhörerin. Mobiles Musikhören als ästhetische Erfahrung.* Paderborn: Wilhelm Fink.

Noeske, N. (2009). Musikwissenschaft. In S. Günzel (Hrsg.), *Raumwissenschaften* (S. 259–273). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

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

Reckwitz, A. (2008a). Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 188–209). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Reckwitz, A. (2008b). Elemente einer Soziologie des Ästhetischen. In K. Junge, D. Šuber & G. Gerber (Hrsg.), *Erleben, Erleiden, Erfahren. Zur Konstitution sozialen Sinns jenseits instrumenteller Vernunft* (S. 297–317). Bielefeld: transcript.

Rode-Breymann, S. (Hrsg.). (2007). *Orte der Musik. Kulturelles Handeln von Frauen in der Stadt*. Köln: Böhlau.

Rolle, C. (1999). *Musikalisch-Ästhetische Bildung*. Kassel: Bosse.

Ruismäki, H., Juvonen, A. & Lehtonen, K. (2013). The iPad and music in the new learning environment. *The European Journal for Social & Behavioural Sciences,* 6(3), 1085–1096.

Seel, M. (1996). *Ethisch-Ästhetische Studien*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Seel, M. (2003). *Ästhetik des Erscheinens.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Simon, V. (2020). Guided by Delight: Music Apps and the Politics of User Interface Design in the iOS Platform. *Television & New Media*, 21(1), 60–74.

Şimşek, B., Abidin, C. & Brown, M. L. (2018). musical.ly and Microcelebrity Among Girls. In C. Abidin & M. L. Brown (Hrsg.), *Microcelebrity Around the Globe. Approaches to Cultures of Internet Fame* (S. 47–56). Bingley: emerald.

Ulrich, D. (2012). *Mobile Musik. Die mobile iPod-Hörkultur und ihre gesellschaftlichen und ästhetischen Konsequenzen*. Hamburg: Diplomica.

Verrico, K. & Reese, J. (2016). University musicians' experiences in an iPad ensemble: A phenomenological case study. *Journal of Music, Technology & Education,* 9(3), 315–328.

Wallbaum, C. (2000). *Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen*. Kassel: Bosse.

Wallbaum, C. (2013). Das Exemplarische in musikalischer Bildung. Ästhetische Praxen, Urphänomene, Kulturtechniken – Ein Versuch. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 20–40. Verfügbar unter: http://www.zfkm.org/13-wallbaum.pdf [28.08.2020].

West, C. & Cremata, R. (2016). Bringing the Outside In: Blending Formal and Informal Through Acts of Hospitality. *Journal of Research in Music Education,* 64(1), 71–87.

Whiteley, S., Bennett, A. & Hawkins, S. (Hrsg.). (2004). *Music, Space and Place: Popular Music and Cultural Identity*. Milton Park [u. a.]: Ashgate.

Young, S. & Wu, Y.-T. (2019). Music at Their Finger-Tips: Musical Experiences via Touchscreen Technologies in the Everyday Home Lives of Young Children. In S. Young & B. Ilari (Hrsg.), *Music in Early Childhood: Multi-disciplinary Perspectives and Interdisciplinary Exchanges* (S. 235–251). Cham: Springer.

Linus Eusterbrock
Universität zu Köln
Institut für Europäische Musikethnologie
Gronewaldstr. 2
50931 Köln
E-Mail: linus.eusterbrock@uni-koeln.de

Marc Godau
Fachhochschule Clara Hoffbauer Potsdam
Musikpädagogik und Musikdidaktik in Praxis und Forschung
Hermannswerder 8 A
14473 Potsdam
E-Mail: m.godau@fhchp.de

Matthias Haenisch
Universität Erfurt
Fachgebiet Musik
Lehrgebäude 5
Puschkinstr. 19
99089 Erfurt
E-Mail: mail@matthias-haenisch.de

Matthias Krebs
Universität der Künste Berlin
Forschungsstelle Appmusik
Bundesallee 1–12
10719 Berlin
E-Mail: matthias.krebs@appmusik.de

Christian Rolle
Universität zu Köln
Institut für Musikpädagogik
Gronewaldstr. 2
50931 Köln
E-Mail: crolle@uni-koeln.de

Peter W. Schatt

„geschichtlich durch und durch“? Überlegungen zur musikpädagogischen Relevanz einer kulturwissenschaftlichen Perspektive auf das ‚musikalische Material‘

“geschichtlich durch und durch”? Considerations on Music Pedagogical Relevance of a Cultural Studies Perspective on the ‘Musical Material’

Angeregt durch den musikpädagogisch rege rezipierten ‚material turn‘ der Kultursoziologie wird in diesem Beitrag nach der Relevanz des ‚musikalischen Materials‘ für musikpädagogisches Nachdenken und Handeln gefragt. Zur Beantwortung wird zunächst exemplarisch das Verständnis des Materialbegriffs in musikbezogenen und musikalischen Zusammenhängen entfaltet. Dann wird ein Anschluss an aktuelle kultursoziologische Einsichten hergestellt. In einem weiteren Schritt werden Perspektiven für einschlägige Bildung entfaltet, die abschließend in Anregungen für einen produktions- und rezeptionsdidaktisch ausgerichteten Musikunterricht münden.

Inspired by the ‘material turn’ in cultural sociology, which has been received by music pedagogues, this article asks about the relevance of ‘musical material’ for music pedagogical reflection and action. To answer this question, an understanding of the concept of material in exemplary music-related and musical contexts will first be developed. Then a connection to current socio-cultural insights will be established. In a further step, perspectives for relevant education are unfolded, which finally lead to suggestions for music lessons oriented towards production and reception didactics.

> „Farbe, Geschmack und Duft waren niemals wirklich, niemals ganz sie selbst und nichts als sie selbst. […] Dieses Schwarz hier in seinem unregelmäßigen, lässigen Da-Sein ging weit über Sehen, Riechen, Schmecken hinaus. Aber dieses Überquellen wurde Verwirrung – und schließlich war es nichts mehr, weil es zuviel war."
> (Sartre, 1963, S. 139)

Wie das vorstehende Zitat von Jean-Paul Sartre illustriert, ist Material niemals Material ‚an sich', sondern immer nicht nur Material für etwas, sondern vor allem für jemanden zu etwas: Mit Beton kann man Wolkenkratzer bauen oder Leichen verschwinden lassen, mit Hanf kann man Stricke für Hinrichtungen oder Skulpturen (wie Mrinalini Mukherjee[1]) knüpfen, mit Pappe kann man Kartons für den Versand von Dingen oder Wandreliefs (wie Robert Rauschenberg: *Bande de Sureté/Twin City/Nipples (Cardboard)*, 1971) herstellen. Ich möchte zu den diesbezüglich möglichen *„stories"* des Materialbegriffs i. S. von W.J.T. Mitchell (Mitchell, 2001, S. 83, Hervorhebung im Original) – er verstand unter „*stories*" Geschichten oder „Schichten, Ebenen, Stockwerke in einem vielstöckigen Gebäude, Erinnerungen und tote Relikte, die auf ihre Wiederbelebung warten" (ebd.) – beitragen, indem ich mich mit dem ‚musikalischen Material' befasse.

Die folgenden Überlegungen wurden angeregt durch einige Vorträge im Rahmen der AMPF-Tagung 2018 in Würzburg (u. a. von Peter Klose: Klose, 2019) sowie die Lektüre der Tagungsdokumentation von 2017 (u. a. Godau, 2018). Insgesamt schien mir, als werde statt wie einst die historische Musikwissenschaft und später die Musikpsychologie verstärkt eine andere Bezugswissenschaft für die musikpädagogische Forschung ins Spiel gebracht: die Kultursoziologie. Im Zuge des ‚material turn', der diese seit einiger Zeit in hohem Maße bestimmt, richteten mehrere Beiträge die Aufmerksamkeit auf die ‚Dinge' bzw. ‚Materialien' des Musikunterrichts. Aktuell fragt z. B. eine Untersuchung musikalischer „Erfahrungs- und Lernprozesse" nach der „Verwendung von Musik-apps auf Smartphones für kreative und produktive ästhetische Gestaltungsprozesse" im Rahmen einer „Interaktion" zwischen Musik, Ding und Mensch (Ahner, 2019, S. 1).

Ich stellte mir – insbesondere in Anbetracht der anhaltenden Aktualität produktionsdidaktischer Überlegungen – die Frage, ob im Rahmen einer kulturwissenschaftlich orientierten Musikpädagogik neben den physischen Gegenständen nicht auch dasjenige wieder oder mehr – möglicherweise auch eine andere – Aufmerksamkeit verdiene, was als das ‚musikalische Material' bzw. ‚Material der Musik' oder aber als ‚Materialität von Musik' bezeichnet wurde und wird.[2] Musikpädagogisch relevanter Hintergrund dieser Frage ist mein Verständnis des musikalischen Materialbegriffs, das über das physikalisch Beschreibbare und die

1 Ausstellung 2019 im MET Breuer, New York

2 Danach fragte ich per Mail auch Peter Klose. Ich danke ihm für die anregende Korrespondenz.

positivistisch fasslichen „Ordnungssysteme musikalischer Strukturen“ (Kernlehrplan, 2019, S. 15) dadurch weit hinausgeht, dass es in der Tradition Adornos – die freilich stark zu modifizieren ist – das ‚Material‘ immer im Zusammenhang mit seinem sozial bzw. kulturell verankerten Gebrauch sieht. Bestärkt wird dieses Verständnis durch die unlängst von Melanie Unseld vertretene Auffassung: „Im Reden über die Musik spielt das Materiale eine erhebliche (wenngleich nicht immer explizierte) Rolle“, sodass „Denken über Musik und die Frage der Materialität von Musik“ in einem engen Wechselverhältnis stünden (Unseld, 2018, S. 25).

Ich beantwortete daher die Frage, ob das ‚musikalische Material‘ Beachtung verdiene, mit „Ja“ – wie übrigens auch die Diskutanten der erst kürzlich veröffentlichten *Weikersheimer Gespräche zur Kompositionspädagogik* von 2011/12 (Schlothfeldt & Vandré, 2018) – und lege im Folgenden das Ergebnis meiner Studien bzw. Überlegungen dar. Dabei befasse ich mich zunächst in zwei Schritten exemplarisch mit dem höchst unterschiedlichen Verständnis des Materialbegriffs in musikbezogenen kulturellen Zusammenhängen (1. und 2.), stelle dann einen Anschluss an aktuelle kultursoziologische Einsichten her (3.), entfalte in einem weiteren Schritt Perspektiven für einschlägige Bildung (4.) und lasse diese abschließend in Anregungen für einen produktions- und rezeptionsdidaktisch ausgerichteten Musikunterricht münden (5.). Insgesamt geht es mir darum, gegenüber einem gegenständlich-objekthaften Materialverständnis, welches im Zuge des ‚material turn‘ dazu tendiert, musikalisches Material quasi als eine Ansammlung von Dingen zu betrachten, an denen man sich bedienen und die man unter Anwendung bestimmter Techniken zu Musiken ‚komponieren‘ kann (z. B. Wallbaum, 2020), einen Materialbegriff in Erinnerung und – in abgewandelter Form – zu neuer Geltung zu bringen, der einen für das Material konstitutiven Bezug zwischen diesem und den praktizierenden Subjekten mit ihrer Erfahrung, Kultur und Sozialität sieht, das ‚Material‘ also als geistig immer schon formatiert und immer wieder aufs Neue zu formatieren auffasst.

1. Zum Gebrauch des Materialbegriffs im Zusammenhang mit Musik

Zwei diametral unterschiedliche, aber für die Differenzen repräsentative und typische Begriffe des ‚musikalischen Materials‘ lassen sich exemplarisch an den Ausführungen einer bedeutenden, wegweisenden Musikpädagogin einerseits, den einschlägigen Äußerungen eines für die Musikpädagogik lange Zeit maßgeblichen Kultursoziologen andererseits zeigen: an den Ausführungen Sigrid Abel-Struths und Theodor W. Adornos. Es wäre zu klären, ob Abel-Struth tatsächlich weder die *Philosophie der neuen Musik* (1949) noch die *Ästhetische Theorie* (1969) Adornos zur Kenntnis genommen hatte, bevor sie ihren *Grundriß der Musikpädagogik* (1985) verfasste[3], oder ob sie mit der Vernachlässigung dieser beiden

3 Beide Titel werden im Literaturverzeichnis in der Tat nicht erwähnt.

zentralen Schriften eine – ebenfalls noch zu klärende – Absicht verfolgte.[4] Festzuhalten ist, dass ihr Begriff des ‚musikalischen Materials' sich unkommentiert von dem Adornos grundsätzlich unterscheidet. Für sie bestand das ‚musikalische Material' aus fertigen Ergebnissen kompositorischer Praxis, aus komponierten Stücken – möglichen ‚Gegenständen' des Musikunterrichts. Dies geht aus ihrer Feststellung hervor, dass „im Bereich der Bezüge zwischen Musik-Lernen und dem musikalischen Material, *der Musik selbst*, die Ansatzmöglichkeit für genuin musikpädagogische Fragestellungen" lägen. Obwohl „dieses Material, *die Musik*, die Eigenart allen Musik-Lernens" begründe, seien die „Klärungen der Lernbedingungen […], die im musikalischen Material selbst liegen", noch defizitär (Abel-Struth, 1985, S. 184, Hervorhebung PWS). Dass ‚Musik' und ‚musikalisches Material' für sie synonym waren, wird auch aus den diesbezüglichen Forschungen, die sie erwähnt, deutlich: Es handelt sich ausschließlich um Untersuchungen zu den Bedingungen der Zugänglichkeit von bestehender Musik. Aus der Tatsache indessen, dass diese u. a. die Relation zwischen Bekanntheitsgrad einer Musik und Differenzierungsfähigkeit, zwischen Bekanntheit und Wohlgefallen bzw. Aufgeschlossenheit z. B. gegenüber Neuer Musik betrafen, also die „individuelle Konstitution" als verantwortlich für die „Bereitschaft für bestimmte musikalische Materialien" (ebd.) annahmen, wird deutlich, dass die Bedingungen für Musik-Lernen schon damals zwar nicht allein in Musik bzw. im ‚musikalischen Material' verortet wurden, sondern auch in den Konditionen der Subjekte bzw. in deren Relation zur jeweiligen Musik, vor allem aber oder zumindest in demselben Maße doch in der in Rede stehenden Musik.

Vor dem Hintergrund einer subjektzentrierten Wende der Musikdidaktik, die Voraussetzungen für Lernen und Lehren wie auch für Bildung nicht mehr in den Gegebenheiten der ‚Objektwelt' sucht, sondern in den Möglichkeiten, Anliegen und Fertigkeiten der Subjekte, scheint es geboten, nach Bedingungen für Lernen, möglicherweise gar für Bildung, nicht im ‚Material' zu suchen, sofern man es so versteht wie einst Sigrid Abel-Struth.[5] Ein anderes Materialverständnis allerdings dürfte geeignet sein, die musikpädagogische Relevanz des Blicks auf das ‚musikalische Material' zu zeigen und es zugleich sinnvoll und zukunftsweisend im Rahmen des ‚material turn' zu verorten.

Folgt man Theodor W. Adorno, so hätte das einschlägige Kapitel im *Grundriß* „Lernbedingungen in Musik" heißen müssen statt „Lernbedingungen im musika-

4 Denkbar wäre, dass sie diese beiden Schriften ausblendete, weil sie sich nicht explizit mit Musik-Lernen und -Lehren sowie mit Musikunterricht befassen, sondern ihr Hauptaugenmerk auf die Relevanz von Kunst für menschliche Kultur und Bildung richten.

5 Freilich ist dann auch zu überlegen, ob die Hinwendung zu den ‚Dingen' im Zuge des ‚material turn' nicht eine erneute Wende darstellt, indem sie die Gegenstände des Unterrichts mehr als die damit agierenden Subjekte in ihrer sozialpsychologisch fasslichen Dimensioniertheit in den Blick nimmt.

lischen Material“. Adorno nämlich unterschied zwischen Musik, deren „Inhalt“ alles sei, „was geschieht, Teilereignisse, Motive, Themen, Verarbeitungen: wechselnde Situationen […], alles, was in der Zeit stattfindet“ (Adorno 1969/1998, S. 222), und dem (nicht nur musikalischen) ‚Material‘: Dieses sei, „womit die Künstler schalten: was an Worten, Farben, Klängen […] bis zu je entwickelten Verfahrensweisen fürs Ganze ihnen sich darbietet […]; also alles ihnen Gegenübertretende, worüber sie zu entscheiden haben“ (ebd.). In Abgrenzung von einem Begriff des musikalischen Materials, der dieses physikalisch oder aber „allenfalls tonpsychologisch definiert, als Inbegriff der je für den Komponisten verfügbaren Klänge“ (Adorno, 1949/1998, S. 38), vertrat Adorno die Auffassung, dass „das ‚Material‘ selber sedimentierter Geist, ein gesellschaftlich, durchs Bewußtsein hindurch Präformiertes ist. Als ihrer selbst vergessene, vormalige Subjektivität hat solcher objektive Geist des Materials seine eigenen Bewegungsgesetze. Desselben Ursprungs wie der gesellschaftliche Prozeß und stets wieder von dessen Spuren durchsetzt, verläuft, was bloße Selbstbewegung des Materials dünkt, im gleichen Sinne wie die reale Gesellschaft, wo noch beide nichts mehr voneinander wissen und sich gegenseitig befehden“ (ebd., S. 39–40). Insofern sei von dem „abstrakt verfügbaren Material […] nur äußerst wenig konkret, also ohne mit dem Stand des Geistes zu kollidieren, verwendbar. Material ist auch dann kein Naturmaterial, wenn es den Künstlern als solches sich präsentiert, sondern geschichtlich durch und durch“ (Adorno, 1969/1998, S. 223).

Indem Adorno dem musikalischen Material eine eigene Handlungsfähigkeit zuweist, formuliert er seine Überlegungen in der Sprache des Mythos (Schatt, 2008). Er ging dabei so weit, zu behaupten, dass „Forderungen […] vom Material ans Subjekt ergehen“ (Adorno, 1949/1998, S. 39) und dass reflektierte Künstler „den Zwang des Materials und zu spezifischem Material […], der in den Verfahrensweisen und ihrem Fortschritt waltet“ (Adorno, 1969/1998, S. 222), zu beachten hätten. Da aber die „Selbstbewegung“ als Schein ausgewiesen und deren Bindung an den „gesellschaftlichen Prozess“ herausgestellt wird (Adorno, 1949/1998, S. 39–40, s. o.), sind diese Gedanken inhaltlich durchaus anschlussfähig mit neueren praxeologischen Überlegungen, in deren Rahmen die ‚Dinge‘ – und damit auch jedwedes Material – nicht ohne den Zusammenhang der darauf gerichteten, sozial fundierten und kulturell verantworteten Praktik gesehen werden können. Auf diesen Zusammenhang werde ich später eingehen, ohne indessen in diesem Rahmen klären zu können, inwieweit man dabei von Adornos Verpflichtung auf „große Meta-Erzählungen“ wie die der Teleologie des Geistes und der fortschreitenden Emanzipation des Menschen (Welsch, 1997, S. 32) wird absehen müssen.

Eine dritte – und ganz andere – Vorstellung von der Materialität von Musik wurde seit geraumer Zeit als „sonischer Materialismus“ im Rahmen von „*Sound Studies*“ entfaltet (Schulze, 2016, S. 413; Hervorhebung im Original). Dabei wird die Wirklichkeit von Musik weder als komponierte Gegenständlichkeit noch als Entfaltung gedanklich-konzeptioneller Vorstellungen, sondern als eine materielle Dimensionierung sinnlicher Wahrnehmung aufgefasst. „Klang und Hören“

werden dabei als „ein sensorisches Erleben materieller Art“ untersucht (ebd.). Begründet wird diese Auffassung musikalischer Materialität dadurch, dass einerseits die Hervorbringung von Klängen an Materialien gebunden ist, sodass die materielle Ursache des Klangs seine hörbaren Eigenschaften zumindest mitbestimmt, dass andererseits das Hören insoweit „materiell situiert ist“ (ebd., S. 417), wie es mit dem Leib des hörenden Menschen zusammenhängt und diesen dadurch an die „leiblich einhüllenden“ Momente des Klangs bindet (ebd.). Während Ersteres sich exemplarisch in der oft gepflegten Rede von Sängerinnen und Sängern von ihrem ‚Material‘ widerspiegelt – mit der weniger die physischen Elemente von Stimmbändern und Resonanzräumen gemeint sind als vielmehr die tönende Konkretisierung deren leiblich-organischen Zusammenwirkens (Schützeichel, 2016) – oder sich z. B. am Unterschied zwischen den Klängen von Blockflöten aus Plastik, Rosenholz oder Elfenbein festmachen lässt, dürfte für den letztgenannten Vorgang Richard Wagners Isolde eine überzeugende Kronzeugin sein, wenn sie sich gegen Ende ihres „Liebestods“ wünscht,

„…in des Wonnemeeres
wogendem Schwall,
in der Duftwellen
tönendem Schall,
in des Weltatems
wehendem All“

– nämlich in der Musik, die sie virtuell als eine Entäußerung des toten Tristan wie auch real als konkret hörbare Musik Wagners umgibt –, zu „ertrinken“ und zu „versinken“.

Wenn auch „materielle Klangumgebungen sowie bestimmte leibliche Hörhaltungen“ (Schulze, 2016, S. 429) den Gegenstand der *Sound Studies* ausmachen, bleibt unbestritten, dass die Grundlage des Untersuchten durch Komponieren und Reproduzieren entsteht. Freilich geht es bei den einschlägigen Studien nicht um das ‚musikalische Material‘ i. S. Adornos – also dasjenige, woraus Musik produziert wird –, sondern um das erklingende Produzierte: um Musik ‚als‘ Material – ähnlich wie bei Abel-Struth, wenn auch in einem ganz anderen, immer direkt auch auf den Menschen bezogenen Deutungszusammenhang. Es wird zu diskutieren sein, ob die hier bezeichnete ‚Materialität des Klangs‘ zwar substanziell für das Erleben von Musik ist – Christoph Richters Vorstellung von der „Verkörperung“ in und durch Musik zielte in diese Richtung (Richter, 1987, S. 92–113) –, aber als akzidentell für deren ästhetische Eigenart angesehen werden muss. Die Antwort darauf wird relevant für eine pädagogische Perspektivierung sein.

2. Zur Kulturalität des ‚musikalischen Materials‘

Freilich ist das als Musik Komponierte und Reproduzierte nicht ohne Weiteres ein Objekt, sondern primär ein zeitliches Phänomen. Gleichwohl ist sie etwas, was im Rahmen sozialer Praktiken konstituiert wird – das stellte bekanntlich schon 1998 Hermann J. Kaiser fest: „Musik(en) sind einzig und allein als Formen unterschiedlicher, z. T. auch divergierender und sogar kontroverser Praxen existent“ (Kaiser, 1998, S. 107). Christian Grüny traf zwar auch die Feststellung, dass „Musik kein Ding [sei]“, betonte aber, dass sie „eine doppelte Identität“ aufweise, nämlich „als Prozeß bzw. Tätigkeit und als Ding oder Gegenstand“ (Grüny, 2014, S. 340). Allerdings bleibt die Frage, *als was* Musik sich im Rahmen dieser Praktiken, Tätigkeiten oder Prozesse dem Menschen darstellt – eine Frage, die insbesondere gerechtfertigt ist, wenn zutrifft, dass Musik dinghaften Charakter annehmen kann, wobei die Eigenart ihrer ‚Dinghaftigkeit‘ noch herauszustellen ist.

Als greifbares, materielles Gegenüber scheint sie sich dem Menschen beim Vorgang der Niederschrift zu konfigurieren bzw. konfiguriert zu werden. In der auf Papier oder mit elektronischen Mitteln mit unveränderlicher Tinte oder anderen Schreibmaterialien – später im Druck – festgehaltenen Schriftlichkeit wird der musikalischen Vorstellung Materialität zugeeignet insofern, als sie zum wiederholbaren, rezipierbaren – auch zerstörbaren – ‚Gegenstand‘ wird, der dem Menschen ‚gegen(über)steht‘. Was dabei ebenso sichtbar wie greifbar wird und Musik für weitere Handlungen verfügbar macht, ist jedoch nicht identisch mit dem eigentlich Musikalischen, weder der Vorstellung noch dem Erklingenden, sondern dessen vergegenständlichten Substrat. Allerdings kann sich eine intendierte ‚Räumlichkeit‘ mit Gegenstandscharakter eines musikalischen Vorgangs bzw. Ereignisses nicht nur im Notenbild zeigen (ein Beispiel dafür wäre György Ligetis *Atmosphères*), sondern auch im Klang entfalten: ‚Volumen gewinnen‘, ‚Texturen aufweisen‘, ‚Höhen‘ und ‚Tiefen‘ sind nicht einfach assoziierte Raumbegriffe, sondern Beschreibungen leiblichen Musikerlebens.

Dieses wiederum kann natürlich auch auf all jene Musik bezogen werden, die nicht im Zusammenhang mit einer Schriftkultur steht bzw. die überhaupt nicht notiert, sondern mehr oder weniger frei improvisiert bzw. auf der Basis oraler Traditionen hervorgebracht wird, denn derartige Beschreibungen hängen mit dem tönenden Etwas zusammen, das wir ‚Musik‘ nennen. Sie lassen sich zwar an einem Notentext festmachen, sofern ein solcher vorhanden ist, sind aber z. B. auch an leiblich-gestischen bzw. mimischen Bewegungen von Improvisierenden, Dirigent*innen, Tänzer*innen und Zuhörenden erkennbar. Insofern bezeichnen die genannten Raumbegriffe, folgt man Ulrich Pothast, keine materialen Eigenschaften von Musik, sondern sie sind Beschreibungen des Erlebens musikalischer Bedeutung. Solche objektbezogenen Beschreibungen erfüllen eine „Stellvertreter- oder Darstellungsfunktion unseres Erlebens“. Dabei werden allerdings „Teile des Erlebens als Gegenstände oder Quasi-Gegenstände der eigenen Person fast buchstäblich gegenübergestellt“ (Pothast, 2012, S. 80), sodass die vorgestell-

ten Inhalte letztlich als materiell formatierte Produkte subjektiver, gleichwohl kulturell eingebetteter Erfahrung aufgefasst werden können. Insofern sind ‚Dinghaftigkeit', ‚Gegenständlichkeit', ‚Inhaltlichkeit' oder ‚Räumlichkeit' weder aus phänomenologischer noch aus konstruktivistischer Sicht eine Eigenart der Musik – obwohl sie von ihr bzw. ihrer Vorstellung veranlasst werden –, sondern eine Sache musikbezogenen Denkens: z. B. im Rahmen einer „imaginativen Einstellung" (Seel, 1996, S. 237–240; Rolle, 1999, S. 102–103; Schatt, 2011a, S. 42) beim Hören oder beim Erfinden von Musik. So konstatierte Arnold Schönberg: „Die Musik ist eine Kunst, die sich in der Zeit abspielt. Aber die Vorstellung (Vision – Anschauung – inneres Hören) des Kunstwerks beim Komponisten ist davon unabhängig, die Zeit wird als Raum gesehen. Beim Niederschreiben wird der Raum in die Zeit umgeklappt" (zit. nach de la Motte-Haber, 1990, S. 30).

Jan Brueghel d. Ä. (1568–1625) hat die Eigenart musikbezogener Imaginationen in seinem Gemälde *Das Gehör* (1617/18) überzeugend anschaulich werden lassen (vgl. Schatt, 2008, S. 19–21). Die Gegenstände der Klanghervorbringung und das Gegenständliche der Praktiken des Musizierens, die er zeigt, sind ebenso wie die Lebewesen, die in dem Gemälde diese Praktiken ausüben, materialisierte Allegorien, Symbole oder andere Formen der Darstellung eines letztlich immateriellen Etwas, das im Dargestellten zwar seine Ursache und seinen Rückhalt, nicht aber seinen wesentlichen Gehalt hat. Dieser – nämlich das durch Hören Vorstellbare – kann nur durch menschliche Praktik lebendig werden. Insofern ist es an musikalischer Materialität nicht das materielle Produkt, das zählt, sondern das gedankliche Konzept der Konfiguration von Bedeutungen, das in tönender – bisweilen auch stiller – Form in den kulturellen Raum interaktiver und kommunikativer Aushandlung von Geltungsansprüchen gestellt wird (vgl. Schatt, 2017, S. 191).

Dass der Kunstcharakter eines Werks nicht am gegenständlichen Material haftet, sondern an dem, was diesem an Bedeutung, Bedeutsamkeit und Relevanz abgewonnen bzw. zugeschrieben wird, zeigt sich einleuchtend am Fall der Selbstzerstörung eines Kunstwerks des Straßenkünstlers Banksy, dessen Preis nach der Zerstörung sogar noch anstieg (vgl. Rühle & Weissmüller, 2018): Das gegenständliche Objekt, das – zumindest primär – als Anlass erscheint, Bedeutungen zu konstituieren, ohne indessen, wie Jaques Derrida schon 1967 konstatierte, in diesen aufzugehen – erinnert sei an seinen Begriff der „surabondance" (Derrida, 1967/1994, S. 425; vgl. Wagner, 2001/2010) –, erscheint als sekundär gegenüber der Idee, der es sich verdankt, und diese wird zum künstlerischen ‚Material', indem ihr durch die Zerstörung des Objekts neue Bedeutungen zugeordnet werden können.

Als Beispiel aus der Musik – und zugleich als Beispiel dafür, dass zumindest in letzter Instanz bei der Produktion nicht die „Ordnungssysteme musikalischer Strukturen" (Richtlinien, s. o.) zählen, sondern das ‚ästhetische Ohr' des Komponisten ausschlaggebend ist – sei an Karlheinz Stockhausen erinnert: Zum einen hat er nicht selten seine sorgfältig geplanten Konstruktionskonzepte im Zuge der ästhetischen Produktion umgeworfen (z. B. bei *Kontakte* (Schatt, 1988), oder bei

Mixtur (Schatt, 1995)); zum anderen waren zur Zeit der Arbeit mit realen Tonbandschnipseln nicht diese, sondern dasjenige, was sie enthielten und was daraus zu machen war, relevant.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen fällt es schwer, den Materialbegriff zu teilen, den Gunnar Hindrichs entfaltete. Seine Vorstellungen vom ‚musikalischen Material‘ nehmen ihren „Ausgang von einem allgemeinen Kennzeichen des Werkseins“ (Hindrichs, 2014, S. 36) und zielen auf einen distinkten Materialbegriff, „der Musik als ein Objekt beschreibt, das auf einen bestimmten ‚Idealtypus‘ eingegrenzt werden kann“ (Unseld, 2018, S. 24). Kritik an diesem Materialbegriff übte u. a. bereits Laurenz Lütteken, der ihn als „nur einen klar begrenzten Ausschnitt aus der musikalischen Wirklichkeit“ bezeichnete (Lütteken, 2014, S. 10).

Indessen ist festzuhalten, dass weder der Hindrichs’sche ‚Idealtypus‘ von Musik noch dasjenige, was Adorno als ‚musikalisches Material‘ bezeichnete, physisch existent, sondern eine ästhetische Fiktion ist, gewachsen auf historischer Überlieferung und bewährt in jeweils aktueller Geltung. Wenn deren ‚Stand‘ der jeweilige geschichtliche Stand des Materials sein soll – der nach Carl Dahlhaus nichts anderes ist „als der Inbegriff der Spuren früherer Werke in den Tonzusammenhängen, in denen sich das musikalische Denken eines Komponisten bewegt“ (Dahlhaus, 1978, S. 338) –, so ist dieser ‚Stand‘ eben nicht ‚objektiv‘, sondern zwar sozial vermittelt, aber kontingent, da er von den Subjekten abhängt, die ‚Komposition‘ praktizieren oder sich mit den Ergebnissen reproduzierend, hörend oder nachdenkend auseinandersetzen. Dasjenige aber, was dabei ‚inbegriffen‘ wird, ist das nur gedanklich fassliche, beschreibbare Substrat dessen, worauf die Regeln des Gebrauchs der ‚Tonzusammenhänge‘ und die Bedingungen deren Geltung sich beziehen. Diese bestehen in den gesellschaftlich anerkannten und mehr oder weniger ausgesprochenen Maßgaben der Produktion dessen, was als Musik anerkannt wird: in der Regel – und nicht nur im Falle von Kunstmusik – in den Kategorien Originalität und Authentizität in Auseinandersetzung mit der Tradition und der Positionierung in der Gegenwart (Schatt, 2011b). Während Authentizität eine soziale Kategorie ist, bei der es um die Anerkennung des Einzelnen in Relation zu Anderen geht, handelt es sich bei Originalität um eine historische Kategorie, bei der es um Unterscheidung und Innovation geht. Und in dem Maße, wie die Geltung des ‚musikalischen Materials‘ diesen – oder bei anderer Musik anderen – Kriterien unterworfen sein soll, ist es in der Tat „geschichtlich durch und durch“, da zumindest seine Funktion bzw. Brauchbarkeit für die Produktion von Originellem notwendigerweise einem geschichtlichen Wandel unterliegt. Problematisch bleibt der Adorno’sche Materialbegriff insofern, als er dem ‚musikalischen Material‘ den ‚sedimentierten Geist‘, die Geschichtlichkeit, als substanzielle Qualität zuschreibt.

Folgt man Carl Dahlhaus, so hängen Musik und Material eben doch enger zusammen als Adorno es mit seiner oben erwähnten Unterscheidung herausstellte. Materialität nämlich gewinnt Musik insofern, als sie zum „Gegenstand, über den Wissen hergestellt werden soll“ werden kann, indem man sie u. a. „danach be-

fragt, wie Ding und Dinggebrauch zusammenhängen“ (Buyken, Herzfeld-Schild & Unseld, 2019, S. 148). Wird dieses auf sie zurückprojiziert, wird sie selbst zu einem „Wissens-Speicher“ (ebd., S. 147), in dem alles aufbewahrt ist, was zum Musikalisch-Materiellen wie auch zum Sozialen gehört: Es ist ein Feld zwischen „Zeichen, Notation, Schrift, […] physikalischen Phänomenen, Artefakten, Räumen“, zu denen „die unterschiedlichen Praktiken des Dinggebrauchs“ mit seinen „Bedeutungsambiguitäten und die damit verbundenen Grenzen der Deutbarkeit“ gehören (ebd., S. 150). Zu diesen Praktiken, die „habituell von sozial- und kulturhistorischen Entwicklungen abhängig und dementsprechend veränderlich sind“ (ebd., S. 151), gehören nicht nur die Bereiche der Musikproduktion und -reproduktion, sondern auch die Rezeption und Erinnerung sowie „emotionale Praktiken, diskursive Praktiken, Verkörperungspraktiken usw.“ (ebd.). Sofern das ‚musikalische Material‘ aber als Substrat aus diesem Gebrauch und seinen Hintergründen aufgefasst werden kann, kann es ebenfalls als ein „Wissens-Speicher“ gelten: ein Speicher, der nicht nur von der einschlägigen Fachwelt, sondern auch von allen anderen, die sich mit Musik befassen, generiert, verdichtet und kommuniziert wird.

Aus heutiger Sicht erscheinen der ‚Geist‘ und dessen ‚Historizität‘ als eine Funktion von sozial generierten Bedeutungen, die in steter Bewegung sind bzw. legitimer Weise gebracht werden können (vgl. auch die Ausführungen zur „Polyvalenz“ des Musikalischen bei Samida, Eggert & Hahn, 2014, S. 28). Insofern hat das Material keine „immanenten Implikationen“ (Matthias Handschick mündlich in Schlothfeldt & Vandré, 2018, S. 42); impliziert wird nichts durch das Material, sondern allenfalls etwas durch dessen vormaligen Gebrauch sowie die Kenntnis und die Einschätzung, die Menschen diesbezüglich gewonnen haben. Als ‚Implikation‘ wäre nur jenes leibliche Erleben aufzufassen, das mit der Wahrnehmung auch des ‚Materials‘ in seiner Klanglichkeit unweigerlich verbunden und von seiner Erscheinungsweise zwar zu unterscheiden, aber nicht zu trennen ist. Freilich ist und bleibt dies kontingent wie jedes kulturelle Phänomen. Gehalt, Sinn, Originalität und Authentizität sind demnach keine festgeschriebenen Normen, sondern Orientierungen für die kommunikativen und interaktiven Prozesse des Aushandelns von Geltung als Aspekte eines immer möglichen und oft notwendigen „ästhetischen Streits“ (Rolle, 1999, S. 111–119).

3. Kulturelle Konditionierung

Eine kulturwissenschaftliche Perspektive unterscheidet sich von anderen Betrachtungsweisen dadurch, dass sie die Verknüpfung zwischen Objekten und Menschen bei der „Herstellung von ‚Artefakten‘ und ‚Sinn‘“ in den Blick nimmt und dabei nach Orientierungen, Ordnungen und Regeln und dem diesbezüglichen Wissen und seinen Transformationen fragt (Böhme, 2012, S. 34–35). Dabei gerät die Eigenart der Phänomene in Zusammenhang mit den Konstitutionsbe-

dingungen und -weisen menschlichen Handelns und somit das Immaterielle am Material ins Zentrum der Aufmerksamkeit.

Die Immaterialität dessen, was Adorno als ‚Material‘ bezeichnete, zugleich der Nexus zwischen kulturell – nämlich historisch, sozial und ästhetisch – verankerter und ausgerichteter Praktik und Material leuchtet unmittelbar ein, wenn man sich mit den Arbeiten des ghanaischen Künstlers El Anatsui auseinandersetzt. Indem er Kronkorken und andere Flaschenverschlüsse sammelt, glättet, aneinanderflicht und zu riesigen hängenden Wandskulpturen mit textiler Anmutung verbindet, transformiert er die Materialien so, dass sie neue Bedeutungen generieren können. Die Flaschenverschlüsse waren nämlich nicht nur Teile von Gebrauchsgegenständen, sondern dienten als Verschluss für die Spirituosen, die zu Zeiten transatlantischen Sklavenhandels von den Europäern als Zahlungsmittel nach Afrika gebracht wurden und damit als Mittel der Unterdrückung bzw. Ausbeutung fungierten. Die daraus neu geschaffenen Kunstwerke legen bei aller schillernder Farbigkeit und Transparenz durch ihre körperliche Eindrücklichkeit und ihren geradezu triumphalen Charakter den Gedanken einer menschlichen Gemeinschaft nahe, die durch ästhetisch geleitete Arbeit Subjektivitäten miteinander verbindet. Aus der Tatsache, dass man nach der Auseinandersetzung mit diesen Werken kaum noch Flaschenverschlüsse wahrnehmen kann, ohne an einen auf diese Weisen künstlerisch formatierten Gebrauch ihres Materials zu denken, wird zweierlei deutlich: Zum einen zeigt sich, dass Material immer sozial und kulturell konditioniert, also stets ‚Material für jemanden‘ ist. Daraus resultiert zum anderen die Einsicht, dass Material zwar in engen Verbindungen mit ehemaligen Bedeutungen steht, die aus seinem Gebrauch hervorgehen; diese aber sollte man kennen, wenn man es in sinngenerierender Weise neuen Arrangements unterwerfen und damit alte in neue Bedeutungen transformieren will. Wenn bei Anatsui Gebrauchsgegenstände als Bestandteile der Mittel von Unterdrückung zu ästhetischen Konfigurationen und damit zum Ausdruck von Freiheit und den Bedingungen, diese zu gewinnen, nämlich Anstrengung und Solidarität, verbunden werden, wird geradezu anschaulich, dass in dem Material zwar etwas „sedimentiert“ ist (Adorno, 1949/1998, S. 39), nämlich die Zeichen, die auf seinen ehemaligen Gebrauch schließen lassen. Davon ergehen aber keine „Anweisungen“ (ebd., S. 40): Vielmehr erweist sich das „Sedimentierte“ als Inhalt des „kulturellen Gedächtnisses“ (Assmann, 1992), während die „Anweisungen“ Sache des kulturellen Wissens und Gewissens des Einzelnen sind. Deren Verbindlichkeit beruht darauf, wie, warum und als was der Gebrauch des Materials, die dem Material angelagerte und darauf bezogene Performativität, anerkannt wurde (Assmann, 2019). Freilich bedarf es, um dieser Verbindlichkeit Genüge zu leisten, einschlägiger Kenntnisse und kultureller Bildung, soll beides sich in kulturell relevanter Praktik entäußern.

Vergleichbar mit den Arbeiten El Anatsuis, wenn auch weniger anschaulich, ist beispielsweise eine Komposition Karlheinz Stockhausens: *Hymnen*. Dieses Werk bezieht sein Material aus Kompositionen, deren Gebrauch mit ganz be-

stimmten Bedeutungen verbunden ist – Bedeutungen, zu denen man sich mit Haltungen positionieren kann, die sich zwischen emphatischer Begeisterung und kritischer Ablehnung polarisieren können.

Indessen wird aus diesen Werken wie auch aus den *Sound Studies* deutlich, dass jedwedes Material nicht hinreichend gewürdigt wird, wenn man es nur in seinen historisch gewachsenen und in aktueller Sozialität verankerten Bedeutungen sieht; vielmehr ist auch allen Anmutungen Rechnung zu tragen, die es bei visuellen, auditiven, haptischen oder gar olfaktorischen ‚Berührungen' mit dem Menschen auslöst. Insofern – aber auch aufgrund der Tatsache, dass nicht jede Praktik mit jedem Gegenstand realisiert werden kann – ist und bleibt die Gegenständlichkeit des ‚Materials' ein wichtiger Faktor bei allen Praktiken. Aber nicht diese, sondern der Sinn seines ehemaligen und üblichen Gebrauchs – der ‚sedimentierte Geist' – ist für die Praktiken ausschlaggebend: Er war es, der z. B. die Veranlassung dafür gab, dass Marcel Duchamp ein Urinal für einen Kunstgegenstand erklärte (*Fountain*, 1917) – nicht einer ‚Weisung' diesen Geistes allerdings folgend, sondern die Möglichkeit realisierend, mit der Opposition zum Üblichen Widerspruch gegen den Kunstbetrieb und die Kunstauffassung seiner Zeit zu artikulieren.

Das Verhältnis zwischen gegenständlichem und musikalischem Material und die Abhängigkeit des Letzteren von Bedeutungszuweisung im Rahmen menschlicher Erfahrung lässt sich exemplarisch an einer Empfehlung Istvàn Zelenkas zur ‚Musikalisierung' meines Alltags mithilfe der Komposition *phontaine* erkennen (Houben & Zelenka, 2009, S. 22): Als was das Material für mich gilt, hängt demnach von meiner Erfahrung ab. Der Wasserhahn nämlich, den ich – der Empfehlung Zelenkas folgend – im Wechsel mit den komponierten Klängen von einer der Veröffentlichung beigegebenen CD aufdrehe, um beim Klang des herausfließenden Wassers ein alternatives ästhetisches Erlebnis zu haben, ist derselbe wie der, den ich nutze, um mich von Schmutz oder Corona-Viren zu befreien. Auch das Wasser hat dabei dieselbe Konsistenz und sein Klang ist objektiv derselbe; anders ist jedoch meine Wahrnehmung, und zwar dadurch, dass ich meine Hör-Erfahrung aktiviere sowie mein Wissen von der Möglichkeit deren Erweiterung und Bereicherung durch eine ästhetische Erfahrung, den darin enthaltenen Bedeutungen und Bedeutsamkeiten sowie den im Zusammenhang damit geteilten oder abweichenden Erfahrungen Anderer. Nur durch diesen Prozess der Aktivierung wird das gegenständliche Material zu einem musikalischen, als das es für mich in Zusammenhang mit Geschichte und Ästhetik tritt und dadurch als musikalisches Material Geltung erlangt.

4. Zur musikpädagogischen Relevanz

Folgt man den kultursoziologischen Überlegungen Theodore Schatzkis zur Materialität, so kann Musik als eine der „Verflechtungen von Praktiken und materiellen Arrangements“ gelten, aus denen „das soziale Leben, also das menschliche Zusammenleben“ besteht (Schatzki, 2016, S. 69). Die Ergebnisse solcher Verflechtungen erschöpfen sich nicht im Physischen, wie bereits gezeigt wurde, sondern *ent*stehen *aus* und *be*stehen *in* Zusammenhängen, bei denen „semiotische, materielle und soziale Elemente als aneinander gekoppelt wahrgenommen werden“ (Reckwitz, 2016, S. 94). Diese kulturwissenschaftliche Sicht auf die ‚Dinge‘, in der diese keine ‚Dinge an sich‘, sondern immer Dinge ‚für jemanden‘ sind, lässt erkennen, dass dasjenige, wodurch Musik entsteht und worauf in fertigen Musiken Bezug genommen wird, immer schon aus Praktiken hervorgegangen ist und bei der Produktion einem Gebrauch unterworfen wurde, der es für einen Gebrauch durch Andere geeignet werden ließ, welcher vom Urheber in der Regel bestimmt war und im Nachhinein bestimmbar ist. Freilich ist dieser Gebrauch kontingent, da nicht die Dinge einen in ihnen liegenden Gebrauch herausfordern, sondern der Mensch ihnen durch seine Praktik Sinn verleiht. Dabei kann er freilich eine wahrgenommene Konsistenz nicht hintergehen, muss sich von ihr aber auch nicht zwangsläufig leiten lassen. Wenn dieser Sinn im sozialen Kontext – und damit auch im historischen Zusammenhang – Geltung haben soll, ist es notwendig, sich der Historie, auf die er sich bezieht, zu vergewissern und sich den sozialen Rahmen, in dem er verhandelt werden soll, bewusst zu machen. Diesen Vorgang zu ermöglichen und zu fördern, dürfte eine zentrale Aufgabe von Unterricht sein. Das musikalische Material hätte im Musikunterricht als ein „operatives Schema“ zu fungieren, „an dem die Wahrnehmung und die Kommunikation ihre Verweisungsoperationen ansetzen können“ (Rustemeyer, 2009, S. 73). Es ist als eine Spur aufzufassen, die zum Erklingenden an Musik und zu mehr führt: zu einer musikalischen wie auch musikbezogenen Bildung, bei deren Vollzug korrelierende Zeichenformen durch Wahrnehmung und Kommunikation auf verschiedenste Teilbereiche von Kultur bezogen werden. Dadurch wird Kultur dem Einzelnen auf eine Weise, die Dirk Rustemeyer als „diagrammatisch“ bezeichnet hat (Rustemeyer, 2009, S. 12), zugänglich, zugleich für Andere konstituiert und modifiziert. Eine solcher Spuren könnte z. B. ‚Fis‘ sein: der Leitton im ‚abendländischen‘ G-Dur und als solcher in seiner Strebeeigenschaft zum Grundton zu harmonisieren bzw. auch zu intonieren; ein kompositorisch definierter Ton unter anderen in einer Zwölftonreihe, mit deren Hilfe die Gleichberechtigung aller Töne einer Komposition hergestellt werden soll; der dritte Ton einer Dur-Pentatonik über D, mit der im Kontext einer Komposition auf die Musik(en) anderer Kulturen angespielt werden könnte oder der im Kontext eben dieser Kulturen für das Schwebende der Tonalität sorgt. An diesem Beispiel ist zu erkennen, dass ein Ton zum ‚Material‘ wird durch die Funktion, die ihm im Kontext seines Gebrauchs durch kulturelle Übereinkunft zugewiesen wird. Im Unterricht gilt es,

sich solcher Übereinkünfte durch Rekonstruktion und Konstruktion von Bedeutungen und Bedeutsamkeiten zu vergewissern.

5. Didaktische Implikationen am Beispiel Produktionsdidaktik

Im Rahmen aktueller kulturwissenschaftlicher Positionen wird Kultur als eine kollektive, auf geteilte Symbolsysteme bezogene Ordnung von Wissen und Einschätzungen verstanden, durch die der sozialen Welt Sinn und Bedeutung verliehen wird, sodass die Menschen handlungsfähig werden und bleiben (vgl. Barth, 2018). Vor diesem Hintergrund ist Komponieren als zentrale Praktik der Hervorbringung von Musik als „symbolischer Form" (Cassirer, 1956) einzuschätzen und insofern als Movens dieser Wissensordnungen. Fasst man das ‚musikalische Material' als eine Wissensordnung auf, die von kultureller Praktik erzeugt wird und diese fundiert, erscheint es – wie auch die Musiken, mit deren Hilfe es erkennbar ist – als wandelbarer Fundus musikalisch artikulierter und geschichtlich wandelbarer Muster von Selbst- und Weltverhältnissen (und nicht, wie Adorno es auffasste, als unumstößlich gegebene Handlungsanforderung), in deren Transformation und Reflexion Bildung besteht. Damit wird die Wissensordnung ‚Material' zum Gegenstand und Movens kultureller Bildung in Musik und insofern ein wegweisendes Regulativ für rezeptions- wie vor allem produktionsorientierte musikdidaktische Überlegungen. Für diese dürfte der Gedanke Hartmut Rosas wegweisend sein, dass es für eine gelingende Lebenspraxis entscheidend sei, in eine Verbindung zur Welt – und damit auch zum ‚musikalischen Material' – zu treten, die nicht vom Prinzip der ‚Verfügbarkeit' (Rosa, 2019), sondern vom Streben nach „Resonanz" getragen werde (Rosa, 2017). Verfügbar sind Töne, Klänge, Noten; um ihrer ‚Gegenständlichkeit' bzw. was als solche erscheint *musikalischen* Sinn abzugewinnen, bedarf es der Bereitschaft, sich auf sie in ihrer Phänomenalität einzulassen – in ‚Resonanz' mit ihnen zu treten. Darüber hinaus wird es für eine gelingende Produktion von neuer Musik unerlässlich sein, sich mit ihrem ehemaligen und gegenwärtigen Gebrauch und dessen Akzeptanz zu befassen.

Rezeption und Produktion von Musik im Unterricht sind unterrichtliche Praktiken, durch die solche Verbindungen hergestellt werden und die miteinander verbunden sind, da jede Produktion Rezeption voraussetzt. Dabei führt die Vorstellung, *im* ‚musikalischen Material' lägen Bedingungen für Lernen und Lehren, auf Irrwege; vielmehr hängt die Zugänglichkeit von Musik und ‚musikalischem Material' von der Beschaffenheit der Erfahrung und kulturellen Positionierung derer ab, die sich damit auseinandersetzen. Insofern gehen auch insbesondere bei Gestaltungsprozessen keine ‚Forderungen' vom ‚musikalischen Material' aus, sondern alle Anforderungen resultieren aus dem Stand des Wissens der handelnden Subjekte und deren Erfahrung um bzw. mit dessen Gebrauch im kulturellen Kontext einerseits sowie andererseits aus der interaktiven Aushandlung

im Musikunterricht, die u. a. nicht nur die normative Rahmung durch das Curriculum, die Eigenarten des Handelns der Lehrenden und die Aufgabenstellung zu berücksichtigen hat: Sie hat darüber hinaus auch all jene Momente spontaner Zuwendung und ästhetischen Erlebens zu aktivieren, durch die sich Menschen mit dem Material verbinden können. Insofern liegt umgekehrt und zugleich in den Akten der Bedeutungsgenerierung beim Umgang mit dem ‚musikalischen Material‘ im Rahmen musikalischer Gestaltungsarbeit die Chance, sich der Bedeutungen zu vergewissern, mit denen es zuvor verknüpft wurde und mit denen es aktuell verknüpft werden kann, um neue Bedeutungen hervorzubringen.

Dabei ist das Vorhaben, im Unterricht Kunst entstehen zu lassen, von vornherein problematisch, da Schüler*innen keine Informierten, sondern zu Informierende, keine Gebildeten, sondern zu Bildende sind und insofern die Dimension des Geschichtlichen, vor deren Hintergrund Originalität sich zu bewähren hat, ihnen noch weitgehend fremd ist (vgl. dazu ausführlich Vollmer, 1982). Zugänglich indessen kann sie werden – und zugleich kann sich ein Weg für authentisches Handeln eröffnen –, wenn man unterrichtliche Musikproduktion auf Intertextualität aufbaut und aus Anderem Eigenes entstehen lässt. Methodische Wege haben für die Kunsterziehung Gunther und Maria Otto längst ausgewiesen (Otto & Otto, 1987). Die Erfahrung zeigt, dass durch den von ihnen vorgeschlagenen Dreischritt Percept – Konzept – Allokation sogar Originelles emergieren und sich vor anderen bewähren kann. Ein Unterricht, der für diese Emergenz offen sein soll, muss sich freilich darauf einstellen, das „Unverfügbare“ (Rosa, 2019, S. 8) zuzulassen: Emergenz beruht nämlich auch im Zusammenhang mit Musik letztlich auf einem Vorgang, den Holger Schulze im Rekurs auf Michel Serres „Syrrhese“ nannte (Schulze, 2012, S. 17). Dabei werden u. a. die physischen Eigenschaften von Gegenständen, die soziale Realität, die Kompetenzen und Intentionen der Agierenden sowie ihre leibliche Befindlichkeit, ferner die Eigenart des ‚Materials‘ – und damit auch die Historizität des musikalischen Materials – in einem Zusammenfluss „aneinander gekoppelt“ (Reckwitz, 2016, S. 94), wie er nur im „wenig ruhmreichen, ganz körperlichen, schmutzigen Mischen, Kneten und Vermengen, im Verkochen der Rohstoffe“ zu finden ist (Schulze, 2012, S. 17–18). In der musikalischen bzw. musikbezogenen Kunst beruhen z. B. die Arbeiten Trond Reinholdsens (u. a. sein siebenteiliges Multimedia-Spektakel Ø) auf derartigen Prozessen; sie hinterlassen den Eindruck einer interessanten, aber auch verstörenden Durchmengung von Reflektiertem und Assoziiertem, von intelligenter Verworrenheit. Insofern werden ‚syrrhetische‘ Prozesse nicht die Basis von Unterricht, in ihrer Potenzialität für Kreativität im Umgang mit ‚Material‘ aber eine Perspektive sein, die insbesondere im Musikunterricht Achtsamkeit verdient.

Literatur

Abel-Struth, S. (1985). *Grundriß der Musikpädagogik*. Mainz: Schott.

Adorno, T. W. (1949/1998). Philosophie der neuen Musik. In T. W. Adorno, *Gesammelte Schriften*, Bd. 7. Hrsg. v. R. Tiedemann unter Mitwirkung von G. Adorno, S. Buck-Morss & K. Schult. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Adorno, T. W. (1969/1998). Ästhetische Theorie. In T. W. Adorno, *Gesammelte Schriften*, Bd. 7. Hrsg. v. R. Tiedemann unter Mitwirkung von G. Adorno, S. Buck-Morss & K. Schultz. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Ahner, P. (2019). *Kollaborative Klang-Ding-Gestaltungen. Nahperspektiven auf Musik-Ding-Mensch-Interaktionen in musikalischen Erfahrungs- und Lernprozessen*. Exposé für einen Vortrag im Rahmen der GMP-Tagung Leipzig 2019: Manuskript.

Assmann, J. (1992). *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen.* München: Beck.

Assmann, J. (2019). *Exodus. Die Revolution der Alten Welt*. München: Beck.

Barth, D. (2018). Kulturbegriffe. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 24–31). Münster: Waxmann (UTB).

Böhme, H. (2012). Kulturwissenschaft. In R. Konersmann (Hrsg.), *Handbuch Kulturphilosophie* (S. 31–39). Stuttgart: J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung.

Buyken, E., Herzfeld-Schild, M. L. & Unseld, M. (2019). Speicher musikalischen Wissens: Konzepte zwischen Wissenschaft und Praxis. *Die Tonkunst,* 13(2), 147–155.

Cassirer, E. (1956 [1921/22]). Der Begriff der symbolischen Form im Aufbau der Geisteswissenschaften. In E. Cassirer, *Wesen und Wirkung des Symbolbegriffs* (S. 169–200). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Dahlhaus, C. (1978). Adornos Begriff des musikalischen Materials. In C. Dahlhaus, *Schönberg und andere. Gesammelte Aufsätze zur Neuen Musik* (S. 336–342). Mainz [u. a.]: Schott.

Derrida, J. (1967/1994). *L'écriture et la différence*. Paris: Seuil.

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, Bd. 39, S. 43–55). Münster: Waxmann.

Grüny, C. (2014). *Kunst des Übergangs. Philosophische Konstellationen zur Musik.* Weilerswist: Velbrück.

Hindrichs, G. (2014). *Die Autonomie des Klangs. Eine Philosophie der Musik*. Berlin: Suhrkamp.

Houben, E.-M. & Zelenka, I. (2009). *1 Milieu – ein Buch nicht nur zum Lesen*. Zürich: Howeg.

Kaiser, H. J. (1998). Zur Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung. In H. J. Kaiser (Hrsg.), *Ästhetische Theorie und musikpädagogische Theoriebildung.* Sitzungsbericht der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik 1994/1995, S. 98–114. Mainz: Schott.

Klose, P. (2019). DOINGS AND PLAYINGS? Eine praxeologische Sicht auf Musik und musikbezogenes Handeln in musikpädagogischer Perspektivierung. In V. Weidner & Chr. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 40, S. 19–33). Münster: Waxmann.

Lütteken, L. (2014). Manche komponieren eben nur Klänge und keine Musik. *Frankfurter Allgemeine Zeitung,* 5. Juli 2014, S. 10.

Mitchell, W. J. T. (2001). Paläokunst – oder wie die Dinosaurier im MoMA Einzug hielten. In G. Schröder (Hrsg.), *Kulturtheorien der Gegenwart. Ansätze und Positionen* (S. 81–104). Frankfurt a. M.: Campus.

de la Motte-Haber, H. (1990). *Musik und Bildende Kunst. Von der Tonmalerei zur Klangskulptur*. Laaber: Laaber.

Otto, G. & Otto, M. (1987). *Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern*. Seelze: Friedrich.

Pothast, U. (2012). Bewusstes Leben und Innengrund. In H. Schulze (Hrsg.), *Gespür – Empfindung – kleine Wahrnehmungen. Klanganthropologische Studien* (S. 79–87). Bielefeld: transcript.

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

Richter, Chr. (1987). Überlegungen zum anthropologischen Begriff der Verkörperung. Eine notwendige Ergänzung des Konzepts der didaktischen Interpretation von Musik. In R. Schneider (Hrsg.), *Anthropologie der Musik und der Musikerziehung* (Musik im Diskurs, Bd. 4, S. 73–120). Regensburg: Bosse.

Rolle, C. (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Kassel: Bosse.

Rosa, H. (2017). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung* (7. Auflage). Berlin: Suhrkamp.

Rosa, H. (2019). *Unverfügbarkeit* (3. Auflage). Wien, Salzburg: Residenz Verlag.

Rühle, A. & Weissmüller, L. (2018). Banksys Schredder-Streich wirft Fragen auf. *Süddeutsche Zeitung*, 08.10.2018, zit. nach https://www.sueddeutsche.de/kultur/banksy-sothebys-schredder-1.4159530, [09.10.2018].

Rustemeyer, D. (2009). *Diagramme. Dissonante Resonanzen: Kunstsemiotik als Kulturtheorie*. Weilerswist: Velbrück.

Samida, S., Eggert, M. K. H. & Hahn, H. P. (Hrsg.). (2014). *Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen*. Stuttgart & Weimar: Springer.

Sartre, J.-P. (1963). *Der Ekel.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Schatt, P. W. (1988). Tendenzen des Materials in Stockhausens „Kontakten“. *Archiv für Musikwissenschaft*, XLV (3), 206–223.

Schatt, P. W. (1995). Eine „Kunst des Überganges“: Funktionen der Ringmodulation in Karlheinz Stockhausens „Mixtur“. *Archiv für Musikwissenschaft,* LII(2), 121–144.

Schatt, P. W. (2008). *Musikpädagogik und Mythos. Zwischen mythischer Erklärung der musikalischen Welt und pädagogisch geleiteter Arbeit am Mythos*. Mainz: Schott.

Schatt, P. W. (2011a). Der „Faust“ im Nacken: Musikalische Bildung durch Komponieren? In P. Vandré & B. Lang (Hrsg.), *Komponieren mit Schülern. Konzepte – Förderung – Ausbildung* (S. 41–50). Regensburg: ConBrio.

Schatt, P. W. (2011b). Mimesis, Transformation und Performanz. Zum Bildungsgehalt künstlerischer Produktion heute. In J. P. Hiekel (Hrsg.), *Neue Musik in Bewegung. Musik- und Tanztheater heute* (Veröffentlichungen des Instituts für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt, Bd. 51, S. 205–222). Mainz: Schott.

Schatt, P. W. (2017). „… das Wörtlein: und“: Überlegungen zur Erkundung und Gestaltung des Verhältnisses zwischen Musikpädagogik und Kulturwissenschaft. In A. J. Cvetko & Chr. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 38, S. 181–196). Münster: Waxmann.

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.

Schlothfeldt, M. & Vandré, P. (Hrsg.). (2018). *Weikersheimer Gespräche zur Kompositionspädagogik*. Regensburg: ConBrio.

Schützeichel, R. (2016). Materialitäten und Atmosphären. Eine soziologische Analyse am Beispiel der menschlichen Stimme. In H. Kalthoff, T. Cress & T. Röhl (Hrsg.), *Materialität. Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften* (S. 393–412). Paderborn: Wilhelm Fink.

Schulze, H. (2012). Empfindungsgenauigkeit. Eine Syrrhese. In H. Schulze (Hrsg.), *Gespür – Empfindung – kleine Wahrnehmungen. Klanganthropologische Studien* (S. 9–23). Bielefeld: transcript.

Schulze, H. (2016). Der Klang und die Sinne. Gegenstände und Methoden eines sonischen Materialismus. In H. Kalthoff, T. Cress & T. Röhl (Hrsg.), *Materialität. Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften* (S. 413–434). Paderborn: Wilhelm Fink.

Seel, M. (1996). *Eine Ästhetik der Natur*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Unseld, M. (2018). Im Denken über Musik eingewoben: Materialität. In N. Urbanek & M. Wald-Fuhrmann (Hrsg.), *Von der Autonomie des Klangs zur Heteronomie der Musik. Musikwissenschaftliche Antworten auf Musikphilosophie* (S. 23–32). Stuttgart: Metzler.

Vollmer, S. (1982). Der Begriff der Kreativität in musikpädagogischer Literatur. *Musica*, 36(4), 327–330.

Wagner, M. (2001/2010). Stichwort „Material". In K. Barck, M. Fontius, D. Schlenstedt, B. Steinwachs & F. Wolfzettel (Hrsg.), *Ästhetische Grundbegriffe*, 3 (S. 866–882). Stuttgart & Weimar: Metzler.

Wallbaum, C. (2020). Dritte Räume oder Musikpraxen erfahren und vergleichen. Eine glokal kulturreflexive Prozess-Produkt-Didaktik. In T. Buchborn, E.-M. Tralle & J. Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (Schriften der Hochschule für Musik Freiburg, Bd. 7, S. 133–154). Hildesheim: Olms.

Welsch, W. (1997). *Unsere postmoderne Moderne* (5. Auflage). Berlin: Akademie Verlag.

Internetquellen

Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasien in Nordrhein-Westfalen. Musik. Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/G8_Musik_Endfassung.pdf [27.07.2019]. Online-Fassung Inkraftsetzung: 23.06.2019.

Wallbaum, C. (2020). Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/339536555_Dritte_Raume_oder_Musikpraxen_erfahren_und_vergleichen [11.07.2020].

Peter W. Schatt
Bordesholmer Str. 31
22143 Hamburg
peter.w.schatt@gmx.de

Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck

Lehre des Musikalisch-Künstlerischen – professionell, als Profession?

Teaching the 'Musical Artist' – Professionally, or as a profession?

Zur Annäherung an Antworten auf die im Titel aufgeworfenen Fragen enthält der Beitrag Überlegungen zu terminologischer und konzeptioneller Grundlagenarbeit der Musikpädagogik über Darstellungen von Ergebnissen „philosophischer Forschung" (Rolle, 2018). Ausgegangen wird von Bestimmungen musikpädagogisch-wissenschaftlicher Theorie, die nach H. J. Kaiser (1995) Theorien zur Kunst mit solchen zu gesellschaftlich bezogenem bzw. verantwortetem Handeln zusammenzuführen hat. Dieser Strategie von Theoriebildung folgend werden in der Studie Theorien zu Kunst (nach Luhmann) bzw. zu Musik als Kunst (nach Seibert) sowie soziologische Theorien zu Profession und Professionalität aufgearbeitet und in beispielhafte Möglichkeiten musikpädagogischer Weiterführungen und Konkretisierungen geführt.

What are the conditions under which the teaching of the 'musical artist' can be called a profession? Interested in the development of music-pedagogical scientific theory, this essay aims to define these terms. In doing so, it refers to H. J. Kaiser (1995), who combined theories of art with those on socially related and responsible action. Following this strategy of forming a theory, studies of the theory of art (acc. to Luhmann), the theory of music as art (acc. Seibert) and sociological theories about profession and professionalism are explored, before concluding considerations are given to examples and possibilities of future music-pedagogical applications.

Mit ‚Lehre' werden Tätigkeiten bezeichnet, die ein bestimmtes Lernen ermöglichen sollen. Musikalisch-künstlerische Lehre wäre die Bemühung, mit der planmäßig verfolgt wird, dass musikalisch-künstlerisches Handeln wahrscheinlicher möglich wird oder gelingt. Solche Lehre wird in unterschiedlichen Situationen realisiert, auch (haupt-)beruflich und in Institutionen, mehr oder weniger kundig oder gekonnt, mit oder ohne Verbindung zu einem Fachdiskurs, auf der Basis von Qualifikationen oder ohne diese. Überlegungen dazu, ob oder wann solche Lehre professionell, professionalisiert genannt werden kann, ob oder inwiefern

von (einer) Profession gesprochen werden kann, ziehen Fragen zu Blickpunkten, Perspektiven, genutzten Begriffen wie Kriterien nach sich.

Solche Zusammenhänge werden soziologisch domänenübergreifend als ‚Professionsentwicklung' thematisiert (Dick, Marotzke & Mieg, 2016). Musikpädagogisch ist der Kontext z. B. angesprochen, wenn von „Professionalisierung" (Lehmann-Wermser & Krause-Benz, 2013, S. 9), vom „Professionswissen[] von Musiklehrkräften" (Hofbauer & Harnischmacher, 2018, S. 170), von „inter- und transprofessioneller Zusammenarbeit", von „kooperativer und wechselseitiger Professionalität" (Oberhaus & Kivi, 2018, S. 210) die Rede ist, wenn „Professionswissen von Musiklehrkräften" (Puffer, 2017) konzeptioniert wird, versucht wird, deren ‚professionelles Wissen' mit Hilfe eines Tests messbar zu machen (Puffer & Hofmann, 2016). Auch im internationalen musikpädagogischen Fachdiskurs werden derartige Blickpunkte und Perspektivierungen gewählt. In Bezug auf Professionalität und Professionalisierung finden sich z. B. bei Georgii-Hemming, Burnard und Holgersen (2013) Studien zu den speziellen Kenntnissen von Musiklehrenden, zum Verständnis und zu den Formen von deren speziellem Wissen, den Entwicklungen und Veränderungen des Fachwissen von Musiklehrenden, zur „changing nature of professional knowledge and its significance for professionalism in music teaching" (ebd., XVII).

2013 wurde im Blick auf Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung die Überlegung angestellt, dass im Fahrwasser des Bolognaprozesses eigentlich speziell Veranlassung bestanden hätte, „eine[] zunehmende[] Professionalisierung, eine[] optimale[] Vorbereitung auf den Lehrerberuf" zu thematisieren. Zugleich wurde aber konstatiert, dass forschende und wissenschaftliche Literatur dazu „verblüffend überschaubar" sei (Lehmann-Wermser & Krause-Benz, 2013, S. 7) und es diesbezüglich „fachspezifische Forschungsdefizite" (ebd., S. 8) gebe. Ob oder inwiefern diese Einschätzung zutrifft, noch aktuell ist oder ob die z. B. in den AMPF-Publikationen seitdem durchaus zahlreichen Fundstellen zu den Suchworten professionell/Profession etc. Indikatoren für den Befund darstellen, dass sich seitdem die Diskurslage verändert hat, kann an dieser Stelle nicht näher untersucht werden. Jedenfalls erscheinen die anzutreffenden, durchaus zahlreichen Nutzungen von Wortzusammensetzungen mit ‚Profession' in verschieden angelegten Blickwinkeln und in unterschiedlichen Semantiken. Um diesbezüglich Klärungen auszuarbeiten, scheinen prinzipielle terminologische Orientierungen angebracht. Beim Versuch solche anzulegen sei Mieg gefolgt, der in seiner Aufarbeitung zum Begriff ‚Professionalisierung' zum Ausgangspunkt nahm, dass dieser „von seinem potenziellen Bezug zur Idee der Profession" lebe (Mieg, 2018, S. 11). ‚Professionalisierung' bedeute als Bezeichnung mehr, als dass eine Tätigkeit zu einem (dauerhaften) Beruf gemacht wird, sie enthalte (dazu fallweise unterschiedlich ausgeprägt) Komponenten, die als Attribute von ‚Profession' verstanden werden können. Mieg spricht davon, dass „wie auch immer die Bezeichnungen rund um das professionelle Handeln lauteten", sie nicht viel bedeuten, „wenn nicht der Bezug auf Profession mitgedacht wird" (ebd., S. 15).

Wenn genauer thematisiert werden soll, was musikpädagogisch Profession, professionell usw. heißt, ist wohl mehr zu tun als die Beobachtung domänenspezifischer Kompetenzprofile, deren Entwicklung, deren Anbahnung in planmäßigen Bemühungen und mehr als eine Reflexion organisatorischer und berufsständischer Gegebenheiten. Für die erziehungswissenschaftliche Diskussion um Professions- und Professionalisierungsfragen hatte Prange (1998, S. 40) kritisch fokussiert, dass diese sich nicht selten in organisationssoziologischen und sozialhistorischen Kategorien bewege und dass auf diese Weise einer „Außenansicht der Vorzug" gegeben werde. Hier hatte Prange kritisch angeschlossen, um die Blickrichtung auf ‚Innenansichten' des fachlich-disziplinären Kontexts zu lenken.

Professionelle Kompetenz, so hatte Prange 1998 in seinem Beitrag zu „Voraussetzungen der Professionalisierung von Erziehung" formuliert, bestehe darin, besondere Aufgaben zu lösen und Leistungen zu erbringen, bei denen der Hausverstand, normale Hausmittel der Lebensführung, nicht professionelles Alltagswissen versagten. Solche Professionalität habe mit Theorien zu tun, insofern professionelles Agieren sich geordneten Wissens bediene. Um das abzusichern und um zu seiner Entwicklung beizutragen, so Prange, müsse auf wissenschaftliche Weise behandelt werden, worin eine in den Blick genommene Professionalität im Einzelnen bestehe. Werde „der Außenansicht der Vorzug" gegeben (1998, S. 40), dann komme die Situation so in den Blick, „als müsse sich das Wohnen[, also die Verhältnisse in Lehre und Studium,] nach den Umständen und Gegebenheiten eines fertigen Gebäudes richten[, also nach den Umständen, die vorhanden sind,] statt zu fragen, wie das Haus beschaffen sein sollte, um richtig wohnen zu können" (ebd.). Dass es dabei zu einem „Vorrang der Organisation vor der Eigenlogik des Verhältnisses von Erziehen und Lernen" (ebd., S. 41) komme, hält er aber für keinen Zufall, insofern hier ein Defizit bezüglich einheimischer Begriffe zu verzeichnen sei. Wie bei anderen Professionen auch, so Prange, müsse auch die Erziehungswissenschaft auf wissenschaftliche Weise behandeln, worin die in den Blick genommene Professionalität im Einzelnen, worin ihr Einheimisches und im Zusammenhang damit schließlich, worin die ihr eigenen Operationen bestehen. Professionen, so Prange, hätten im Allgemeinen solche Theorien und sie benötigten sie, „wenn sie nicht nur organisatorisch dem Schein einer Profession genügen" wollten (ebd., S. 49).

Diesen professionstheoretischen Angaben soll weiter unten auf allgemeinerer Ebene nachgegangen werden, um von hier aus auf speziell musikpädagogische Facetten weiterzugehen. Überdies müssten, wenn Musikpädagogik begründete Angaben dazu machen wollte, worauf bezüglich des „Wohnens" (Prange), hier speziell bezüglich der Verhältnisse in der Lehre von und mit Musik und auf welcher Art Gegebenheiten, Formen, Kriterien („Häuser") für organisatorisch gefasste Situationen des Musik-Lehrens zu achten ist, Bestimmungen zum Einhei-

mischen[1] getroffen werden, um Aussagen zu einer ‚Eigenlogik', einer Spezifik des musikalischen und musikbezogenen Lehrens machen zu können. Im Folgenden wird davon ausgegangen, dass das Eigene, wofür Musikpädagogik[2] in besonderer und exklusiver Weise zuständig ist, das Musikalisch-Künstlerische ist, das als Medium und als Inhalt in edukativer Intentionalität thematisiert wird (vgl. Schäfer-Lembeck, 2018a, b und c, 2020)[3]. Insofern werden im ersten Abschnitt Sichtweisen offengelegt, was darunter genauer verstanden wird, im zweiten Teil auf Profession abgehoben, bevor schließlich in einem dritten Teil konkretisierend und beispielhaft Ausblicke auf musikerziehungswissenschaftliche Bestimmungen für eine professionsorientierte Lehre des Musikalisch-Künstlerischen gegeben werden.

1. Zum Musikalisch-Künstlerischen

In der Verwendung des Begriffs des „Musikalisch-Künstlerischen" wird bei Kraft (2016) angeknüpft (vgl. Schäfer-Lembeck, 2018a, S. 22–23), der in Bezug auf Überlegungen zum Pädagogischen reflektiert hatte, dass es eine Ergiebigkeit haben könne, einmal vom substantivierten Adjektiv aus zu denken, um zu sehen, ob oder wie „der Sachverhalt selbst aufs Neue semantisch geöffnet, von Vorverständnissen und Vorurteilen […] zumindest eine Zeitlang diskursiv frei gehal-

1 Die einst von Hebart (1806/1997, S. 60) aufgeworfene Forderung, dass Pädagogik sich auf ihre einheimischen Begriffe besinnen möge, um ein selbstständiges Denken kultivieren zu können (vgl. Coriand & Schotte, 2014, S. 10), kann durchaus auch an Musikpädagogik aktuell gerichtet verstanden werden. „Pädagogische Vergewisserung über begriffliche und phänomenale Grundlagen ermöglicht nicht nur eine Klärung des *pädagogischen Selbstverständnisses* – disziplinär und professionsbezogen. Sie stellt darüber hinaus die *disziplinübergreifende* Zusammenarbeit auf einen fundierten Grund" (Hervorhebung im Original; Gardenitsch, 2014, S. 288).

2 Unter Musikpädagogik wird im vorliegenden Kontext vor dem Hintergrund systemtheoretischer Überlegungen Musikerziehungswissenschaft verstanden und von Musikpädagogik als Musikdidaktik im Sinne einer Reflexionstheorie des Musikunterrichts unterschieden (vgl. Schäfer-Lembeck, 2014).

3 „Edukative Intentionalität" ist eine Formulierung von H. J. Kaiser, an die hier angeknüpft wird und auf die hier verwiesen sei, ohne Übereinstimmungen oder Abweichungen des hier Vorgetragenen zum Zusammenhang seiner Überlegungen im Einzelnen diskutieren zu können. Kaiser hatte 2008 in heuristischer Absicht „eine mögliche regulative Idee einer Musikpädagogik als Wissenschaft" formuliert. Diese werde „als Musikpädagogik geleitet von der alles übergreifenden Frage nach dem Verhältnis von Menschen und Musiken in jenen gesellschaftlichen Prozessen, die von edukativer Intentionalität initiiert und durch diese geleitet, aber auch terminiert werden. Dabei verstehe ich unter edukativer Intentionalität jene das soziale Handeln leitende Einstellung, die darauf abzielt, Subjekte in die Lage zu versetzen, bisher nicht zuhandene Möglichkeiten ästhetischen, sittlich-moralischen und zweckrationalen Handelns – in Auseinandersetzung mit ihrem (d. h. der Subjekte) gesellschaftlichen Kontext – wahrzunehmen und zu realisieren" (Kaiser, 2008, S. 48).

ten, sozusagen verflüssigt, mit der Folge, dass unbefangener nachgedacht und gesprochen werden kann“ (Kraft, 2016, S. 236). So gesehen kommt im Kontext Musik/-erziehung bei Überlegungen zum Musikalisch-Künstlerischen schneller in den Blick, dass es beim angesprochenen Zusammenhang um mehr geht als um musikalische Kunstwerke. Die Auffassung, dass Kunst aus einer bestimmten Menge von Gegenständen bestehe, eben den Kunstwerken, wurde von Luhmann (s. u.) als zirkuläre Denkweise dekonstruiert und in seiner Theorie zur Kunst auf der Basis einer anderen Grundlegung ersetzt, ohne dass deswegen jene Gegenstände aus dem Blick gerieten.

Für Bestimmungen zum Musikalisch-Künstlerischen wird in vorliegendem Zusammenhang auf Niklas Luhmanns Theorie zur Kunst und eine daran anschließende Theoriebildung von Christoph Seibert (2016) Bezug genommen. Auch wenn musikpädagogische Anschlüsse bei Luhmann erfolgt sind,[4] auch speziell an seiner Kunsttheorie,[5] wurde Seiberts Arbeit, soweit zu erkennen, im musikpädagogischen Fachgespräch noch nicht näher berücksichtigt. Sie erscheint grundsätzlich bedenkenswert und im vorliegenden Kontext auch speziell deswegen, weil sie theoriearchitektonisch zur Theorie Luhmanns passt, insofern Seibert auf der Basis von Luhmanns Allgemeiner Systemtheorie einen Musikbegriff ausdifferenziert.

Luhmanns systemtheoretischer Ansatz bietet die Chance zu disziplinierten Beobachtungen, an welcher Stelle des als funktionssystemisch differenzierten gesellschaftlichen Geschehens Kunst erscheint. Diese Theorie aufzunehmen, scheint im vorliegenden Zusammenhang günstig, weil in soziologischer Professionstheorie systemtheoretische Zugriffe (wenn auch nicht immer exakt im Sinne von Luhmann) üblich sind und insofern bezüglich kunsttheoretischer Überlegungen eine ähnliche Theoriestrategie und Begrifflichkeit zur Anwendung kommt, womit weniger mit Unstimmigkeiten beim Beziehen und Weiterführen zu rechnen ist. Inwieweit bei systemtheoretisch angelegten Überlegungen zur Kunst Unterschiede gegenüber anderen theoretischen Positionen zu verzeichnen sind, die, auch wenn in ihnen nicht die Begriffe Kunst oder das Künstlerische, sondern ‚Ästhetik‘ oder ‚ästhetisch‘ prominent oder titelgebend verwendet werden, letztlich Vergleichbares thematisieren – z. B. die von Martin Seel (1996, 1997 z. Vgl.) oder auch die von Wolfgang Welsch (1990, 1997 z. Vgl.) –, kann an dieser Stelle nicht näher untersucht werden. Unterschiede und dann auch musikpädagogische Konsequenzen scheinen auf den ersten Blick in Feinheiten zu bestehen.

4 Vor allem bei Weidner (2012, 2015a und b), dann auch bei Orgass (2007), Niegot (2016) und Mall (2016).

5 Weidner 2015b insb.

1.1 Zur Theorie der Kunst

Niklas Luhmann fasst Kunst als soziales, aber autonomes und letztlich geschlossenes System. Er beschreibt dessen spezifische Funktion und Leistungen gegenüber anderen Systemen im Kontext des Gesamtsystems der Gesellschaft. Dabei setzt er sich ausdrücklich von Adorno ab. Bei ihm, Luhmann, gehe es nicht um eine Verselbständigung der Kunst der Gesellschaft gegenüber. Er sehe die Gesellschaftlichkeit der Kunst auch nicht in einer Negativität bzw. in einer Gegenposition zur Gesellschaft, sondern darin, dass ihre spezifische Funktion als Vollzug von Gesellschaft zu denken sei (vgl. Luhmann, 1986, S. 142).

Wenn über Kunst nachgedacht und nach deren Elementen gefragt wird, so Luhmann, stoße man auf die einzelnen Kunstwerke.

> „Man könnte daher vermuten: die Kunst bestehe aus Kunstwerken, und was ein Kunstwerk sei, bestimme die Kunst. Zirkuläre Definitionen dieser Art sind nichts Neues, sie waren als Bestandteile der Theorien des guten Geschmacks (gusto, goût, taste) in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts gang und gäbe." (Ebd., S. 146)

Luhmann thematisiert, dass nicht das Kunstwerk wirklich die letzte, nicht weiter dekomponierbare Einheit des Kunstsystems sei. So wie Gesellschaft insgesamt aus Kommunikationen bestehe, Kommunikationen aber Ereignisse und nicht Objekte seien (auch die Wirtschaft bestehe nicht aus Waren oder Kapitalien, sondern aus Zahlungen), könne das Kunstwerk allenfalls als „Kompaktkommunikation" oder auch als „Programm für zahllose Kommunikationen über das Kunstwerk" genommen werden. „Nur so wird es soziale Wirklichkeit." (Ebd.) Zwar sei es in gewisser Weise das Kunstwerk, das den Beobachter mit Wahrnehmungsleistungen „engagiere" (Luhmann, 1995, S. 36). Kunst könne Wahrnehmung provozieren. „Man sieht, was man sieht, hört, was man hört, und wenn andere einen als wahrnehmend beobachten, kann man das Wahrnehmen nicht gut bestreiten." (Ebd.) Die spezifisch gesellschaftliche Funktion von Kunst, so Luhmann, sei es Wahrnehmung und Kommunikation zu integrieren (vgl. Werber, 1996).

> „Kunst ist nun jenes System, das nicht nur wie jede Kommunikation auf Bewusstsein angewiesen ist, sondern Bewusstsein mit seiner Spezialkompetenz ‚Wahrnehmung' in ganz besonderer Weise in Dienst nimmt. Kunst irritiert und disponiert Wahrnehmungen, sie löst Wahrnehmungen aus einem reibungslosen Vollzug von Alltagssituationen heraus und macht sie selbst wahrnehmbar." (Jahraus, 2012, S. 237)

Kunst werde, so Jahraus, Anlass zur Herstellung von Formen, deren Wahrnehmung wiederum selbst als Form wahrzunehmen ist. Kunst provoziere also gewissermaßen Formen, die selbstreflexiv als Formen so wahrgenommen werden, dass Kommunikation angeschlossen wird. Wahrnehmung werde so zum Gegenstand von Kommunikation.

> „Die Wahrnehmung eines Objekts wird somit ‚ein Wahrnehmen des Wahrnehmens' (70) – Da Wahrnehmung aber – als eine spezielle Form der Beobachtung – für sich selbst blind ist, kann die Wahrnehmung der Wahrnehmung das Nicht-Wahrnehmbare zumindest zugänglich machen. Und daraus kann Luhmann die spezifische Funktion der Kunst ableiten, wenn er schreibt, ‚daß die Kunst Wahrnehmung in Anspruch nehmen muß und damit das Bewußtsein bei seiner Eigenleistung, bei der Externalisierung packt. So gesehen wäre es die Funktion der Kunst, etwas prinzipiell Inkommunikables, nämlich Wahrnehmung, in den Kommunikationszusammenhang der Gesellschaft einzuspeisen'. (227)" (Jahraus, 2012, S. 237, zitiert bei Luhmann 1995, S. 70 bzw. S. 227[6])

Die Kunst wird im Kontext von Luhmanns Theoriegebäude nicht von der philosophischen Spezialdisziplin Ästhetik aus betrachtet, sondern als Teil soziologischer Theorie, für die sie ein Bereich gesellschaftlicher Kommunikation unter vielen ist. Bei der besonderen Kommunikation zur Kunst kommt es weniger auf den Gegenstand an, als auf die Unterscheidungen, die bei der Beobachtung weiteren Unterscheidungen zugrunde liegen: auf den Code der Kunst. Schön/hässlich, interessant/uninteressant, stimmig/unstimmig, gelungen/misslungen wären dafür denkbare Leitdifferenzen. Wenn es bei einer Kommunikation darauf ankommt, ob sie wahr oder falsch ist, geht es um Wissenschaft, wenn es darum geht, ob sie wertvoll oder nicht ist, um Wirtschaft, nicht aber um Kunst. So kann es mithilfe der Theorie Luhmanns gelingen, genauer zu fassen, an welcher Stelle des als funktionssystemisch differenzierten gesellschaftlichen Geschehens Kunst erscheint. Mindestens kann plastisch greifbarer werden, dass Kunst und künstlerisches Agieren noch etwas anderes sind, als wenn z. B. Musik produziert und verkauft wird (das wäre Wirtschaft), wenn über musikalische Plagiate prozessiert (Recht), über Musik geforscht (Wissenschaft), zu Klingendem meditiert (Religion) wird oder wenn Kinder mit Musik beschäftigt oder aufbewahrt werden.

1.2 Zum Musikalischen in der Theorie der Kunst

In einer großen Arbeit „Musik und Affektivität" hat Christoph Seibert (2016) auf der Basis von Luhmanns Allgemeiner Systemtheorie einen Musikbegriff ausdifferenziert. In Anbetracht der Schwierigkeiten, Musik als Gegenstand oder Objekt zu fassen, verabschiedet Seibert eine in eine solche Richtung gehende Idee und macht stattdessen plausibel, dass eine Annahme weitreichende Potentiale hat, in der die Auffassung von Musik nicht am musikalischen Objekt, sondern bei musikalischen Handlungen ansetzt, die differenziert gefasst werden (ebd., S. 74–92 insb.). Er schlägt vor, Musik als Möglichkeitsraum zu begreifen. Als ergiebig erweise es sich, nach dem Verhältnis individueller Aktualisierungen von

6 Bei Luhmann: „einzubeziehen" anstelle von „einzuspeisen".

Musik zu prinzipiellen Möglichkeiten zu fragen. Musik so als Möglichkeitsraum aufgefasst, könne zu Bezugnahmen auf verschiedene situative und kulturelle Kontexte führen, auf die unter je spezifischen Prämissen und vor dem Hintergrund individueller Merkmale selektiv Bezug genommen wird. Musik kann dann über körperliche, psychische und soziale Aspekte beobachtbar und beschreibbar werden. Auf diese Weise lässt sich Wahrnehmung in den Kommunikationszusammenhang der Gesellschaft einspeisen. Interessant zudem (vermutlich auch für musikpädagogische Überlegungen), wie Seibert aufzeigt, dass ein solcher Musikbegriff auch für alltagssprachliche und musikpraktische Zuschreibungen zugänglich ist.

An zentraler Stelle von Seiberts Überlegungen finden sich Differenzierungen zum Begriff des Gefühls, das als gegriffenes bzw. geformtes Moment von Wahrnehmung, im Innewerden, in seiner gedanklichen Fassung kommunikativ wird. Zentral erscheint in Seiberts Theorie, in der sowohl prinzipielle Überlegungen Luhmanns als auch aktuelle emotionsphilosophische Überlegungen zur affektiven Intentionalität zusammengeführt werden, die Auffassung von Gefühlen im Sinne eines ‚Sich-Fühlen-gegenüber-Etwas'. Musik wird so als Ereignis konzipiert, das auf der Basis eines dynamischen und relationalen Prozesses geschieht, der den Körper, die Psyche und die soziale Umwelt umfasst. In Seiberts Theorie wird Musik ausdrücklich nicht auf Einzelaspekte, wie zum Beispiel neuronale Prozesse, gedankliche Operationen oder schriftliche Kommunikationen via Notentext reduziert. Da sich Musik immer in einem biopsychosozialen Kontext ereigne, so Seibert, seien Geschehnisse zur und Reaktion auf Musik mit einer Vorstellung einer ‚Musik-an-sich' nicht vereinbar (vgl. Seibert, 2016, S. 340). In diesem Konzept von Musik werden individuell zugängliche musikalische Ereignisse als „Instanzen" (ebd.), als Adressen konzipiert, bei deren Herstellung einer prinzipiellen Autonomie musikalischer Möglichkeiten Funktionalitäten musikalischer Ereignisse entgegenstehen. Beide Aspekte lassen sich, so Seibert, im Verhältnis zueinander beschreiben.

> „Musikalische Gefühle lassen sich demnach dadurch unterscheiden, auf welche Weise derjenige, der dieses Gefühl hat, involviert ist und worauf sich dieses Gefühl in welcher Spezifität richtet. Die Einbeziehung dieses grundlegenden Aspekts musikalischer Gefühle in die Erhebung von Selbstauskünften innerhalb der empirischen Affektforschung könnte bestehende Erhebungsinstrumente ergänzen, um ein differenzierteres Bild darüber zu liefern, wer sich wie in Bezug auf was fühlt. [… Dabei können] musikalische Gefühle als potentiell in beständiger Veränderung befindlich und als sich mehrfach überlagernd aufgefasst werden." (ebd., S. 341)

Wenn in Bezug auf Musik, Gefühl bzw. Affektivität Thema konzeptioneller Aufmerksamkeit werden, Musik als auf eine grundlegende Art und Weise affektiv Verfasstes konzipiert wird, wird nicht nur das ihr zugeschriebene Potential eingefangen, Affekte ausdrücken oder auslösen zu können. Erfasst wird dann auch, dass musikalische Handlungen affektive Zustände mit einbeziehen und dabei

auf differenzierte und verfeinerte psychische, körperliche und kommunikative Ressourcen zurückgreifen. Dass Musik in besonderer Weise für Affektivität zugänglich ist, bilde, so Seifert, eine wichtige Voraussetzung dafür, dass sich Musik in den unterschiedlichsten Situationen und soziokulturellen Kontexten immer wieder neu auf eine bedeutsame Weise ereignen kann (vgl. ebd., S. 342). Musikalische Affekte werden insofern nicht nur als irgendwelche zufällig-spontanen ‚Emotionen', letztlich solitäre Geschehnisse angesehen, sondern als Folge vielfältiger und subtiler Spuren affektiver Prozesse verfolgt, die von Musik provoziert und moduliert oder in musikalische Handlungen eingebunden werden.

2. Professionalität, Professionalisierung und Profession

Der Begriff ‚Professionalität' findet sich in sehr unterschiedlich dimensionierten Nutzungen, auch alltagssprachlichen, ebenso ‚Professionalisierung'. Insofern damit noch etwas anderes angesprochen wird als mit Begriffen wie Beruflichkeit, Verberuflichung oder Berufsentwicklung, erscheint es sinnvoll, den zentralen Bezugsbegriff ‚Profession' zunächst aufzunehmen, bevor danach ‚Professionalisierung' thematisiert wird, also Vorgänge, die Profession oder Professionalität anzubahnen bzw. entsprechende Entwicklungen zu initiieren und zu begünstigen suchen.

Als *Profession* werden soziogisch Tätigkeitsbereiche gefasst, die im Rahmen des „primären Leistungssystems einen unersetzlichen Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung [erbringen], indem sie hohe Leistungsansprüche und eine ethische Ausrichtung so miteinander verbinden, dass sie ‚gute Arbeit' in einem ganz eigenen Sinne leisten" (Dick, 2016, S. 10). Wenn vom ‚primären Leistungssystem' die Rede ist, wird von einer soziologischen Dreigliederung ausgegangen, in der Gesellschaft funktional in Systembezirke differenziert wird. Neben dem wirtschaftlichen (Ökonomie) und dem staatlich-administrativen (Verwaltung, Bürokratie, Macht) wird das sog. ‚primäre System' definiert, das für zivile, soziale und intime Leistungen für die Gesellschaft zuständig ist. Ergänzend dazu erscheint der Hinweis bei Dick interessant, Kulturberufe würden trotz ihrer identitätsstiftenden und personalen Autonomie gestaltenden Relevanz als eigene Facette der Professionalisierungsthematik „kaum beachtet" (Dick, 2016, S. 20).

Auch wenn Mieg (2018, S. 28) in seinem zusammenfassenden Handbuchartikel davon ausgeht, dass es eine Einheits- oder Standarddefinition für Profession nicht gebe, gibt er in seiner Aufarbeitung einen Versuch der Zusammenführung unterschiedlicher Theorien. Er nennt vier Merkmalsbereiche, auf die im Diskurs soziologischer Professionstheorie durchgängig Bezug genommen wird und versieht sie mit Oberbegriffen, die alle mit dem Buchstaben A beginnen: Professionen seien gekennzeichnet von Autonomie (Professionen seien selbstbestimmte und selbstbestimmende Berufe), von Abstraktheit (sie seien wissens- bzw. wissenschaftsbasiert), von Altruismus (sie seien gemeinwohl- oder zentralwertori-

entiert) und von Autorität (sie hielten eine bestimmte besondere Zuständigkeit und dann auch Verbandsmacht).

Profession konkreter als Merkmalsbündel zu bestimmen, sei schwierig, so Dick (2016, S. 19). Offensichtlich professionalisierte Berufe würden andere Leistungen und Handlungsstrukturen aufweisen als Professionen, noch andere (wie Polizist*innen z. B.) sicherten zwar Zentralwerte, gehörten aber einem anderen gesellschaftlichen Kontext von Leistungssystem an. Oder, wie Kurtz konstatiert, es gibt Berufsgruppen, in denen professionell gehandelt und professionelle Leistungen erbracht werden können, obwohl sie „eigentlich gar keine Professionen sind" (Kurtz, 2003, S. 91).

> „Professionen [sind] in der Moderne solche Berufsgruppen, welche lebenspraktische Probleme von Klienten im Kontext einzelner Funktionssysteme wie dem System der Krankenbehandlung, dem Rechts-, dem Religions- und dem Erziehungssystem in Interaktionssituationen mit Klienten stellvertretend deuten, verwalten und bearbeiten. Die Professionellen wie Ärzte, Rechtsanwälte, Seelsorger und Lehrer fungieren dabei als verberuflichte Leistungsrollen dieser Sozialsysteme." (ebd., S. 101)

In diesem Zusammenhang verwendet Kurtz die in der Professionstheorie verbreitete Begriffskombination „people-procession-Tätigkeiten" (ebd., S. 92), um die Relevanz professioneller Leistung zu kennzeichnen, die nicht allein auf Personen bezogen ist, sondern mit der die auf die Personen gezielt einwirkende Hilfe, Unterstützung, Förderung gemeint ist (vgl. Vogt, 2002).

Kurtz führt näher aus, dass Probleme der Klienten in professionellem Handeln nicht „primär kausaladäquat im Sinne von Ableitungen, Rezeptologien etc. bearbeite[t]" werden können (Kurtz, 2003, S. 99).

> „Kurativierende[7], wiederherstellende und vermittelnde professionelle Arbeit kann in der Regel nicht technokratisch gelöst werden. In der professionellen Arbeit werden Probleme eher sinnadäquat in der Form von Sinnauslegung, Therapie etc. bearbeitet und Problemdeutungen angeboten. Die professionelle Arbeit ist auf die Mitarbeit der Klienten angewiesen."[8] (ebd., S. 99f.)

Eben derselbe Aspekt findet sich bei Oevermann, bei dem der Klientenbezug als konkret-personales Arbeitsbündnis zum wesentlichen Angelpunkt für seine

7 Neologismus von Kurtz: sich sorgend, heilend.

8 „So können Lehrer ihren Schülern zwar das Lernen durch günstige Lernarrangements so angenehm wie möglich gestalten. Sie können ihnen aber das Lernen nicht abnehmen, lernen müssen die Schüler selbst. Und schließlich bleibt es den Schülern selbst überlassen, ob sie lernen oder nicht und ob sie sich gegebenenfalls aktiv – sie stören den Unterricht – oder passiv – sie träumen und denken bereits an die Pausenzigarette – wehren." (Kurtz, 2003, S. 100) Außerdem merkt Kurtz an: „In der ärztlichen Praxis beobachtet man z. B. das sogenannte Phänomen der mangelnden Compliance, also die Tatsache, daß Patienten die ärztlichen Anweisungen unterlaufen." (Ebd, Fn.)

Theorie zur Struktur von Professionalität, von den Grundlagen professionellen Handelns sowie von Professionalisierung wird (Oevermann, 1996, S. 125). Oevermann (ebd., S. 114) denkt für den Fall der Beschädigung der Autonomie des Subjekts in seiner leiblichen und psychosozialen Integrität an professionelle Hilfe, die normativ an einem „genetischen Modell von Autonomie" (ebd.) orientiert sein solle. Diese Hilfe solle auf der Basis eines Arbeitsbündnisses angetragen werden. In die Praxis dieser Beziehung solle die Patientin/der Patient aus eigenem Entschluss eintreten. So werde u. a. eine Verpflichtung übernommen, aber auch eigene Autonomie gelebt. Mit der Profilierung des Modells eines solchen Arbeitsbündnisses in der Klientenbeziehung wird eine aus Oevermanns Sicht gegebene Schwäche klassischer Professionalisierungstheorien behoben (ebd., S. 134). Zur Gestaltung des Arbeitsbündnisses (so weiter Oevermann) brauche es einerseits von Haus aus situationsfremde, wissenschaftlich-distanzierende, aus expliziten Wissensbeständen zusammengesetzte Kenntnisse. Sie werden (nach Oevermann) subsumierend, deduktiv zur Erklärung herangezogen. Andererseits seien implizite, praxisgesättigte, habituelle Kognitionen und Schemata vonnöten, diese sympathisch-rekonstruktiv im Sinne eines induktiven Fallverstehens zu nutzen. Eine solchermaßen doppelt grundierte hermeneutische Kompetenz zeichnet (nach Oevermann) professionelles Verstehen aus.

Professionalisierung meint mehr als eine Tätigkeit zu einem (dauerhaften) Beruf zu machen, sondern enthält (dazu fallweise unterschiedlich ausgeprägt) Komponenten, die beschreibbar werden, indem auf die Attribute von Profession Bezug genommen wird. Mieg spricht davon, dass „wie auch immer die Bezeichnungen rund um das professionelle Handeln lauteten", sie nicht viel bedeuten, „wenn nicht der Bezug auf Profession mitgedacht wird" (Mieg, 2018, S. 15). Der Begriff der Professionalisierung nehme „eine Brückenfunktion zwischen Profession und Professionalität" (ebd.) ein. Viele der professionalisierten Berufe entsprechen also einer Profession in unterschiedlicher Annäherung. Der Begriff Profession erscheint dabei weder als Synonym zu Beruf oder professionalisiertem Beruf noch als Sammelbegriff im Sinne von Tätigkeitsfeld oder Disziplin. ‚Profession' erscheint insofern als *regulative Idee*, ohne die Professionalisierung nicht thematisierbar wird, auch wenn insbesondere in der neueren, auf das anwendungsbezogene Feld des professionellen Handelns bezogenen Soziologie eher als Profession die Begriffe Professionalisierung oder Professionsentwicklung zentral gestellt sind.

Professionalisierung, so Mieg (ebd., S. 13, z. Vgl.), sei nicht nur ein Vollzug, zu ihr gehöre auch deren Thematisierung und Artikulation. Berufsgruppen, die im Sinne von ‚Profession' beruflich eine besondere gesellschaftliche Zuständigkeit einnehmen, gestalten und verwalten diese auch. Sie entwickeln Theorien, in denen es um Professionalisierung geht, zeigen auf, dass und wie die operative, praktische professionelle Wirksamkeit basiert, durch ein spezielles Wissen eingebettet oder begleitet ist. Deutlich wird, dass es nicht nur um praktisches,

implizites und semantisch flaches Wissen geht, sondern auch um explizierendes, explizites, auch im Sinne von wissenschaftlichem Wissen.

Im Zusammenhang mit den Überlegungen zum Wissen der Profession wird auch der Aspekt der Anbahnung von Professionalität thematisch. Das Wissen der Profession, was sie ist, was sie thematisiert, wofür sie zuständig ist, wie sie verfährt etc. ist für die Anbahnung der Profession bzw. deren Lehrbarkeit relevant und dann auch für die Durchführung von Lehre. Theorien zur Professionalisierung berühren, insofern sie die Idee einer Lehrbarkeit des eigenen Professionellen beinhalten, Angelegenheiten, die auch in pädagogische Zuständigkeit fallen.

Besonders detailreiche Überlegungen zur Professionalisierung finden sich in den Beiträgen von Ulrich Oevermann. In seiner „Theoretische[n] Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns“ (1996), die im Kontext mit dem Diskurs zu pädagogischer Professionalität formuliert wurde, thematisiert Oevermann zum Vergleich die Phaseneinteilung des Medizinstudiums. In einer ersten vorklinischen Phase gehe es einerseits um Wissensaneignung und andererseits um Einübung einer distanznehmenden Haltung. Hier sei wissensbezogenes Begründen über das Bezugnehmen auf nicht lebenspraktische, sondern abstrakte Deutungsmöglichkeiten zu lernen. In der zweiten, klinischen Phase werde dann an Fällen gearbeitet und im Sinne von „Learning-by-doing“-Konzepten in die Praxis von Arbeitsbündnissen eingeführt. Hier werden implizite Wissensbestände, die nicht zuletzt aus vorausgehenden sozialisatorischen Praxen stammen, über eine Unterweisung in praktischen Handlungslehren weiterentwickelt und gestützt, zugleich aber durch kommunikative Maßnahmen wie z. B. Supervision angereichert und weiterentwickelt. In diesem Vorgang sollen dann (nach Oevermanns Vorstellung) auch Ressourcen zum Tragen kommen, denen Expliziertheit, Distanzname und Diskurs eignet.

Bereits zuvor hatte Oevermann 1990 in seinen Überlegungen zu einer „klinischen Soziologie“ Vergleichbares für die Soziologie und hier vor dem Hintergrund eines zumeist rein akademischen und wissenschaftlichen Studiums ergänzende Arbeit an konkreten Fällen ins Gespräch gebracht. Das Beiwort ‚klinisch‘ wählte Oevermann auch hier in Analogie zum Begriff des Klinischen in der Medizin, was dort bezeichnet, dass in der Praxis zu lösende Fälle und die hier angetroffenen konkreten Probleme fokussiert werden. Der darauf bezogene wissenschaftliche Charakter dieser Tätigkeit beruhe nicht allein auf der Anwendung passender, problemspezifischer Theorien, sondern gründe insbesondere auf einer „spezifischen Methodik einzelfallbezogenen, nicht-standardisierten Vorgehens“ (Oevermann, 1990, S. 1). Eine hier angeregte, wissenschaftlich und theoretisch grundierte hermeneutische Befähigung wird bei Oevermann als eine domänenspezifische Deutungskompetenz beschrieben, bei der der einzelne Fall und die Theorien der Fälle dialektisch ins Verhältnis gesetzt werden.

Mit fast der gleichen Wortwahl (ohne Bezug zu Oevermann und in völlig anderem Kontext) reflektiert Prange, dass der Pädagogik „eine der medizi-

nischen Forschung und Lehre vergleichbare *klinische Praxis*" fehle (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 198; Hervorhebung im Original). Und auch im erziehungswissenschaftlichen Kontext finden sich direkt vergleichbare Überlegungen und Vorschläge bei Radtke, hier vor dem Hintergrund von Forschungen zur Beziehbarkeit unterschiedlicher Wissensformen („Wissen und Können" 1996). Radtke hatte hier für die Lehrer*innenbildung Überlegungen entfaltet, in denen er eine mehrperspektivische Arbeit an Fällen vorschlägt, in der beide Wissensformen eingebunden und berücksichtigt werden.[9]

3. Zur Lehre – musikpädagogische Konkretisierungen

Um wissenschaftliche Bestimmungen leisten zu können, „wie das Haus beschaffen sein sollte, um richtig wohnen zu können" (Prange, 1998, S. 41), wie also das Lehren konzipiert und organisiert werden kann, so hatte in prinzipiell vergleichbarer Weise wie Prange für Erziehungswissenschaft Kaiser (1995, S. 12) für wissenschaftliche Musikpädagogik als Theoriestrategie skizziert, dass Theorien zur Kunst (bei ihm „Musikästhetik") und zu gesellschaftlich bezogenem bzw. verantwortetem Handeln (bei Kaiser „sittliches Handeln") „in einem Dritten" (ebd.), eben wissenschaftlicher musikpädagogischer Theorie zusammenzuführen seien. In diesem Sinne wird nun, nachdem die Ausführungen der ersten beiden Teile auf Kunst- und Professionstheorie gerichtet waren, im dritten Teil der Versuch angeschlossen, beispielhaft musikpädagogische Weiterführungen zu zeigen, zunächst auf allgemeinere Weise, dann zunehmend konkreter, einerseits auf Möglichkeiten der Aufarbeitung gerichtet sowie andererseits in prospektiver Blickrichtung.

3.1 Allgemein

Ob Lehre des Musikalisch-Künstlerischen als Beitrag einer Kunst der Gesellschaft und orientiert an der regulativen Idee von Profession operiert, ließe sich beobachten in fachlich-sachlicher Hinsicht an besonderem Wissen und Können, bei dem auf kundige Weise prinzipiell wissenschafts-, situations- und anwendungsbezogene Kenntnisse aufeinander bezogen werden, dabei auf disziplinierte Weise (selbst-)reflektiv operierend, im Sinne einer disziplinierten hermeneutischen

9 Eine verwandte Fragestellung wurde aus musikpädagogischer Sicht in Folge des Beitrags von Buchborn und Malmberg, 2013, diskutiert, dazu u. a.: Niessen, Knigge & Vogt, 2014; Schäfer-Lembeck, 2014.
Vgl. Verfahren rekonstruktiver bzw. praxisreflexiver Kasuistik, wie sie z. B. in der Arbeitsgemeinschaft Kasuistik in der Lehrer_innenbildung gepflegt werden (http://www.ag-kasuistik.de/ [01.08.2020]); Vergleichbares für die Musikpädagogik bei Vogt 2002 oder auch Höfer 2017.

Deutung die Bearbeitung von Fällen verantwortend. Diszipliniert hieße dabei nicht nur kultiviert und auf bestimmte Weise gezügelt, sondern auch orientiert an den Gesprächsständen der eigenen Disziplin, die neben in engerem Sinne fachlichen auch weitergefasste Kenntnisse entwickelt und konkretisiert, als Profession auch eine Orientierung an gesellschaftlichen Zentralwerten z. B. über die Entwicklung professionsspezifischer Ethik-Codes.

Im Blick auf die agierenden Individuen ließe sich an der Idee von Profession ausgerichtete Lehre des Musikalisch-Künstlerischen verfolgen, wie fachlich-sachliche Bestimmungen, die zudem in weiter gefassten Sinnbestimmungen und in gesellschaftlicher Funktion perspektiviert werden, in der je individuellen Konzeptionierung erscheinen. Zu beobachten wäre, wie je konkrete Teilhabe an Allgemeinerem vollzogen wird, also auf welches Wissen Bezug genommen, welches erworben, entwickelt, wie kontextualisiert wird, welches Können ausgeprägt und aktivierbar ist, welche Routinen (weiter-)entwickelt und bedacht werden, welche konkrete Kundigkeit in der Handhabung der Rolle der Profession beobachtbar ist, wie ‚stellvertretendes Deuten' (s. o.) in den konkreten Lehrsituationen gehalten, wie in Aktion und Nachbereitung begründet und reflektiert wird.

In einer Dimension von Interaktion ließe sich professionsorientierte Lehre des Musikalisch-Künstlerischen darin verfolgen, inwieweit auf Gesprächsstände des Fachgesprächs Bezug genommen wird auch im Sinne von Pflege und Weiterentwicklung, inwieweit das Interagieren (das eigene und das anderer) in Situationen der Lehre (z. B. im Sinne eines verantwortlichen Klient*innenbezugs, z. B. in Bezug auf situationsspezifische Asymmetrie, z. B. im Blick auf die eigene Rolle und die anderer) differenziert beobachtet und kommuniziert wird – auch in Hinsicht auf eine an den Paradigmen Kunst und Profession orientierte Weiterentwicklung.

3.2 Aufarbeitend

In der Blickrichtung auf Möglichkeiten von Aufarbeitung bezüglich der Lehre des Musikalisch-Künstlerischen seien beispielhaft zwei Betätigungsfelder genannt, auf denen z. B. mit Fallstudien, Biographieforschung und anderen, Datenerhebung nutzenden Verfahren operiert werden könnte. Bei diesen Aufarbeitungen wären die in den Matrices von Kunst- bzw. Professionstheorie verfügbaren Blickpunkte gleichermaßen und aufeinander bezogen zu nutzen.

1.) Dass die für Professionen als Merkmal genannte Komponente expliziten Wissens bzw. Wissenschaftsbezugs in real existierenden Studiengängen in der Lehre verfolgt wird, dass dazu Unterricht gegeben und bestimmte Lernergebnisse durch Prüfungen forciert werden, steht außer Frage. Aufschlussreich zu ermitteln wäre es aber, ob oder inwieweit solches Wissen z. B. von Personen, die das Künstlerisch-Musikalische als Metier für eine Berufsausübung gewählt haben, in der das Musizieren zentral steht, jenes früher durch Lehre angetragene Wissen

nutzen und relevant für das eigene musikalisch-künstlerische Tun halten, ob ein eigenes Lernen bezüglich lehrseitig thematisierter Wissensbestände konstatiert wird, wie es verlief, wann und wofür es ergiebig war oder ist. Überdies wäre zu verfolgen, in welchem Verhältnis über Unterricht und Lehre angebotene Wissensbestände zu den in der oben angesprochenen Theorie des Künstlerischen genannten Momenten gesehen werden, z. B., ob oder inwieweit lehrseitig ein Wissen oder eine kommunikative Praxis angeboten wurde, um Affektivität oder, wie es in Seiberts Theorie geheißen hatte, ein ‚Sich-Fühlen-Gegenüber-Etwas' kommunikativ zu fassen, individuelle affektive Aktualisierungen zu anderen Möglichkeiten ins Verhältnis zu setzen.

2.) Musikpädagogische Beobachtung könnte den Klient*innenbezug in real existierenden Lehrsituationen des Künstlerisch-Musikalischen thematisieren. In der Lehre des Musizierens werden zweifellos Konstellationen realisiert, die im Sinne dieser Bezeichnung erfasst werden können. Für deren genauere Beobachtung ließen sich zunächst aus der Professionstheorie Blickpunkte gewinnen. Z. B., ob oder inwieweit ein Klient*innenbezug als konzeptionell reflektiertes Arbeitsbündniss in einer differenzierten Weise hergestellt, Kommunikation adressatenorientiert und rollensensibel eingebettet und dabei Räume für ein höchstpersönliches ‚Wahrnehmen des Wahrnehmens' gelassen oder impulsiert werden kann. Oder welche Ressourcen, Chancen und/oder Risken demgegenüber in Lehrsettings des Musikalischen auszumachen sind, die mit dem Stichwort ‚Meisterlehre' passend charakterisiert wären. – Neben dem Kriterienbündel ‚Klient*innenbezug' wäre aus der genannten Kunsttheorie das Theorem kommunikativen Anschließens der Wahrnehmung hinzuzunehmen. Forschend könnte in den Blick genommen werden, ob, wann und wie im Rahmen des ‚Klient*innenbezugs' diesbezügliches Agieren stattfindet. Es wäre interessant genauer zu verfolgen, wie solche Orientierungen höchstpersönlichen Wahrnehmens in Situationen des praktischen Agierens mit dem Musikalisch-Künstlerischen aktiviert, kommunikativ gefasst oder einbezogen werden. Werden in Interaktionssituationen des Lehrens bzw. Lernens mit dem Musikalisch-Künstlerischen Wahrnehmen, Unterscheiden und Kommunizieren als Kultur oder ausdrückliche Praxis künstlerischen Arbeitens mit Musik gepflegt oder werden (um fragend einer Spekulation Raum zu geben) diesbezügliche Kommunikationen letztlich als Teil informeller, eigentlich nicht zum musikalischen Tun und zu diesbezüglicher Lehre gehörende Randerscheinungen angesehen?

3.3 Ausblickend

Nicht nur aufarbeitend kann wissenschaftliche musikpädagogische Theoriebildung professionsorientierte Lehre des Musikalisch-Künstlerischen thematisieren, sondern auch prospektiv.

1.) Musikpädagogisch könnte versucht werden, Lehr-Lernkonzepte ‚klinischer' Bildungsphasen oder kasuistischer Projekte zu adaptieren und anzupassen, die in Theorien der Professionalisierung angesprochen sind und in derzeitigen Konzepten von Lehrer*innenbildung wie in Ausbildungsordnungen zu Musikberufen in gewisser Weise realisiert werden. Dabei könnten Bestimmungen der oben angesprochenen Theoriekontexte zum Musikalisch-Künstlerischen und zu Profession im Sinne von Kriterien herangezogen werden.

Ein besonderes Theorie-Praxis-Problem der Lehrer*innenbildung (vgl. Radtke, 1996 und 1999; Wildt, 1996; Hedtke, 2000/2003) wird in Hinsicht auf Musik im Gebrauch von Begriffspaaren wie musizierendes/nicht musizierendes, künstlerisches/wissenschaftliches oder praktisches/theoretisches Arbeiten zum Ausdruck gebracht (vgl. Schäfer-Lembeck, 2018b).[10] Als Problem wird dabei angesprochen, dass die verschiedenen Praxen nicht nur in unterschiedlichen Fächern bzw. Lehrveranstaltungen, sondern auch als nicht näher aufeinander Bezogenes betrieben werden. Durchaus denkbar ist, dass in Folge von musikpädagogisch-wissenschaftlichen Bestimmungen, die beide Paradigmen künstlerisch-musikalisch wie Profession berücksichtigen, empfohlen wird, Anordnungen von Lehrsituationen, wie sie in den Lehrtraditionen für Musik vorzufinden sind, zu ergänzen oder zu modifizieren (vgl. Schäfer-Lembeck, 2020), sodass Lehrangebote ausdrücklich aufeinander bezogen und nicht hierarchisch nach wichtig/unwichtig angeordnet werden, was nicht zuletzt das Verhältnis der Fächer betrifft, in denen das Musikalisch-Künstlerische Gegenstand wissenschaftlich-kognitiver und explizierender Perspektivierung ist gegenüber denen, die es musizierend zur Erscheinung bringen.

2.) Für die Lehre des Musikalisch-Künstlerischen gängige Lehrformate könnten durch neu gefasste Konzepte ergänzt werden. Als beispielhaft konkretisierender Vorschlag sei die Skizze einer an der Leitidee ‚Mentoring' ausgerichteten Lehre des Musikalisch-Künstlerischen gegeben. Dazu wären unter diesem Begriff etablierte Beratungspraxen für eine professionelle Lehre des Musikalisch-Künstlerischen zu adaptieren und anzupassen.

Mit dem Begriff ‚Mentoring' werden Beratungsformen bezeichnet, die ähnlich wie Coaching oder Supervision operieren und von den unter diesen Begriffen anzutreffenden, verschiedenen Praxen konzeptionell schwer abgrenzbar sind. Alle werden im Kontext von Professionalisierung vielfach praktiziert, allerdings eher selten in dem, der speziell dem Musikalisch-Künstlerischen gewidmet ist. Allerdings scheint Mentoring kaum je näher als intentionales Element von Lehre bedacht oder gestaltet worden zu sein, sondern wird katalysatorisch, sozialisa-

10 Die „Steigerung von Kohärenz zwischen den Säulen und Phasen der Musiklehrerbildung" (Buchborn, Brunner, Fiedler & Balzer, 2019, S. 94), die als Anliegen der Freiburger Initiative „Kooperative MusiklehrerInnenbildung – KoMuF" aufgefasst werden kann (https://www.ph-freiburg.de/musik/forschungsprojekte/kooperative-musiklehrerinnenbildung-komuf.html [01.08.2020]), thematisiert das angesprochene Problem im Zusammenhang mit dem Schlüsselwort „Kohärenz".

torische Prozesse begünstigend eingesetzt. Pädagogisch als Element von Lehre näher gefasst könnte Mentoring zum Begriff für offene, aber dennoch formal gefasste und definierte Lehrarrangements werden, die von einem Lernen, von Entwicklung und Veränderungen ausgehen, die im Einzelnen ganz absichtlich nicht vorher gefasst und durch Vorstrukturierung dezidiert vorbestimmt sind. Es ginge um die Anbahnung eines nicht formalisierten, aber mit Aufmerksamkeit versehenen, bewussten und beobachtenden Lernens in bestimmte Richtungen. Mentoring steht dann für in pädagogischer Intention initiierte Settings, in denen den je eigenen Ressourcen (oder auch Problemen) in besonderer Weise Raum gegeben wird. Sie beinhalteten als besondere Chance, dass implizite Wissensbestände kommunikativ an- und aufgeschlossen werden können.

Mentoring könnte als Leitvorstellung für künstlerisch-musikalische Lehre genutzt werden, z. B. zur Ausgestaltung von Lehre im Sinne eines Klient*innenbezugs wie oben skizziert. Solchermaßen gestaltete Lehre wäre weder einseitig belehrend gehalten (wie konventionelle Meisterlehre) noch würde sie auf Handwerklichkeit, Wissen und Können beschränkt. Denn in einer von einer bedachten Mentoring-Idee geleiteten Lehre des Musikalisch-Künstlerischen würde darauf geachtet, Lernen, Entwicklungen, Veränderungen in Richtungen und Qualitäten zu ermöglichen, die der lernenden Person in höchstem Maße angemessen sind und letztlich deren Selbstbestimmung unterliegen. Das scheint für die Anregung von Prozessen der Professionalisierung des Musikalisch-Künstlerischen nicht nur besonders passend, sondern geradezu unentbehrlich, geht es dort doch um eine Befähigung und Bereitschaft in den Belangen des Musikalischen neben versiert und kundig auch höchstpersönlich zu agieren.

Für derartige Lehrformate, die – so weit zu erkennen ist – erst in Anfängen erprobt werden und dabei kaum je in Lehrsituationen, in denen es spezieller um musikalisch-künstlerisches Lernen geht, wäre ein entsprechend versiertes Lehrpersonal noch demgemäß zu inspirieren und zu professionalisieren, wären Vorstellungen von passenden Lehr-Lernstrukturen musikpädagogisch erst noch zu entwickeln.

Literatur

Buchborn, T., Brunner, G., Fiedler, D. & Balzer, G. (2019). Kunst, Wissenschaft, Pädagogik: Kohärenz zwischen den Säulen der Musiklehrerbildung. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung, Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 87–100). Wiesbaden: Springer.

Buchborn, T. & Malmberg, I. (2013). Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis. *Diskussion Musikpädagogik,* 57, 4–13.

Coriand, R. & Schotte, A. (2014). Vorwort. In R. Coriand & A. Schotte (Hrsg.), *„Einheimische Begriffe" und Disziplinentwicklung* (S. 9–11). Jena: edition Paideia.

Dick, M. (2016). Professionsentwicklung als Forschungs- und Handlungsfeld. In M. Dick, W. Marotzke & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 9–26). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Dick, M., Marotzke, W. & Mieg, H. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Professionsentwicklung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gardenitsch, C. (2014). Musikpädagogische Zugänge zu „einheimischen begriffen" der Pädagogik. In R. Coriand & A. Schotte (Hrsg.), *„Einheimische Begriffe" und Disziplinentwicklung* (S. 275–290). Jena: edition Paideia.

Georgii-Hemming, E., Burnard, P. & Holgersen, S.-E. (Hrsg.). (2013). *Professional Knowledge in Music Teacher Education.* Farnham and Burlington: Ashgate.

Hedtke, R. (2000/2003). Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. [Langfassung 2003:] Verfügbar unter: http://www.uni-bielefeld.de/soz/ag/hedtke/pdf/praxisbezug_lang.pdf [01.08.2020]; [Printfassung 2000]. In H. J. Schlösser (Hrsg.), *Berufsorientierung und Arbeitsmarkt* (Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften, Bd. 21, S. 67–91). Bergisch Gladbach: Hobein.

Herbart, J. F. (1806/1997). *Systematische Pädagogik.* Band 1: Ausgewählte Texte. Hrsg. v. D. Benner. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Höfer, F. (2017). Wissenschaftliche Musikpädagogik im Lehramtsstudium Musik. Die Bedeutung von wissenschaftsorientierter Reflexion und ihren Relevanzfeldern für die Praxis des Musikunterrichts. *Diskussion Musikpädagogik*, 76, 38–76.

Hofbauer, V. C. & Harnischmacher, C. (2018). Kompetenzorientierung von Musiklehrkräften an Grundschulen und Gymnasien im Vergleich. Eine Folgestudie zum Einfluss der Motivation, Musizierpraxis, Selbstreflexion, Lehrerfahrung und Lehrplanorientierung auf die Kompetenzorientierung. In B. Clausen & S. Dreßler (Hrsg.), *Soziale Aspekte des Musiklernens* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 39, S. 184–196). Münster: Waxmann.

Jahraus, O. (2012). Die Kunst der Gesellschaft (1995). In O. Jahraus, A. Nassehi, M. Grizelj, I. Saake, C. Kirchmeier & J. Müller (Hrsg.), *Luhmann Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (S. 236–241). Stuttgart: Metzler.

Kaiser, H. J. (1995). Musikerziehung/Musikpädagogik. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Kompendium der Musikpädagogik* (S. 9–41). Kassel: Gustav Bosse.

Kaiser, H. J. (2008). Systematizität als Denkform und Institutionalisierung als Form gesellschaftlicher Sicherung. Notate zu den Bedingungen einer Musikpädagogik als Wissenschaft – oder: Ein Versuch, Heinz Antholz von 1986 weiterzudenken. In Th. Ott & J. Vogt (Hrsg.), *Unterricht in Musik – Rückblick und aktuelle Aspekte. Symposion der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik zum 90. Geburtstag von Heinz Antholz* (Wissenschaftliche Musikpädagogik, Bd. 3, S. 41–56). Berlin: Lit.

Kraft, V. (2016). Das Pädagogische? In W. Meseth, J. Dinkelaker, S. Neumann & K. Rabenstein (Hrsg.), *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 235–240). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kurtz, T. (2003). Gesellschaft, Funktionssystem, Person: Überlegungen zum Bedeutungswandel professioneller Leistung. In H. Mieg & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Professionelle Leistung – Professional Performance. Positionen der Professionssoziologie* (S. 89–107). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Lehmann-Wermser, A. & Krause-Benz, M. (Hrsg.). (2013). *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 34). Münster: Waxmann.

Luhmann, N. (1986). Das Kunstwerk und die Selbstreproduktion der Kunst. In N. Werber (Hrsg.). (2008). *Niklas Luhmann Schriften zu Kunst und Literatur* (S. 139–188). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Luhmann, N. (1995). *Kunst der Gesellschaft.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Mall, P. (2016). *Schule und Orchester: Aspekte des Zusammenspiels von schulischer und außerschulischer Musikvermittlung in kooperativer Projektarbeit.* Augsburg: Wißner.

Mieg, H. (2016). Profession: Begriff, Merkmale, gesellschaftliche Bedeutung. In M. Dick, W. Marotzke & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 27–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Mieg, H. (2018). *Professionalisierung. Essays zu Expertentum, Verberuflichung und professionellem Handeln.* Potsdam: Verlag der Fachhochschule. Verfügbar unter: https://opus4.kobv.de › files › Mieg_Harald_Professionalisierung_2018 [01.08.2020].

Niegot, A. (2016). *Geltung und Gehalt. Geschichtlicher Gehalt von Musik als didaktische Kategorie, oder: Wie Musikgeschichte durch Unterricht zur Geltung kommen kann.* Hildesheim: Olms.

Niessen, A., Knigge, J. & Vogt, J. (2014). Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis aus der Perspektive musikpädagogischer Forschung. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*. Verfügbar unter: http://www.zfkm.org/14-niessenkniggevogt.pdf [01.08.2020].

Oberhaus, L. & Kivi, A. (2018). Musiker und Erzieherinnen in Kitas. Spannungsfelder ihrer Zusammenarbeit im Rahmen einer berufsbegleitenden Weiterbildung. In B. Clausen & S. Dreßler (Hrsg.), *Soziale Aspekte des Musiklernens* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 39, S. 217–220). Münster: Waxmann.

Oevermann, U. (1990). *Klinische Soziologie. Konzeptualisierung, Begründung, Berufspraxis und Ausbildung*. Verfügbar unter: http://userpage.fu-berlin.de/vogd/KlinischeSoziologie.pdf [01.08.2020].

Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Orgass, S. (2007). *Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer Kommunikativen Musikdidaktik.* Hildesheim: Olms.

Prange, K. (1998). Was muß man wissen, um erziehen zu können? Didaktisch-theoretische Voraussetzungen der Professionalisierung von Erziehung. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik,* 74/1, 39–50.

Prange, K. & Strobel-Eisele, G. (2015). *Die Formen pädagogischen Handelns* (2., überarbeitete Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.

Puffer, G. (2017). FALKO-M: Ein Testinstrument zum domänenspezifischen Professionswissen von Musiklehrkräften. In A. Cvetko & Chr. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 38, S. 309–328). Münster: Waxmann.

Puffer, G. & Hofmann, B. (2016). FALKO-M: Zur Konzeptualisierung des Professionswissens von Musiklehrkräften. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 37, S. 107–120). Münster: Waxmann.

Radtke, F.-O. (1996). *Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung.* Opladen: Leske+Budrich.

Radtke, F.-O. (1999). Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung. Neue Argumente in der Lehrerbildungsdiskussion? In F.-O. Radke (Hrsg.), *Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität* (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Reihe Kolloquien, Bd. 2, S. 11–24). Frankfurt a. M.: Johann Wolfgang Goethe-Universität.

Rolle, Chr. (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 (UTB).

Schäfer-Lembeck, H.-U. (2014). Beobachten von Beobachtungen. Forschung und Praxis in musikpädagogischer Perspektive. *Diskussion Musikpädagogik,* 63, 19–26.

Schäfer-Lembeck, H.-U. (2018a). Pädagogische Professionalität und Künstlerisches Lehramt Musik. *Diskussion Musikpädagogik*, 77, 15–25.

Schäfer-Lembeck, H.-U. (2018b). Klingendes Hervorbringen in der Musiklehrer_innenbildung. In Th. Krettenauer, H.-U. Schäfer-Lembeck & S. Zöllner-Dressler (Hrsg.), *Musiklehrer*innenbildung: Veränderungen und Kontexte* (S. 169–182). München: allitera.

Schäfer-Lembeck, H.-U. (2018c). Zeigen lernen, wie Schüler_innen gut Klingendes hervorbringen. Thesen zu einem Desiderat der Musiklehrer_innenbildung. In Th. Krettenauer, H.-U. Schäfer-Lembeck & S. Zöllner-Dressler (Hrsg.), *Musiklehrer*innenbildung: Veränderungen und Kontexte.* Beiträge der Kooperativen Tagung (Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, Bd. 6, S. 199–203). München: allitera.

Schäfer-Lembeck, H.-U. (2020). Hochschuldidaktische Überlegungen zum Seminar „Musiklernen". – Ein Beitrag zur Professionalisierung von Musiklehrkräften. *Diskussion Musikpädagogik,* 87, 55–64.

Seel, M. (1996). *Ethisch-ästhetische Studien.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Seel, M. (1997). Ästhetik und Aisthetik. Über einige Besonderheiten ästhetischer Wahrnehmung. In B. Recki & L. Wiesing (Hrsg.), *Bild und Reflexion: Perspektiven gegenwärtiger Ästhetik* (S. 17–38). München: Wilhelm Fink.

Seibert, C. (2016). *Musik und Affektivität. Systemtheoretische Perspektiven für eine transdisziplinäre Musikforschung.* Weilerswist: Velbrück.

Vogt, J. (2002). Praxisbezug als Problem. Zur Professionalisierung der Musiklehrerausbildung. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik,* August. Verfügbar unter: http://www.zfkm.org/02-vogt_b.pdf [01.08.2020].

Weidner, V. (2012). ‚Die' Musiktheorie ‚der' Musikpädagogik. Systemtheoretische Beobachtungen. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 33, S. 300–315). Essen: Die Blaue Eule.

Weidner, V. (2015a). Soziologische Systemtheorie und Musikpädagogik. Annäherungen an ein Theorieverhältnis. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 36, S. 67–79). Münster: Waxmann.

Weidner, V. (2015b). *Musikpädagogik und Musiktheorie. Systemtheoretische Beobachtungen einer problematischen Beziehung* (Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Bd. 3). Münster: Waxmann.

Welsch, W. (1990). *Ästhetisches Denken.* Stuttgart: Reclam.

Welsch, W. (1997). Erweiterungen der Ästhetik. Eine Replik. In B. Recki & L. Wiesing (Hrsg.), *Bild und Reflexion: Perspektiven gegenwärtiger Ästhetik* (S. 39–67). München: Wilhelm Fink.

Werber, N. (1996). Nur Kunst ist Kunst. *Soziale Systeme,* 2(1), 153–177. Verfügbar unter: https://www.soziale-systeme.ch/leseproben/kunst.htm [01.08.2020].

Werber, N. (2008). Niklas Luhmanns Kunst der Gesellschaft. Ein einführender Überblick. *Niklas Luhmann Schriften zu Kunst und Literatur* (S. 438–476). Hg. v. N. Werber. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Wildt, J. (1996). *Reflexive Lernprozesse. Zur Verbindung von wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen in einer integrierten Lehrerbildung.* Verfügbar unter: https://www.sowi-online.de/sites/default/files/wildt.pdf [01.08.2020].

Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck
Hochschule für Musik und Theater München
Arcisstraße 12
80333 München
hu.schaefer-lembeck@hmtm.de

Lina Oravec & Julia Steffens unter Mitarbeit von Susanne Becker

„Solmisieren?! Manchmal hilft's, manchmal ist es ein Zeitverschwender." Erfolge und Grenzen relativer Solmisation in der Grundschule – eine Interviewstudie nach der Grounded Theory

"Solfège?! Sometimes helpful, sometimes a waste of time." Outcomes and Limitations of the Movable-Do Solfège Approach in German Elementary Schools – a Grounded Theory Study

*Die vorliegende qualitative Interviewstudie befasst sich mit den Sichtweisen von Lehrkräften und Schüler*innen auf den Einsatz relativer Solmisation in der Grundschule. Das Sample besteht aus fünf Grundschullehrkräften und 12 (teils ehemaligen) Grundschüler*innen. Aus Sicht der Befragten stellt die Solmisation in der Grundschule eine effektive Methode dar, um innere Tonvorstellung sowie Singfähigkeit und -freude der Kinder nachhaltig zu verbessern. Jedoch konnte bei den Schüler*innen eine begrenzte Motivation zum Solmisieren und bei den Lehrkräften eine begrenzte Kompetenzorientierung festgestellt werden, die sich gegenseitig zu verstärken scheinen: Obwohl viele Lehrkräfte Kompetenzbereiche wie Komposition, Blattsingen oder Musiktheorie als Ziele der Solmisation benennen, beschränken sie sich in ihrem Unterricht in der Regel auf die Verbesserung der Singfähigkeit. In dieser begrenzten Kompetenzorientierung scheint eine Teilerklärung dafür zu liegen, dass die Schüler*innen – trotz gleichzeitiger Begeisterung für das solmisationsgestützte gemeinsame Singen – Solmisieren über alle Interviews hinweg auch gelegentlich als „kindisch" oder „langweilig" bezeichnen. Außerdem erweist es sich als hemmender Faktor sowohl für die Motivation der Schüler*innen als auch für die Kompetenzorientierung der Lehrkräfte, dass sich die Solmisation als Nischensystem in der Welt der weitaus gebräuchlicheren „richtigen Tonleiter" (In-vivo-Code) behaupten muss.*

The article triangulates the data of two grounded theory interview studies, one with five elementary school teachers and one with 12 (partly former) elementary school students, using the movable-do solfège approach, which combines syllables and hand signs in German elementary music classrooms. Results show that both students and teachers regard movable-do as a very effective method for enhancing

students' singing competence in terms of pitch accuracy as well as singing confidence. Other possible goals of the method, such as enhancing students' competence in improvising, composing, sight singing, playing instruments or music theory, remain outside of the teaching focus. Decreasing student motivation in using solfège among third graders could be explained by this limited goal orientation as well as by the growing influence of the co-existing "real scale" using the letter signature that makes the movable system seem childish.

1. Einleitung

Die relative Solmisation erlebt seit einigen Jahren eine Renaissance im Musikunterricht, auch in der Grundschule. Dabei findet sie zum einen in den zunehmenden Singprojekten Verwendung wie bei SMS, Primacanta, Chor:klasse! oder Sing-Pause (vgl. Henning, 2014, S. 20; Fuchs, 2013, S. 6) und zum anderen im Rahmen des Konzepts des Aufbauenden Musikunterrichts, womit sie in Rheinland-Pfalz sogar Eingang in den Lehrplan gefunden hat (vgl. MBWJK, 2009, S. 16f.). Für die Grundschule werden vor allem Audiationsfähigkeit, Intonationssicherheit beim Singen, Hinführung zum mehrstimmigen Gesang und zur absoluten Notation als Ziele von Solmisation genannt (vgl. Fuchs, 2015, S. 130ff.). Weitere Einsatzbereiche liegen in der Hinführung zum Instrumentalspiel, zur Musiktheorie und zum Blattsingen (vgl. Heygster & Grunenberg, 2009; Losert, 2011).

Der vorliegende Beitrag nimmt die Erfolge sowie Grenzen von Solmisation in der Grundschule aus Sicht der Beteiligten in den Blick. Er basiert auf den Daten von zwei unabhängig voneinander durchgeführten Grounded-Theory-Studien im Rahmen von Qualifizierungsarbeiten, die für die vorliegende Triangulationsstudie neu ausgewertet wurden – einer Interviewstudie zur Funktion der Solmisation aus Lehrendensicht (Becker, 2018) und einer Interviewstudie mit Schüler*innen, die nach deren Erfahrungen mit der Solmisation fragt (Steffens, 2019). Gemäß dem Anspruch der Grounded Theory, Erklärungen für aus den Daten hervorgehende zentrale Fragen zu generieren (vgl. Glaser & Strauss, 2005, S. 11), haben wir besonders auf Unstimmigkeiten geachtet. Dabei zeigte sich in der Triangulation etwa, dass die Lehrkräfte gar nicht so weitgehende Lernziele verfolgen, wie auf Basis der didaktischen Literatur und der Schülerdaten angenommen.

2. Relative Solmisation

Die Entwicklung der relativen Solmisation ist bis auf die Zeit von Guido von Arezzo, also auf das frühe Mittelalter, zurückzuverfolgen (vgl. Ruhnke, 1994, S. 1561). Verwenden wir im Folgenden nur den Begriff Solmisation (Solfège), so

beziehen wir ihn ausschließlich auf die relative Solmisation (engl. „movable-Do"), bei der die Silbe „Do" den jeweiligen Grundton jeder Dur-Tonleiter bezeichnet. Im Gegensatz dazu steht bei der absoluten Solmisation („fixed-Do") die Silbe „Do" immer für den Ton C. Schon im Mittelalter wurde die Tonbenennung durch Solmisationssilben mit Gesten unterstützt, damals noch durch Zeigen in der Hand („Guidonische Hand"). Auf den britischen Erzieher Curwen gehen die heute im deutschsprachigen Raum etablierten Handzeichen zurück, wobei diese im heutigen Solmisationsunterricht meist in der Spielart des ungarischen Musikpädagogen Kodály verwendet werden (vgl. Losert, 2011, S. 272). Auch in unserem Sample verwenden alle befragten Lehrkräfte und Schüler*innen eine Kombination von Tonsilben und Handgesten.

3. Forschungsstand

> „Vertreter der Kodály-Methode […] haben auf Tagungen oft Kühnes behauptet: Dank schulischer Nutzung der Silben-Handzeichen-Sprache für Intervallbeziehungen würden alle Ungarn richtig vom Blatt singen. Schon weil das nicht wahr ist, haben sich viele MusiklehrerInnen entweder von diesen Systemen abgewendet oder gar nicht probiert, ob es sich lohnt, dieses System fundiert zu studieren."

Mit dieser umstrittenen These hat sich Ansohn (2013, S. 4) mehrere kritische Zuschriften von Leser*innen eingehandelt, die aus ihrer Sicht erfolgreich mit Solmisation arbeiten, aber andere, erreichbarere Ziele damit verfolgen als die Blattsingfähigkeit. So berichtet z. B. Christoph Dane von einem echten „Qualitätssprung", den seine Arbeit mit transponierenden Instrumenten in der Bläserklasse durch Solmisation erfahren habe, u. a. durch die damit erfolgreiche Liederarbeitung nach Gehör (zit. n. Ansohn, 2014, S. 27). Hierin zeigt sich zum einen mit Blick auf unsere Fragestellung, wie unterschiedlich Ziele, Settings und Erfolge des Einsatzes von Solmisation sein können. Zum anderen spiegelt das Zitat die vage Quellenlage wider: Der Fachdiskurs ist zumindest im deutschsprachigen Raum von konzeptioneller Praxisliteratur und Erfahrungsberichten geprägt, denen wenig empirische Forschung gegenübersteht.

3.1 Ziele relativer Solmisation

Die konzeptionelle Literatur gibt vor allem Anregungen zum Unterrichten mit Solmisation und erläutert ggf. ergänzend historische, musiktheoretische, musikpädagogische oder neurowissenschaftliche Kontexte (vgl. z. B. Fuchs, 2010, 2013, 2015; Ernst, 2011; Heygster & Grunenberg, 2009; Bolender & Müller, 2012). Den genannten Konzepten gemein ist das zentrale Ziel der inneren Tonalitätsvorstellung, die durch Solmisation geschult werden soll. Gordon (2012) und Fuchs

(2010) sprechen hier von Audiation, Heygster und Grunenberg (2009) von der „Empfindsamkeit für die Zusammenhänge der Diatonik" (ebd., S. 22), und Bolender und Müller (2012) streben in ihren Gesangsklassen das „Verinnerlichen von Tonbeziehungen" an (ebd., S. 10). Welche weiteren Ziele die Autoren schwerpunktmäßig anstreben, variiert von Ansatz zu Ansatz und geht mit unterschiedlichen methodischen Schwerpunktsetzungen einher:

Heygster und Grunenberg schreiben der Solmisation in ihrem Handbuch (2009) ein besonders großes Potential zu, wenn sie sie als ein „Hilfsmittel für alle Bereiche der Musikpädagogik" beschreiben, „vom elementaren Beginn in jedem Alter […] bis zur Musiktheorie" (ebd., S. 9). Während sie den affektiven Aspekt der inneren Tonvorstellung betonen („Empfindsamkeit", „Affekte", „Gefühl"), steht in Gordons *Music Learning Sequences* der kognitive Aspekt stärker im Vordergrund. Eingeführt werden die Solmisationssilben hier erst in der zweiten Lernsequenz des „Unterscheidungslernens", um zuvor auf neutraler Silbe (z. B. „lu") erlernte Melodiepatterns nun tonal zu benennen. Beim späteren „schlussfolgernden Lernen" soll dann eine eigenständige gesangliche Übersetzung neutraler Patterns in Solmisation erreicht werden (vgl. Gordon, 2012, S. 105). Auch Heygster und Grunenberg (2009) streben bei einem optimalen Lernverlauf auf Dauer an, dass die Solmisation zu der Fähigkeit führt, „jedes diatonische Phänomen sofort einzuordnen, zu benennen und theoretisch zu erfassen" (ebd., S. 22). Fuchs orientiert sich stark an Gordon. Auch in ihrem grundschulbezogenen Konzept gibt es Patternübungen auf neutraler Silbe sowie verschiedene Vorübungen zu Melodik und Tonalität, die sich die Silben der relativen Solmisation zunutze machen (Fuchs, 2010). Sie nennt die Förderung intonationssicheren Singens als weiteren Vorteil der Methode (vgl. Fuchs, 2013). Für die Einführung der Solmisationssilben grenzt Fuchs sich von Konzepten wie von Heygster und Grunenberg oder Kodály ab, die den Tonraum von So-Mi ausgehend nur schrittweise erweitern – wie es auch alle von uns befragten Lehrerinnen tun. Da Kinder „ihr melodisches Repertoire derjenigen Umgebung entnehmen, die für sie prägend ist" (ebd., S. 7), warnt sie vor einer künstlichen Einschränkung des Tonraums und verfolgt mit den Liedbeispielen in ihrem Konzeptionsvorschlag unter anderem das Ziel, die Kinder an vielfältige Tonalitätsräume heranzuführen. Während sich Fuchs' Konzeption auf den allgemeinbildenden Grundschulunterricht bezieht, setzen Bolender und Müller (2013) die Solmisation in ihrem Leitfaden für Gesangsklassen ein. Hier rückt auch die Hinführung zum Blattsingen stärker in den Blick und damit zusammenhängend eine sinnvolle Heranführung an konventionelle Notenschrift und ein zuverlässigeres Stimme-Halten beim mehrstimmigen Gesang durch die innere Tonvorstellung (vgl. S. 10f.).

Bei allen Vorteilen der Solmisation sehen selbst ihre Befürworter*innen beim Einsatz dieser zeitintensiven Methode eine Gefahr in der Überbetonung der Tonalität im Musikunterricht (vgl. Fuchs, 2013, S. 6; Heygster, 2012, S. 12). Hinzu kommt, dass sich Solmisation nicht für die Erschließung aller Musikarten eignet, etwa nicht für indonesische Gamelanmusik. Befürchtungen von Kritiker*innen

des Aufbauenden Musikunterrichts, dass ein lehrgangsartiges Vorgehen im Musikunterricht zu wenig Freiräume für individualisiertes Lernen und ästhetische Erfahrungen biete (Hüttmann, 2018, S. 33; Vogt, 2004), lassen sich auch auf die Solmisation beziehen.

3.2 Empirische Forschung

Forschungsarbeiten zur relativen Solmisation haben im deutschsprachigen Raum in der Regel einen historisch-systematischen Schwerpunkt (vgl. Losert, 2011, S. 83f.), denn die empirischen Begleitstudien zu einschlägigen Singprojekten, in denen mit Solmisation gearbeitet wird (z. B. Spychiger & Aktas, 2015; Gütay, 2012; Forge & Gembris, 2012), thematisieren den Einfluss der Solmisation nicht. Einige andere Forschungsberichte bringen nur als Nebenprodukte vereinzelte Ergebnisse zu Erfolgen und Grenzen der Solmisation hervor. So benennen Schüler*innen einer von Göllner (2017) interviewten Bläserklasse indirekt das Spiel ohne Noten sowie das erfolgreiche Einbeziehen von Schüler*innen mit und ohne Notenkenntnissen ins Ensemblespiel als Erfolge (ebd., S. 155ff.). In einer Befragung von schweizerischen Musiklehrpersonen äußerten sich mehrere Befragte positiv zur Solmisation wegen der dadurch erzielten „Schulung des inneren Hörens", während ein anderer Proband bedauert, dass Solmisation „beim Singen […] viel kaputt machen [könne] in der Haltung", da es sich v. a. um ein „technisches Instrument" handle (Huber, 2008, S. 29).

Zur empirischen Erforschung der Effekte von Solmisation in der Schule bzw. im College liegen mehrere US-amerikanische Studien vor, allesamt Vergleichsstudien, die die Effekte von relativer Solmisation auf die Blattsingfähigkeit („sight singing") untersuchen (z. B. Martin, 1991; Antinone, 2000; Amkraut, 2004; McClung, 2008; Holmes, 2009; Hung, 2012; Reifinger, 2012), einige davon sogar mit Grundschulbezug (Martin, 1991; Reifinger, 2012; Holmes, 2009). Meist handelt es sich dabei um Experimentalstudien mit verschiedenen Schüler*innengruppen, die über mehrere Wochen unterschiedliche Treatments erhalten, deren Effektivität auf die Blattsingfähigkeit in Pre- und Posttests anhand von „pitch-" und „conture accuracy" des Vorgetragenen bewertet wird. Während sich weitgehend in allen Studien signifikante Verbesserungen von Pre- zu Posttests für alle Experimentalgruppen ergeben, lassen sich oft keine signifikanten Unterschiede in der Effektivität der einzelnen Trainings nachweisen. Der aus hiesiger Sicht verwundernde Fokus auf die Blattsingfähigkeit lässt sich durch die starke Ausrichtung der dortigen schulischen Musikpädagogik auf Music Performance mit ihren zahlreichen Band- und Chorklassen erklären. Die Bewertungskriterien „pitch accuracy" und „conture accuracy" wiederum passen zu dem Ziel des intonationssicheren Singens, wie es auch für hiesige Grundschulkinder angestrebt wird.

Reifinger (2012) konnte in einer Studie mit 193 Zweitklässler*innen nach 16-wöchigem Treatment feststellen, dass Solfège im Vom-Blatt-Singen bereits

bekannter Melodiepatterns dem Patternüben auf neutraler Silbe „loo“ überlegen ist, während allerdings unbekannte Patterns von der Gruppe ohne Solmisation signifikant besser vom Blatt gesungen wurden. Die Studie reflektiert selbstkritisch, dass der Einsatz von Solmisation eventuell erfolgreicher wäre, wenn er nicht von Anfang an an das Notenlesen geknüpft wäre (ebd., S. 39).

Holmes (2009) verglich den Einfluss von relativer gegenüber absoluter Solmisation auf die Blattsingfähigkeit von 181 Zweitklässler*innen. Anders als Reifinger ließ sie dabei im Test nicht nach konventioneller Notation, sondern nach Silbennotation absingen. Dabei stellte sich das relative Vorgehen nach 10 Wochen als effektiver heraus als das absolute. Lehrkräfte beider Gruppen berichteten von großer Motivation der Kinder. Hung (2012) kritisiert, dass Holmes – wie im übrigen auch Reifinger und zahlreiche weitere, nicht nur grundschulbezogene Studien – die Blattsingfähigkeit anhand von künstlich simplifizierten Musikbeispielen testet. Sie selbst kam in einer Studie mit Blattsingaufgaben unterschiedlicher diatonischer wie chromatischer Komplexität zu dem Schluss, dass Musikstudierende mit langjähriger absoluter Solmisationserfahrung anderen mit entsprechend langer Erfahrung in relativer Solmisation entschieden überlegen waren.

Martin (1991) beschäftigte sich in einer Studie mit 419 Erstklässler*innen mit der Effektivität unterschiedlicher Repräsentationsebenen relativer Solmisation, indem er Patterntrainings mit a) nur Solmisationssilben, b) Silben und Curwen-Handgesten und c) Silben, Gesten und Buchstabennotation unterschied. Nach 24 Wochen ließen sich keine signifikanten Unterschiede in der Effektivität der Trainings feststellen. McClung (2008) stellte 36 High School Students, die allesamt langjährige Erfahrung mit relativer Solmisation und Curwen-Handzeichen mitbrachten, in individuellen Testsituationen je zwei Blattsingaufgaben. Eine Melodie war unter Nutzung der Handzeichen vom Blatt zu singen und eine andere ohne die Handzeichen. Außerdem wurden alle Proband*innen zu ihrem persönlichen Nutzen der Handzeichen befragt. 18% der Befragten bevorzugen Singen ohne Handzeichen, 57% generelle Tonhöhengesten. Die 23% der Befragten, die den Curwen-Handzeichen einen großen Nutzen zuschreiben, profitierten tatsächlich auch im Test davon. Über das gesamte Sample hinweg ließen sich allerdings keine Vor- oder Nachteile im Blattsingen durch die Verwendung der Gesten feststellen.

Während also im deutschsprachigen Raum keine uns bekannten empirischen Studien zur Wirksamkeit von Solmisation vorliegen, fokussieren die US-amerikanischen Studien allesamt die Blattsingfähigkeit, die allerdings kein dezidiertes Ziel des Grundschulmusikunterrichts in Deutschland darstellt. Über diesen gemeinsamen Fokus hinaus variieren die US-amerikanischen (Experimental-) Studien so stark in den untersuchten Samplings, Treatments und Testverfahren, dass sich einzig das Fazit ergibt, dass gezieltes tonales Patterntraining, ob auf neutraler Silbe, mit absoluter oder relativer Solmisation, mit oder ohne Handzei-

chen, mit oder ohne Notation, bereits nach einigen Wochen klare positive Effekte auf Blattsing- und Intonationsfähigkeit hat.

Der hier referierte aktuelle Forschungsstand lässt deutlich erkennen, dass empirische Studien zu schulischer Solmisation im natürlichen Umfeld ein Desiderat darstellen – zumal im deutschsprachigen Raum. Dessen nehmen wir uns in einer Interviewstudie zu den Sichtweisen der beteiligten Schüler*innen und Lehrkräfte an.

4. Methodisches Vorgehen

4.1 Sampling

In beiden der vorliegenden Studie zugrundeliegenden Qualifizierungsarbeiten (Becker, 2018; Steffens, 2019) musste das Sampling pragmatisch erfolgen, um während der Bearbeitungszeit überhaupt genügend Lehrkräfte und Schüler*innen mit Solmisationserfahrung interviewen zu können. Dennoch kamen in beiden Arbeiten auch einzelne Überlegungen des Theoretical Samplings zum Tragen, während im Rahmen der Triangulationsstudie keine Datenerhebung mehr erfolgte.[1] Das Lehrerinnen-Sample besteht aus fünf Grundschulkräften mit heterogenen Hintergründen (vier studierten Musiklehrerinnen, einer nachqualifizierten; drei Klassenlehrerinnen, einer Fachlehrerin für viele Fächer, einer reinen Musikfachlehrerin)[2] sowie einer Gymnasiallehrkraft. Die Schüler*innenstudie basiert auf sechs Interviews mit insgesamt 14 (z. T. ehemaligen) Schüler*innen. Darunter befindet sich eine Gruppe mit drei aktuellen Drittklässler*innen aus Rheinland-Pfalz (Ronja, Roman, Ricarda), die bei Frau Fachler Unterricht haben. Dies stellt den einzigen Fall im Sample dar, zu dem Interviews mit Lehrkraft und Kindern vorliegen. Zwei weitere Schüler*innengruppen von aktuellen Sechstklässler*innen aus Hessen (Helena, Henry, Hannes, Hannah, Hermine) und Nord-

1 Becker (2018) interviewte aus Gründen des Theoretical Samplings zusätzlich eine Gymnasiallehrkraft und Steffens (2019) zwei junge Erwachsene. Zum pragmatischen Umgang mit dem Theoretical Sampling s. Truschkat, Kaiser-Belz & Reinartz, 2007.

2 Da die Pseudonyme der Lehrkräfte der Qualifizierungsarbeit von Susanne Becker (2018) entstammen, haben sie nur eine bedingte Bedeutung für die vorliegende Studie und dienen hier eher der Wiedererkennung der Proband*innen. Zu den vier studierten Musiklehrkräften zählen Frau Verschien, die Solmisation in verschiedenen Bereichen ihres Unterrichts zum Einsatz bringt, Frau Blaser, die eine Bläserklasse leitet, Frau Singo, die einen besonderen Schwerpunkt auf das Singen legt, und Frau Fachler, die auf eigenen Wunsch nur als Fachlehrerin ausschließlich für das Fach Musik eingesetzt wird. Frau Muki ist als einzige Probandin keine studierte Musikfachkraft, sondern über das rheinland-pfälzische Weiterbildungsprogramm „Muki" nachqualifiziert. Während Frau Fachler und Frau Muki nur als Fachlehrerinnen arbeiten, leiten Frau Verschien, Frau Blaser und Frau Singo auch eigene Klassen.

rhein-Westfalen (Nils, Niklas, Nicole) blicken auf ihre Grundschulzeit mit Solmisation zurück, genau wie eine 16-jährige Gesprächspartnerin aus NRW (Nadine). Zwei Erwachseneninterviews mit der ehemaligen (Gymnasial-)Gesangsklässlerin Gesa und mit Violo, der während seiner Grundschulzeit im Violinunterricht an die Solmisation herangeführt wurde, die seitdem sein musikalisches Leben prägt, ergänzen das Sample.

4.2 Interviewführung

Während der etwa 25-minütigen Einzel- und Kleingruppeninterviews mit den Schüler*innen sowie der ca. einstündigen Einzelinterviews mit Lehrenden lagen Leitfäden in Form von Mindmaps vor. Die Lehrkräfte wurden nach einer typischen Musikstunde mit Solmisation, nach Zielen, Umsetzung, Rahmenbedingungen und Wirkungen von Solmisation sowie nach ihrer Solmisationsbiographie befragt. Bei den Kindern und Jugendlichen bis 14 Jahren erfolgte der Intervieweinstieg im Sinne der Besonderheiten von Kinderinterviews (vgl. Weber-Krüger, 2014) durch die Interaktionsaufforderung, der Interviewerin das Solmisieren ‚beizubringen'. Dies erwies sich als enthemmender Interviewbeginn und gewährte gleichzeitig erste Einblicke in ihre Solmisationsfähigkeiten. Gegenstand der Schüler*inneninterviews waren darüber hinaus u. a. die Rolle der Lehrkraft und der persönliche Nutzen der Solmisation.

4.3 Triangulierende Auswertung

Mit dem Ziel, Erklärungen für interessante Phänomene aus den Daten zu generieren (Glaser & Strauss, 2005, S. 11), haben wir besonders Überraschendes ins Zentrum der axialen und selektiven Kodierphasen gestellt (vgl. Reichertz, 2009, S. 281). Dies gilt sowohl für die beiden Einzelstudien als auch für die Triangulationsstudie. Überraschend sind zum einen Unstimmigkeiten innerhalb der Daten, zum anderen gegenüber den literaturbasierten Vorannahmen der Forschenden.[3]

In der Lehrerinnenstudie war zum einen erstaunlich, wie erfolgreich das Solmisieren die Singfähigkeit der Kinder schon durch regelmäßig durchgeführte Singspiele mit So-Mi-La zu verbessern scheint. Zum anderen überraschte, wie stark nach einem solchen übereinstimmenden Einstieg die methodischen

3 Grundsätzlich sind wir offen und ohne Hypothesen ins Feld gegangen, aber in Konfrontation mit den Daten offenbarten sich doch einige Vorannahmen, die meist auf der Lektüre konzeptioneller Literatur fußten (z. B. Fuchs, 2013; Heygster & Grunenberg, 2009). So wären wir etwa davon ausgegangen, dass alle Solmisationssilben erlernt und die Solmisation sinnvoll mit weiteren Aktivitäten (wie z. B. Instrumentalspiel) verknüpft werden sollte, um als erfolgreich zu gelten.

Vorgehensweisen der interviewten RLP-Lehrkräfte variierten – in der Lehrerinnenstudie gefasst mit der Kernkategorie der „eigenen didaktischen Süppchen": Während etwa Frau Singo bei den Kindern für Faszination über den Verschiedenklang von hohem und tiefem Do sorgt und Frau Fachler *„verrückte Jazz-Akkorde"* singen lässt, übt Frau Verschien mit Solmisation Diktat-Lernwörter und Frau Blaser koordiniert damit die verschiedenen transponierenden Instrumente in ihrer Bläserklasse.

In der Schüler*innenstudie fiel, ausgehend von der Annahme, die Solmisation könne „ein Hilfsmittel für alle Bereiche der Musikpädagogik" sein (Heygster & Grunenberg, 2009, S. 9), auf, dass die befragten Schüler*innen nur wenige Anknüpfungspunkte ihrer Solmisationskenntnisse über das Singen hinaus nannten. Erst mit dem zusätzlich geführten Interview mit Violo, das das Schließen eben dieser Leerstelle zum Anlass hatte, manifestierte sich das umfassende Potential der Solmisation. Von diesem Interview ausgehend offenbarten sich auch in den bisherigen Kinderinterviews Gelingensbedingungen für im obigen Sinne erfolgreiches Solmisationslernen, in der Schüler*innenstudie gefasst mit der Kernkategorie „Muttersprache": Solmisation sollte durch eine als Vorbild fungierende kompetente und motivierende Lehrkraft (Stichwort „Mutter") möglichst früh an die Kinder herangeführt werden, bevor diese mit konventioneller Notation vertraut sind, und in verschiedenen Kontexten präsent sein.

Erst in der Zusammenschau beider Datensätze stellte sich heraus, wie eng aus Kinder- wie Lehrendensicht Solmisation und innere Tonvorstellung an eine verbesserte Singfähigkeit gebunden sind. Mit dem Kodierparadigma (Strauss & Corbin, 1996) im Hintergrund zeigte sich bald, dass die in der Schüler*innenstudie herausgearbeiteten Gelingensbedingungen insofern nicht als *intervenierende Bedingungen* für die Erfolge bzw. *Konsequenzen* der *Handlungsstrategien* der Lehrenden bezeichnet werden können, da die Lehrkräfte gar nicht das Ziel verfolgen, dass die Kinder die Solmisation eigenständig in verschiedenen Kontexten anwenden können. Ein weiterer Grund, uns in der axialen Kodierphase vom handlungtheoretisch fundierten Kodierparadigma zu distanzieren, lag darin, dass nur die Lehrkräfte, nicht die befragten Schüler*innen von eigenen Handlungsstrategien berichten. In der selektiven Kodierphase jedoch, als die begrenzte Schüler*innenmotivation als ein zentrales *Phänomen* einmal gefunden war, half das Kodierparadigma, weitere Kategorien dazu in Beziehung zu setzten und zu erkennen, dass der Grundschulmusikunterricht als zunächst offensichtlicher *Kontext* dieses Phänomens in einen übergeordneten, prägenden Kontext eingebettet ist, in die Welt der *„richtigen Tonleiter"* (In-vivo-Code).

5. Ergebnisse

Aus Lehrenden- wie Schüler*innensicht lässt sich von einem erfolgreichen Kreislauf von Solmisieren, Aufbau innerer Tonvorstellung und Singfähigkeit sprechen,

in dem zunehmendes Können und zunehmender Spaß sich gegenseitig bereichern. Allerdings zeigen die Interviews auch Grenzen auf, an die Solmisation in der Grundschule stößt. So erleben zum einen die Lehrkräfte die Aufgabe als herausfordernd, die Solmisation auch über die Verbesserung der Singfähigkeit hinaus sinnvoll in ihren Unterricht einzubinden und verfolgen damit weitgehend keine weitere gezielte Kompetenzentwicklung der Kinder. Schon dass die Kinder auch selbst solmisieren lernen, scheint den Lehrkräften weitgehend nicht wichtig zu sein. Zum anderen lässt die Motivation der Kinder zu solmisieren irgendwann nach. Beides erstaunt angesichts der Begeisterung, mit der Lehrkräfte wie Kinder grundsätzlich über die Solmisation sprechen. Die Daten geben aber auch Hinweise für mögliche Erklärungen.

5.1 Haupterfolge

5.1.1 Besser und selbstbewusster Singen

> *„Erstaunlich, wie viele Kinder, von denen man erst denkt, der kann nicht singen und, keine Ahnung, der trifft die Töne nicht und brummt oder quietscht, wie viele von denen man abholen kann und aus denen gute Sänger machen kann, wenn man die darin schult, kleine Schritte zu gehen.“* (Fachler)

Auch die anderen Lehrkräfte berichten, dass die Schüler*innen durch den Einsatz von Solmisation *„**besser singen**“*[4] lernen (Muki), d. h., dass sie *„lernen, sauber zu singen, wenn man das lang genug und konsequent genug macht“* (Verschien). Eine wichtige Komponente für das bessere Singen sehen Lehrkräfte wie Schüler*innen darin, dass sich die Kinder durch die gezielte Übung oft erst richtig **trauen zu singen**. So denken sich in Frau Fachlers Musikunterricht gerade *„Kinder, die sich nicht trauen, die zuhause nie zum Singen animiert werden […]: ‚Oh, das ist schön!‘“*. Auch Frau Singo erzählt, dass sich unsichere Kinder nicht mehr *„eingeschüchtert fühlen“*, wenn etwa große Tonsprünge in Liedern durch Solmisation vorentlastet werden. Gesa berichtet mit Blick auf ihre Chorklasse, *„dass man irgendwie sicherer war. Und sich auch viel mehr [Kinder zu singen] getraut haben.“* In allen Schüler*inneninterviews ist von **Spaß am Singen und Solmisieren** die Rede, der sich mit zunehmendem Können einstellt. So berichtet etwa Henry, der den Handzeichen zu Beginn skeptisch gegenüberstand: *„Aber dann hat’s auch Spaß gemacht, je besser man’s konnte.“* Helena pflichtet bei: *„Am Ende war’s immer voll cool. Weil wir dann wussten, wie es geht.“* Die Schüler*innen aus Hessen berichten auch begeistert von mehrstimmigem Gesang (bis zu fünfstimmig), wofür ihnen *„die Solmisation auf jeden Fall sehr geholfen“* habe.

4 Kennzeichnung von Unterkategorien durch Fettdruck.

5.1.2 Innere Tonvorstellung als Schlüssel zum besseren Singen

> *„Manchmal hilft's einfach die Töne zu treffen, weil man die Dinge dann so im Kopf hat."* (Ronja und Ricarda)

Wie diese aktuellen Drittklässlerinnen von Frau Fachler beschreiben mehrere Kinder, wie das innerliche Voraushören zum erfolgreichen Singen beiträgt: *„Wenn man Lieder ohne [Solmisations-]Tonleiter singt, dann ist es so, dass man die Töne nicht richtig trifft. Aber wenn man weiß, okay, jetzt kommt ein La, dann muss ich ein La singen. Dann weiß man halt schon Bescheid, wie das Lied weitergeht."* (Helena) Auf der Grundlage der konzeptionellen Literatur fällt auf, dass die Kinder auch in weiteren Zitaten zur Beschreibung der inneren Tonvorstellung allesamt Formulierungen wie „wissen" oder „im Kopf haben" wählen, die die kognitive Komponente der inneren Tonvorstellung betonen. Bei den Lehrkräften hingegen finden sich stärker Formulierungen, die an Heygsters und Grunenbergs „Empfindsamkeit für die Zusammenhänge der Diatonik" (2009, S. 22) erinnern: *„Gefühl für eine Tonleiter"* (Fachler), *„Gefühl dafür, ob man jetzt mit der Stimme ein bisschen hoch gehen muss oder runter"* (Singo) oder *„Gespür für Intervalle"* (Blaser).

Bedenkt man, dass Mechtild Fuchs (2010) nur die Solmisationssilben konsequent verwendet, Handzeichen nur sporadisch, so ist es bemerkenswert, dass die von uns interviewten Kinder wie Lehrkräfte übereinstimmend gerade mit Blick auf die innere Tonvorstellung die Bedeutung der Handzeichen hervorheben (z. B. *„intuitives Lernen mit dem Körper",* Fachler). Die Schüler*innenzitate zeigen passend zu den Ergebnissen der McClung-Studie (2008), dass sich auch innerhalb derselben Klasse manche Kinder eher an den Handzeichen orientieren, während für andere die Silben zentral sind. Ein Vorteil der Handzeichen ist, dass sie noch begleitend verwendet werden können, wenn Lieder bereits auf Text gesungen werden: *„Wir haben immer normal gesungen. Nur dass wir manchmal die Handzeichen noch dazu gemacht haben, damit es einfacher war."* (Helena)

Dieser Haupterfolg relativer Solmisation in der Grundschule – das bessere Singen durch die innere Tonvorstellung – scheint zum Teil schon durch regelmäßige Singspiele ausgehend von den Silben So-Mi(-La) erreicht werden zu können, mit denen alle interviewten RLP-Lehrkräfte in die Solmisation einsteigen (z. B. „Rühre, rühre, Suppentopf") und über die einige Lehrkräfte nicht hinausgehen. Wie auch in der Gesamtschau der US-Studien offen bleiben musste, welche Bausteine der Solfège-Arbeit besonders effektiv sind, lässt sich auch in unseren Daten nicht klar erkennen, was die Solmisation, wie sie in den von uns beforschten Klassen zum Einsatz kommt, so erfolgreich für die Entwicklung der Tonvorstellung und das Singen in der Grundschule macht: Die *„kleinen Schritte"*, die Patternarbeit, die Solmisationssilben, die Handzeichen oder einfach nur die regelmäßige Singaktivität. So mutmaßt Frau Blaser: *„Die singen wirklich toll. Ich*

singe auch grundsätzlich sehr viel mit den Kindern – aber ich glaube schon, dass die Solmisation einen großen Beitrag dazu leistet.“

5.2 Grenzen der Solmisation in der Grundschule

Der erfolgreiche Kreislauf von Solmisieren, Aufbau innerer Tonvorstellung und verbesserter Singfähigkeit stößt bald an Grenzen. Zum einen konnten wir eine im Wesentlichen auf die Verbesserung der Singfähigkeit begrenzte Kompetenzorientierung der Lehrkräfte beim Einsatz von Solmisation konstatieren. Zum anderen zeigte sich eine begrenzte Motivation der Kinder zu solmisieren. Beide hemmenden Faktoren scheinen sich gegenseitig zu verstärken.

5.2.1 Begrenzte Kompetenzorientierung der Lehrkräfte

Wie bereits erwähnt, variiert das methodische Vorgehen von Lehrkraft zu Lehrkraft stark. Dies gilt nach dem konventionellen Einstieg über So-Mi schon für die weitere Arbeit in den Bereichen Singen und Aufbau innerer Tonvorstellung und setzt sich bei weiteren Anwendungsmöglichkeiten der Solmisation fort. Allerdings lässt sich probandenübergreifend feststellen, dass Formulierungen der Lehrkräfte in Bezug auf weitere Anwendungsbereiche meist keine Kompetenzorientierung mehr aufweisen. Damit meinen wir, dass nicht die angestrebten oder erzielten „Fähigkeiten, Fertigkeiten […] und Bereitschaften“ (Weinert, 2001, S. 27) der Kinder im Vordergrund stehen, sondern eher die Machbarkeit in der Schule. Unterrichtet wird, was gut **in den Unterricht passt**, weniger das, was **mit Schwierigkeiten verbunden** ist oder als **nicht grundschulgerecht** angesehen wird, wobei einige Kinder selbst in diesen Bereichen **nebenbei** etwas lernen könnten. Andere Anwendungsmöglichkeiten wurden schlicht bisher **noch nicht realisiert**:

Frau Fachler hält die Thematisierung von Musiktheorie für **nicht grundschulgerecht**: *„Den Theoriekram können die auch in der fünften Klasse noch lernen. Wichtig ist, dass die Kinder einfach Dreiklänge singen ohne zu wissen, dass es ein Dreiklang ist.“* Frau Muki findet das Blattsingen, das sie als eigentliches Ziel der relativen Solmisation benennt, *„zu hochgegriffen für die Grundschule“.* Ihre anschließende Bemerkung *„Ist natürlich toll, wenn sie das können, aber ne!“* deutet darauf hin, dass sie es begrüßen würde, wenn die Kinder es dennoch **nebenbei** erlernen würden, auch wenn ihr Unterricht nicht darauf abzielt. Ähnlich verhält es sich bei den meisten Lehrkräften mit der Frage, ob die Kinder lernen sollen, eigenständig zu solmisieren. Zwar vermitteln die Interviews den Eindruck, dass die Kinder zumindest die Handzeichen auch selbst ausführen sollen, aber für die meisten scheint zu gelten: *„Wenn sie die Zeichen nicht richtig benutzen können, macht das überhaupt nichts.“* (Blaser) Eine Ausnahme stellt

hier Frau Verschien dar, die *„bisher noch alle Klassen dazu gekriegt [hat], dass sie solmisieren konnten".* Die konventionelle Notation jedoch stellt auch sie – ähnlich wie andere – nur gelegentlich nebenbei zur Verfügung. Frau Fachler benennt die **Schwierigkeit**, dass man hier wie auch beim Übertragen von Melodien auf Stabspiele an die Grenzen des relativen Systems stößt: *„Das ist schwierig, weil es ja eine relative Solmisation ist. Da kann man ja nicht sagen, das Do ist d. […] Wie sagt man das?!"* Frau Muki möchte Solmisation *„immer mal wieder, wo **es passt**, einsetzen".* So nutzt sie sie, wie auch Frau Verschien, zum Einprägen von Lernwörtern: *„Man kann die ganzen Lernwörter für die Diktate auch solmisieren."* Zwei Lehrkräfte fänden es ein attraktives Ziel, dass die Kinder Solmisation für das Erfinden eigener Melodien nutzen, sie selbst haben es aber bisher trotzdem nicht verfolgt. Frau Muki ist wegen ihrer Zuständigkeit für nur die ersten beiden Schuljahre einfach **noch nicht dazu gekommen** und Frau Singo bricht ihren Satz: *„Ich wollte eigentlich auch gerne, dass die Kinder auch mal was kreieren, aber…",* einfach ab und erzählt weiter von Unterrichtsbeispielen, in denen die Kinder eher imitieren.

Insgesamt steht das Imitationslernen bei den befragten Lehrkräften klar im Vordergrund – und zwar erfolgreich mit Blick auf den einzig wirklich angestrebten Kompetenzaufbau im Bereich Tonvorstellung und Gesang. Es gilt aber zu bedenken, dass der Unterricht der nicht befragten Lehrkräfte aus NRW und Hessen methodisch etwas breiter aufgestellt scheint. So bot der Unterricht von NRW-Kind Niklas auch Gelegenheit zum Komponieren und zur musiktheoretischen Reflexion:

> „Unsere Lehrerin hat vorgesungen und dann haben wir nachgesungen. Oder wir sollten selber mit diesen Silben einfach nur irgendwelche Lieder zusammenstellen. Und ja, die haben wir dann entweder vorgestellt oder wir haben das als Gruppe gemacht. Und dann haben wir die ne Zeit lang besprochen und Halbtöne darin besprochen, sowas."

In den Einstiegsaufforderungen an die Sechstklässler*innen aus NRW und Hessen konnten diese eine komplette Dur-Tonleiter mit Silben und Handzeichen vorsingen, während die noch jüngeren Kinder von Frau Fachler nur einzelne Silben mit Handzeichen vormachen konnten, wozu ihr Gesang weitgehend monoton blieb.

Bisher kamen drei Begründungen für eine begrenzte Kompetenzorientierung zur Sprache: dass 1. etwas nicht grundschulgerecht sei, dass 2. die Lehrkräfte die Klassen systembedingt nur kurz, z. B. zwei Schuljahre, am Stück unterrichteten und dass 3. die Grenzen des relativen Systems erreicht würden. Hinzu kommt nun 4. eine übereinstimmend wahrgenommene sinkende *„Bereitwilligkeit"* (Muki) der Schüler*innen zu solmisieren. Gerade Dritt- und Viertklässler*innen fänden Solmisation zunehmend *„albern"* (Verschien) und *„uncool"* (Muki) oder könnten – wenn in diesem Alter zum ersten Mal mit Solmisation konfrontiert –

sogar denken: *„Die Alte tickt nicht richtig!"* (Muki). Die Lehrkräfte erklären sich diese zunehmend kritische Haltung vor allem durch das vorpubertäre Alter der Kinder ab dem dritten Schuljahr. Einige von ihnen verzichten deswegen ab Klasse 3 ganz auf Solmisation.

5.2.2 Begrenzte Motivation der Schüler*innen und Schüler

Auch aus allen Schlüer*inneninterviews geht hervor, dass viele der Solmisation – trotz ihrer gleichzeitigen Begeisterung für das damit selbstwirksamere Singen – kritisch gegenüberstehen. Solmisation wird etwa als *„nervig"* (Ronja, Roman, Ricarda), *„anstrengend"* (Hannes) oder *„ein bisschen out"* (Nils) bezeichnet, bzw. als etwas, das *„keinen Spaß"* macht (Roman) und wodurch manche sich *„gelangweilt"* fühlen (Niklas).

Niklas und seine Mitschüler*innen berichten, dass ihnen ihre durch Solmisation erworbenen Kompetenzen auch an der weiterführenden Schule geholfen haben, als sie *„die Tonleiter mit C durchgenommen"* haben und die *„Solmisationstonleiter [...] parallel"* mitdenken konnten. Interessant ist nun, dass sie trotz dieser klaren Vorteile, die sie durch ihre Solmisationserfahrung ihren Mitschüler*innen gegenüber haben, die Methode als ungeeignet für die weiterführende Schule betrachten: *„Wenn die Kinder in der Grundschule die normale Tonleiter hatten und dann plötzlich was anderes, [...] nützt das dann vielleicht relativ wenig"* (Nils). *„Also ich denke mal, dass es ziemlich irritieren würde, wenn man jetzt die richtige Tonleiter bis zu dem Punkt schon gelernt hat, dann nochmal was anderes zu lernen, was im Grunde ja dasselbe ist"* (Nicole). Hinzu kommt, dass einem Solmisation *„ab einem bestimmten Alter [...] kindisch vor[kommt]"* (Niklas).

5.3 Welt der *„richtigen Tonleiter"* als hemmender Kontext

Die von den NRW-Schüler*innen getroffene Unterscheidung zwischen einem ‚Nischensystem' Solmisation auf der einen und dem Referenzsystem *„richtige Tonleiter"* auf der anderen Seite hilft sowohl die begrenzte Motivation der Schüler*innen als auch die begrenzte Kompetenzorientierung der Lehrkräfte besser zu verstehen. Denn schon auf die Grundschule wirft die *„richtige Tonleiter"* ihre Schatten. So berichten mehrere Lehrkräfte, dass sie vor allem den Kindern mit Instrumentalerfahrung gelegentlich auch *„richtige Noten"* (Verschien) bzw. die eigentliche *„Musikersprache"* anbieten, worum diese Kinder auch bitten. So übersetzt etwa Frau Muki: *„Ja, wir singen jetzt So-Mi, aber in den Noten [...] ist das dann c und a."* Das könnte erklären, warum schon Grundschulkinder es *„albern"* finden können, ein zweites System zu erlernen, das nur in ihrer Grundschulklasse relevant zu sein scheint. Die Lehrkräfte müssen davon ausgehen, dass die Kinder außerhalb ihres Musikunterrichts – der oft nicht über zwei Schuljahre

hinausgeht – nicht wieder mit Solmisation in Kontakt kommen. In diesem engen Zeitraum kann das Ziel der verbesserten Singfähigkeit offenbar *„erstaunlich"* gut erreicht werden, weshalb es so stark im Vordergrund steht. Durch die begrenzte Wirkzeit der Lehrkräfte gilt dies für weitere, eigentlich für sinnvoll erachtete Anknüpfungspunkte nicht, zumal sich die Vereinbarkeit von relativem und absolutem System offenbar *„schwierig"* gestaltet. Frau Verschien vertritt die pragmatische Haltung: *„Und wenn es dann nicht mehr gebraucht wird, ist es schade, aber die hatten Spaß in der Grundschule."* (Verschien)

Auch die Interviews mit den älteren Schüler*innen belegen die beschriebene Diskrepanz zwischen den beiden *„Parallel"*-Systemen *„Solmisationstonleiter"* und *„richtige Tonleiter".* Die 16-jährige Nadine war die einzige im Sample, die nicht einmal mehr die Handzeichen reproduzieren konnte. Sie begründete dies mit ihrem frühen Geigenspiel nach Noten, vor der Begegnung mit Solmisation in der Grundschule, mit der sie daher nie wirklich etwas anfangen konnte. Gesa stellt im Interview stolz fest, dass sie einige der sog. „Gesangslevel" ihrer Chorklasse immer noch mit Silben und Gesten reproduzieren kann. Allerdings bringt sie ihre Solmisationsfähigkeit in keiner Weise in ihr Musikstudium ein. Kontrastfall Violo hingegen, der ab dem siebten Lebensjahr auf Basis von Solmisation Geige gelernt hat und jede Musik in Silben hört, hat mit dem Lesen von Noten bis heute Schwierigkeiten.

Für unsere Studie stellt also zwar der Grundschulunterricht das relevante Forschungsfeld dar, die herausgearbeiteten zentralen Phänomene sind aber eingebettet in den weiteren Kontext ‚Welt der *„richtigen Tonleiter"*'.

6. Diskussion und Ausblick

Die vorliegende Studie untersuchte Erfolge und Grenzen von Solmisation in der Grundschule. Die Ansprüche einer Grounded-Theory-Studie werden dabei insofern erfüllt, als aus den Daten neue Zusammenhänge und Erklärungen entwickelt wurden:

Aus Sicht der befragten Lehrkräfte und Schüler*innen stellt die Solmisation in der Grundschule eine effektive Methode dar, um innere Tonvorstellung sowie Singfähigkeit und -freude der Kinder nachhaltig zu verbessern. Jedoch konnte bei den Kindern eine begrenzte Motivation zum Solmisieren und bei den Lehrkräften eine begrenzte Kompetenzorientierung festgestellt werden, zwei Phänomene, die sich gegenseitig zu verstärken scheinen. Zu einem Teil ließen sich beide – in Zusammenschau der Daten und der Literatur zunächst überraschenden – Phänomene durch die Dominanz des parallel existierenden, konventionellen Systems zur Tonhöhenbezeichnung *(„richtige Tonleiter")* erklären.

Hinter dem Anspruch des Theoretischen Samplings, das eigentlich integraler Bestandteil der Grounded Theory ist, bleibt unsere Studie jedoch zurück, da innerhalb der Triangulationsstudie keinerlei gezielte Erhebungen mehr statt-

gefunden haben, so dass unsere Ergebnisse, gerade für den Musikunterricht über Rheinland-Pfalz hinaus, als nicht gesättigt angesehen werden müssen. Hier wären also weitere empirische Untersuchungen sinnvoll, etwa unter Einbezug teilnehmender Beobachtung, um die Dynamiken des Solmisationslernens in der Grundschule noch besser verstehen zu können. Außerdem würde eine gezielte Auseinandersetzung mit der zahlreich vorhandenen, u. a. auch musikpädagogischen, Forschungsliteratur zur Schüler*innenmotivation die bereits vorliegenden Ergebnisse noch weiter erhellen können. Einen möglichen Ausgangspunkt könnte die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) bieten, die nachhaltige Motivation an drei Bedingungen knüpft: (1.) das Kompetenzerleben – das bei den solmisierenden Kindern erst stark wächst, dann aber zu stagnieren droht, (2.) die Selbstbestimmung – die beim beschriebenen Imitationslernen wohl kaum gegeben ist – und (3.) die soziale Eingebundenheit. Zwar bieten unsere Daten Belege dafür, dass das solmisationsgestützte gemeinsame Singen innerhalb der Klasse stark zum Gefühl der sozialen Eingebundenheit der Beteiligten betragen kann. Jedoch lautet unsere noch weiter zu prüfende These ja, dass das Solmisieren außerhalb der eigenen Klasse – in der sonstigen ‚Welt der *„richtigen Tonleiter"* – nicht nennenswert zu sozialer Eingebundenheit der Schüler*innen beiträgt, bzw. ggf. sogar zusätzliche Barrieren schaffen könnte. In unseren Daten waren Mitschüler*innen an der weiterführenden Schule als Referenzrahmen benannt worden, vor dem die Solmisation *„kindisch"* erscheint. In künftigen Studien könnte auch die Rolle der Eltern mit in den Blick genommen werden, denen Solmisation vermutlich in den meisten Fällen fremd sein wird. So stellt Evans (2015) in seinem Überblick musikpsychologischer Studien mit Blick auf die soziale Eingebundenheit („relatedness") die Relevanz der Eltern für nachhaltig motivierte Musiklernprozesse von Kindern heraus (vgl. Evans, 2015, S. 69).

Auch um das Phänomen begrenzter Kompetenzorientierung der Lehrkräfte beim schulischen Solmisieren weiter zu untersuchen, könnte eine Öffnung des Forschungsfeldes sinnvoll sein, etwa durch Unterrichtsbeobachtung, die sich nicht allein auf die Solmisationsphasen beschränkt. Denn eine begrenzte Kompetenzorientierung von Lehrkräften trotz grundsätzlicher Befürwortung weiterer Lernziele wurde unter dem Schlagwort „Lernzielselektion" schon an anderer Stelle, unabhängig von Solmisation, für fachfremd Musik unterrichtende Grundschullehrkräfte beschrieben (Hammel, 2008). Es handelt sich also vielleicht nicht um ein nur für die Solmisation spezifisches Phänomen.

Als wichtigsten ermutigenden Ausblick für die Praxis nehmen wir mit, dass Solmisation schon durch gezielten wiederholten Einsatz einzelner Singspiele einen großen Effekt auf die Singfähigkeit zu haben scheint. Dies wirft ein neues Licht auf den Vorbehalt gegenüber der Solmisation, dass sie so zeitaufwendig sei, dass andere musikalische Bereiche zwangsläufig vernachlässigt würden (Heygster & Grunenberg, 2009, S. 163). Mit dem Ziel der Verbesserung der Singfähigkeit ließe die Solmisation sich anscheinend schon in diesem überschaubaren Rahmen sinnvoll in der Schule einsetzten. Mit Oberschmidt sei aber daran erinnert, dass

es keine Selbstverständlichkeit sein muss, dass im schulischen Musikunterricht immer gleich die „Singfähigkeit […] als gesangspädagogischer Ableger" zum Ziel erklärt wird, während doch bei vielen außerschulischen Gesangspraxen „allein die Betätigung des Singens Sinn und Ziel" ist (Oberschmidt, 2016, S. 13). Allerdings ist auch für eine solche selbstzweckhafte, erfüllte Musikpraxis wichtig, dass sie von den Beteiligten als „gut" erlebt wird, weshalb ggf. gewisse „Standards […] erst einmal erlernt werden müssen" (Vogt, 2004, S. 14). Tatsächlich vermitteln die Kinderinterviews den Eindruck, dass die durch Solmisation erzielte bessere Singfähigkeit in hohem Maße zu einer erfüllten Musikpraxis beiträgt.

Literatur

Amkraut, M. (2004). *A comparison of the Kodaly method and the traditional method to determine pitch accuracy in grade 6 choral sight-singing.* Miami: Florida International University. Verfügbar unter: https://core.ac.uk/download/pdf/46949899.pdf [30.12.2019].

Ansohn, M. (2013). Beiträge zur Solmisation heute. *AfS-Magazin,* (36), 4. Verfügbar unter: https://www.bmu-musik.de/fileadmin/Medien/BV/Archiv_AfS/nr._36_2013/AfS-Mag_36_01_Ansohn.pdf [17.12.2019].

Ansohn, M. (2014). Solmisation. Reaktionen auf die Artikel in der letzten Ausgabe des Magazins. *AfS-Magazin,* (37), 25–27. Verfügbar unter: https://www.bmu-musik.de/fileadmin/Medien/BV/Archiv_AfS/nr._37_2014/AfS-Mag_37_05_Solmisation.pdf [17.12.2019].

Antinone, P. M. (2000). *The effect of movable-do versus fixed-do sight reading systems on beginning choral students' melodic sight-reading accuracy* (Masterarbeit). Denton, Texas: Texas Woman's University College of Arts and Sciences. Verfügbar unter: https://twu-ir.tdl.org/handle/11274/782 [01.01.2020].

Becker, S. (2018). *Funktionen der relativen Solmisation für den Grundschulmusikunterricht. Eine qualitative Befragung von Musiklehrkräften* (Masterarbeit). Koblenz: Universität Koblenz-Landau.

Bolender, R. & Müller, G. (2012). *Leitfaden Gesangsklasse. Ein Konzept für das erfolgreiche Singen mit Schulklassen*. Leitfaden. Innsbruck: Helbling.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik,* (39), 223–238. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-111739 [17.12.2019].

Ernst, M. (2011). *Praxis Singen mit Kindern. Lieder vermitteln, begleiten, dirigieren*. Rum/Innsbruck: Helbling.

Evans, P. (2015). Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae,* 19(1), 65–83. https://doi.org/10.1177/1029864914568044

Forge, S. & Gembris, H. (2012). *Singförderung in der Grundschule. Evaluation des Projekts „Singen macht Sinn"* (Schriften des Instituts für Begabungsforschung in der Musik (IBFM), Bd. 4). Berlin [u. a.]: LIT.

Fuchs, M. (Hrsg.). (2010). *Musik in der Grundschule neu denken – neu gestalten. Theorie und Praxis eines aufbauenden Musikunterrichts*. Innsbruck: Helbling.

Fuchs, M. (2013). So-Mi. Zur Rückkehr der Solmisation in den deutschen Musikunterricht. *AfS-Magazin,* (36), 5–12.

Fuchs, M. (2015). Singen im Musikunterricht. In M. Fuchs (Hrsg.), *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge* (S. 120–141). Innsbruck: Helbling.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2005). *Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung* (2., korrigierte Auflage). Bern: Huber.

Göllner, M. (2017). *Perspektiven von Lehrenden und SchülerInnen auf Bläserklassenunterricht. Eine qualitative Interviewstudie* (Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Bd. 6). Münster: Waxmann.

Gordon, E. (2012). *Learning Sequences in Music. A Contemporary Music Learning Theory* (4. Auflage). Chicago: GIA Publications, Inc.

Gütay, W. (2012). *Singen in Chorklassen: eine Längsschnittstudie zu stimmphysikalischen, kognitiven und psychosozialen Auswirkungen* (Dissertation). Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Verfügbar unter: http://oops.uni-oldenburg.de/volltexte/2012/1470/ [15.11.2019].

Hammel, L. (2008). Unterrichtsziele fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer der Primarstufe. Eine qualitativ-empirische Studie. *Diskussion Musikpädagogik,* 37, 25–32.

Henning, H. (2014). *Qualität in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern im Grundschulalter. Impulse zur Qualitätsentwicklung* (Dissertation). Würzburg: Hochschule für Musik Würzburg. Verfügbar unter: https://d-nb.info/1111785155/34 [28.12.2019].

Heygster, M. (2012). *Relative Solmisation. Grundlagen, Materialien, Unterrichtsverfahren* (Studienbuch Musik). Mainz: Schott.

Heygster, M. & Grunenberg, M. (2009). *Handbuch der relativen Solmisation* (Studienbuch Musik). Mainz: Schott.

Holmes, A. V. (2009). *Effect of Fixed-Do and Movable-Do Solfege Instruction on the Development of Sight-Singing Skills In 7- and 8-Year-Old Children* (Dissertation). Gainesville, Florida: University of Florida. Verfügbar unter: https://ufdc.ufl.edu/UFE0024398/00001 [17.12.2019].

Huber, J. (2008). *Standards im Musikunterricht. Pilotstudie*. Forschungsbericht. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. Verfügbar unter: http://arbeitsgruppe.ch/pub/Music/Mu4aPlattform/Pilotstudie_Standards_im_Musikunterricht_PHZ_HSLU.pdf [01.01.2020].

Hung, J.-L. (2012). *An Investigation of the Influence of Fixed-do and Movable-do Solfège Systems on Sight-Singing Pitch Accuracy for Various Levels of Diatonic and Chromatic Complexity.* San Francisco: The University of San Francisco. Verfügbar unter: http://repository.usfca.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1037&context=diss [11.01.2020].

Hüttmann, R. (2018). Ich. Du. Musik. Inklusion. Über die Herausforderungen einer inklusiven Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik,* (79), 31–36.

Losert, M. (2011). *Die didaktische Konzeption der Tonika-Do-Methode. Geschichte – Erklärung – Methoden* (Forum Musikpädagogik, Bd. 95: Augsburger Schriften). Augsburg: Wißner.

Martin, B. A. (1991). Effects of hand signs, syllables, and letters on first graders' acquisition of tonal skills. *Journal of Research in Music Education,* (3), 161–170. https://doi.org/10.2307/3344696

MBWJK, Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz. (2009). *Teilrahmenplan Musik*. Mainz. Verfügbar unter: https://grundschule.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/grundschule.bildung-rp.de/Downloads/Rahmenplan/Teilrahmenplan_Musik_Nov_2009.pdf. [11.01.2020].

McClung, A. C. (2008). Sight-Singing Scores of High School Choristers with Extensive Training in Movable Solfège Syllables and Curwen Hand Signs. *Journal of Research in Music Education,* 56(3), 255–266. Verfügbar unter: http://dx.doi.org/10.1177/0022429408323290 [17.12.2019].

Oberschmidt, J. (2016). Es wird wieder gesungen!? Einige Anmerkungen zum Singen (und zum Gesang) im Musikunterricht. *Musikunterricht aktuell – 4. Bundesverband Musikunterricht,* (4), 8–16.

Reichertz, J. (2009). Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Forschung. In U. Flick, E. Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (7. Auflage, S. 276–287). Reinbek bei Hamburg: Rohwolt.

Reifinger, J. L. (2012). The Acquisition of Sight-Singing Skills in Second-Grade General Music: Effects of Using Solfège and of Relating Tonal Patterns to Songs. *Journal of Research in Music Education,* 60(1), 26–42. https://doi.org/10.1177/0022429411435683

Ruhnke, M. (1994). Solmisation. In F. Blume & L. Finscher (Hrsg.), *Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik* (2., neubearbeitete Ausgabe, S. 1561–1569). Kassel: Bärenreiter.

Spychiger, M. & Aktas, U. (2015). *Primacanta – Jedem Kind seine Stimme. Eine Intervention in den 3. und 4. Grundschulklassen in der Stadt Frankfurt am Main*. Schlussbericht über die wissenschaftliche Begleitung der 3. Staffel. Frankfurt a. M.: Hochschule für Musik und darstellende Kunst.

Steffens, J. (2019). *Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit Solmisation in der Grundschule* (Masterarbeit). Koblenz: Universität Koblenz-Landau.

Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

Truschkat, I., Kaiser-Belz, M. & Reinartz, V. (2007). Grounded Theory Methodologie in Qualifikationsarbeiten: zwischen Programmatik und Forschungspraxis – am Beispiel des Theoretical Samplings. *Historical Social Research, Supplement*, (19), 232–257. Verfügbar unter: https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-288648. [02.01.2020].

Vogt, J. (2004). (K)eine Kritik des Klassenmusikanten. Zum Stellenwert Instrumentalen Musikmachens in der Allgemeinbildenden Schule. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, 1–17. Verfügbar unter: http://www.zfkm.org/04-vogt.pdf. [02.01.2020].

Weber-Krüger, A. (2014). *Bedeutungszuweisungen in der Musikalischen Früherziehung. Integration der kindlichen Perspektive in musikalische Bildungsprozesse* (Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Bd. 1). Münster: Waxmann.

Weinert, F. E. (Hrsg.). (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.

Lina Oravec
Universität Koblenz-Landau
Universitätsstraße 1
56070 Koblenz
linaoravec@uni-koblenz.de

Julia Steffens
Universität Koblenz-Landau
Universitätsstraße 1
56070 Koblenz
juliasteffens@uni-koblenz.de

Olivier Blanchard

„Die Songs der Schüler*innen“ und „die Songs der Lehrer*innen“

Die Herstellung kultureller Differenzen im Musikunterricht

“Students’ Songs” and “Teachers’ Songs”: Cultural Differences in Music Lessons

Dieser Text speist sich aus einer ethnografisch informierten Forschung. Aus der Perspektive der Hegemonietheorie von Laclau und Mouffe wird gezeigt, wie im schulischen Musikunterricht ein kulturell spezifisches Singen als Norm konstruiert wird, mit welchem gewisse Werte, wie beispielsweise die Intonation und der Ambitus, verbunden und von welchem andere Werte, wie beispielsweise der Flow oder die Phrasierung, verdrängt werden. Überdies wird in der Logik der Kultur des Musikunterrichts „der Song“ als das einzig kulturspezifische Moment konstruiert, wodurch aber die kulturelle Konstitution der erstgenannten Werte vertuscht wird. Diese eingenommene Perspektive ermöglicht es, Kulturen nicht länger als soziale Tatsache, sondern als Konstrukt der eignen Kultur zu sehen. Deshalb werden im Text auf dieser Grundlage auch Überlegungen für eine kultursensible Musikpädagogik formuliert.

This paper derives from ethnographically informed research. From the perspective of Laclau and Mouffe’s theory of hegemony, it is shown how culturally specific singing is constructed as a norm in music classes to which certain values such as intonation and ambitus are linked and from which other values such as flow or phrasing are banned. Moreover, in the researched culture of music education, “the song” is constructed as the only culturally specific element, but this conceals the cultural constitution of the formerly mentioned values. This perspective makes it possible to understand cultures no longer as social facts but as constructs of one’s own culture. For this reason, the paper also makes suggestions for a culturally sensitive music education.

1. Einleitung

Der vorliegende Text versteht sich als Beitrag zur musikpädagogischen Diskussion zum Umgang mit kultureller Diversität im Musikunterricht. Mit einer Fokussierung auf den epistemologischen Aspekt von Kultur wird aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive heraus argumentiert. Durch diesen Fokus erscheint kulturelle Diversität als Konstrukt der ‚eigenen Kultur' und nicht länger als soziale Tatsache. Diese Perspektive zieht auch für die unterrichtliche Thematisierung von kultureller Diversität Konsequenzen von nicht zu unterschätzender Tragweite nach sich. Der Text verfolgt das Ziel, diesen theoretischen Ansatz mit Erkenntnissen aus einem empirischen Forschungsprojekt zu verbinden.

Dazu wird erstens die Ausgangslage des Forschungsprojektes dargelegt. Zweitens wird die epistemologische Grundlage entfaltet, welche der empirischen Forschung als Denkmittel zugrunde lag. Drittens wird der methodische Zugriff auf das beforschte Feld beschrieben und über die Gültigkeit der Aussagen nachgedacht. Viertens werden einige ausgewählte Erkenntnisse des Forschungsprojekts präsentiert. Diese werden fünftens auf den theoretischen Rahmen rückbezogen, um damit die theoretische Perspektive auf das Phänomen der kulturellen Diversität hervorzuheben.

2. Ausgangslage

Dem Nachdenken über kulturelle Diversität liegt notwendigerweise eine – explizite oder implizite – Konzeption von Kultur zugrunde. Entsprechend sollen die nachfolgenden Ausführungen Kultur aus einem kulturwissenschaftlichen Standpunkt definieren und somit den Text auch im wissenschaftstheoretischen Feld verorten. Auf dieser Grundlage werden anschließend die Konsequenzen für das Denken von kultureller Diversität und deren Thematisierung im Musikunterricht herausgearbeitet.

Kulturwissenschaften verstehen unter Kultur kollektive Wissensordnungen vor deren Hintergrund die Menschen der sozialen Welt Sinn verleihen und die dadurch Handeln ermöglichen und einschränken (Reckwitz, 2006, S. 16). Die als Kultur verstandenen Wissensordnungen sind somit „nicht […] *Epiphänomene*, sondern […] *notwendige Bedingung* aller sozialen Praxis" (ebd., S. 16–17, Hervorhebung im Original). Dabei handelt es sich innerhalb des kulturwissenschaftlichen Programms durchaus um eine einheitliche theoretische Perspektive (ebd., S. 16; siehe auch Böhme, Matussek & Müller, 2002, S. 71; Moebius, 2009, S. 8–9; Wirth, 2008, S. 18). Diese erfährt jedoch in der Verortung der Wissensordnungen eine Ausdifferenzierung. In diesem Text wird der Standpunkt der kulturwissenschaftlichen Praxistheorien eingenommen, welchen zufolge sich die Wissensordnungen in den sozialen Praktiken selbst manifestieren. Soziale Praktiken

sind demnach nur innerhalb einer kollektiven Wissensordnung verständlich und tragen umgekehrt dazu bei, diese überhaupt erst herzustellen (Reckwitz, 2005, S. 97–98). Diese praxeologische Theorieoption des kulturwissenschaftlichen Kulturbegriffs wird für das Verständnis der weiter unten beschriebenen empirischen Forschung wichtig sein.

Der kulturwissenschaftliche Wissensbegriff, auf welchen sich die als Kultur verstandenen Wissensordnungen beziehen, unterscheidet sich wesentlich von einem alltagsweltlichen Wissensbegriff: Wissen wird hier von Wahrheitsimplikationen losgelöst und ist auch nicht im Sinne von beliefs zu verstehen, sondern ist den wissenden Akteur*innen insofern weitgehend implizit, als es bloß in deren Handlungsanwendungen zur Geltung kommt (Reckwitz, 2006, S. 162). Damit die Akteur*innen möglichst störungsfrei miteinander interagieren können, darf das für diese Interaktionen benötigte Wissen nicht stets zur Disposition gestellt werden. Wird zudem das, bereits in der obenstehenden Definition erwähnte, handlungskonstitutive Moment der Wissensordnungen berücksichtigt, geht von diesen eine nicht zu unterschätzende Macht aus. Wissensordnungen sind in Anlehnung an den „linguistic turn“ (z. B. Bachmann-Medick, 2010, S. 7) vergleichbar mit Sprachen. Sie machen die Welt bedeutsam und ermöglichen es zwar, zwingen jedoch aber auch dazu, entsprechend diesen Bedeutungen zu handeln, wahrzunehmen und zu sprechen (Reckwitz, 2006, S. 34). Wissensordnungen sind daher von den wissenden Akteur*innen nicht hintergehbar.

Aus dieser theoretischen Perspektive ergeben sich folgende drei, für die nachfolgenden Überlegungen wichtige Konsequenzen:

1. muss der Musikunterricht als Kultur verstanden werden, denn wie Vogt (2014, S. 3) betont, ist „auch das Lehren und das Lernen von Musik […] eine Form musikbezogener kultureller Praxis: Es wird in einer Institution wie der Schule Musik gemacht, es wird in besonderer Weise über sie gesprochen, es werden Werte und Normen zur Geltung gebracht, es finden schulische, musikbezogene Rituale statt, Musik wird medial vermittelt etc.“ All diese Praktiken erzeugen wiederum eine spezifische Wissensordnung.
2. sind auch Kultur und kulturelle Diversität als Produkt einer spezifischen Wissensordnung bzw. einer spezifischen Kultur zu denken. Kulturelle Diversität ist kein (im Idealfall friedliches) Nebeneinander von Kulturen, die sich auch mal wechselseitig beeinflussen oder gar durchdringen, sondern ein Produkt von Kulturalisierungen im Sinne eines „Doing Culture“ (Hörning & Reuter, 2004).
3. gilt es zu berücksichtigen, dass Wissensordnungen handlungskonstitutiv, aber den Akteur*innen selbst weitgehend implizit sind. Die Perspektive, aus der andere Kulturen thematisiert werden, ist somit immer auch hegemonial (Blanchard, 2018, S. 288, 2019, S. 17–18). Sollen beispielsweise Musikkulturen untersucht werden, braucht es ein Konzept von Musik, das weder beliebig noch beliebig substituierbar ist, sondern eben ein Konzept, das auf einer spezifischen Wissensordnung gründet, die als solche nicht hintergehbar ist.

In einem kultursensiblen Musikunterricht müssen folglich erstens Kulturen als Kulturalisierungen thematisiert werden. Zweitens müssen Konzepte auf deren Grundlage kulturalisiert wird selbst als kulturell konstruiert bzw. als Produkt der ‚eigenen Kultur' erkennbar gemacht werden, d. h. sie müssen dekonstruiert werden. Dieses zweite Vorhaben ist wesentlich schwieriger. Damit nämlich in Konzepten gedacht und gehandelt werden kann, dürfen die Konzepte selbst nicht ständig hinterfragt werden, wodurch aber ihre kulturelle Konstruktion in den Hintergrund gerät und sie stattdessen als natürlich bzw. universell wahrgenommen werden.

Auf dieser Ausgangslage habe ich in meiner Doktorarbeit zentrale Konzepte der ‚eigenen Kultur' des Musikunterrichts mit dem Erkenntnisinteresse untersucht, deren kulturelle Konstruktion sowie deren hegemoniale Besetzung sichtbar zu machen (Blanchard, 2019).

Es ging allerdings nicht explizit darum, Unterricht zu beforschen, der den Anspruch hatte kulturelle Diversität zu thematisieren – versteht man Unterricht als kulturelles System, wird darin immer kulturell Spezifisches konstruiert – vielmehr ging es darum, überhaupt erste Einblicke in den Unterricht aus dieser kulturwissenschaftlich-machtkritischen Perspektive zu erhalten. Der Beitrag zur musikpädagogischen Diskussion zum Umgang mit kultureller Diversität besteht vor allem darin, dass die Erkenntnisse der Untersuchung einen Beitrag zur Sensibilisierung für die kulturelle Konstitution von vermeintlich universellen Konzepten leisten können. Überdies lässt sich dadurch der theoretische Ansatz, der Kulturen als Kulturalisierungen betrachtet, gut veranschaulichen – gerade, weil die im beforschten Unterricht konstruierten Kulturen weniger aufgeladen sind, als z. B. ethnische Kulturen (siehe dazu z. B. Barth, 2013).

3. Epistemologische Grundlage

Hegemonie, die Prozesse zur Konstituierung und Konsolidierung von kultureller Macht, bildete ein zentrales Erkenntnisinteresse meiner Forschung. Da Wissensordnungen handlungskonstitutiv aber weitgehend implizit sind, werden die auf diese gründenden Konzepte von den handelnden Akteur*innen nicht als kulturell spezifisches Wissen wahrgenommen, sondern schlicht angewendet (Reckwitz, 2006, S. 162). Gerade weil diese Konzepte aber nicht universell sind, sind sie immer auch kontingent (Reckwitz, 2011a; für die Musikpädagogik Vogt, 2014, S. 5). Folglich ist die Besetzung eines Konzepts immer auch ein machtbezogenes, also hegemoniales Unternehmen.

Entsprechend bildete die Hegemonietheorie von Laclau und Mouffe (2012) die epistemologische Grundlage der Forschung. Laclau und Mouffe verstehen sich selbst als postmarxistisch informierte Vertreter*innen der politischen Philosophie (ebd., S. 34), werden aber innerhalb der Kulturwissenschaften als poststrukturalistische Praxistheoretiker*innen rezipiert (z. B. Reckwitz, 2011b). Ihre

Theorie gründet somit auf denselben Prämissen wie beispielsweise die Arbeiten von Jacques Derrida, Judith Butler oder Michel Foucault, beschäftigt sich aber in einem besonderen Maße mit (gesellschaftlicher) Macht. Mit Foucault teilen sie auch den Begriff des Diskurses, welcher an zentraler Stelle ihrer Theorie steht, bei ihnen aber sehr weit gefasst ist. Der Diskurs ist ein umfassendes Sinnsystem (auch nichtsprachlicher) sozialer Praktiken, vor dessen Hintergrund Wahrnehmung erst möglich wird und Praktiken erst verstehbar werden (Laclau & Mouffe, 2012, S. 145). Allerdings sind weder Diskurse noch auf diese gründende Konzepte festgeschriebene und unveränderbare Größen, sondern unterliegen ständigen sozialen Aushandlungen. Unterschiedliche Diskurse können also eine ‚Sache‘ mit unterschiedlichen Bedeutungen versehen. Die Hegemonie eines spezifischen Diskurses versucht dann diesen temporär zu schliessen und dadurch eine spezifische soziale Wirklichkeit zu naturalisieren (Moebius, 2009, S. 160; Reckwitz, 2011b, S. 304).

Die Hegemonietheorie von Laclau und Mouffe kann an dieser Stelle unmöglich in ihrer Komplexität entfaltet werden (siehe dazu Blanchard, 2019, S. 120–143). Trotzdem ist es wichtig aufzuzeigen, aus welcher Perspektive der Musikunterricht beforscht wurde, allein schon um die nachfolgend präsentierten Erkenntnisse einordnen und nachvollziehen zu können.

Laclau und Mouffe fokussieren auf die **artikulatorische Funktion**[1] sozialer Praktiken. Dadurch werden Elemente (z. B. die Schüler*innen, das Instrument, die Anweisungen, das Musizieren, die Lehrkraft) miteinander verbunden und zu Momenten eines Diskurses (z. B. der Unterricht) gemacht. Die einzelnen Momente erhalten innerhalb des Diskurses ihre Identität in **Differenz** zueinander. Es lässt sich nicht auf positivem Wege bestimmen was die Lehrkraft ist: Sie ist der Mensch, also *nicht* das Instrument, der die Anweisungen gibt, also *nicht* die Schüler*innen. Der Unterschied von Momenten zu Elementen liegt darin, dass Momente diskursiv artikuliert sind und Elemente nicht (Laclau & Mouffe, 2012, S. 141).[2]

Der **Diskurs** verleiht seinen Momenten erst ihren spezifischen sozialen Sinn (ebd.). Eine Lehrkraft kann nur im Kontext von Unterricht als solche verstanden werden. Aber auch der Diskurs ist den Praktiken nichts Vorgängiges, sondern wird ebenfalls erst durch diese konstruiert (ebd., S. 145). Unterricht entsteht z. B. nur dadurch, dass die Schüler*innen die Anweisungen der Lehrkraft befolgen, entsprechend auf Instrumenten spielen, dieses Spiel von der Lehrkraft wieder beurteilt wird usw.

---

1 Im Englischen meint artikulieren nicht nur das sprachwissenschaftliche Lautbilden bzw. das (deutliche) Aussprechen, sondern auch „verbinden“.

2 Wobei diese Unterscheidung nur zum Verstehen der Theorie notwendig ist. Genau genommen würden nämlich Elemente als solche gar nicht erkennbar sein, da jegliches Auftauchen von etwas als etwas nur im diskursiven Zusammenhang möglich ist (Laclau & Mouffe, 2012, S. 144–145).

Daraus sind schon zwei wesentliche Konsequenzen ableitbar. Erstens sind sämtliche Momente überdeterminiert, da sie ihre Bedeutung erst im diskursiven Zusammenhang erlangen. Eine Lehrkraft kann in anderen diskursiven Zusammenhängen auch Rockstar, Familienmutter, Gläubige usw. sein. Zweitens haben Diskurse, obwohl sie sozialen Sinn erzeugen, selbst kein sinnstiftendes Zentrum, da auch sie erst durch Praktiken konstruiert werden. Es gibt keine notwendige Bedeutung des Unterrichts.

Die zentrale Bedeutung eines Diskurses erklären Laclau und Mouffe daher durch den Begriff des **Knotenpunkts**, eines privilegierten Moments, um welches herum sich die Praktiken vorwiegend drehen (ebd., S. 150). Als Knotenpunkt könnte im bereits verwendeten Beispiel etwa ‚Lernen' genannt werden, weil es im Unterricht vorwiegend darum geht bzw. gehen soll. Die Schüler*innen wollen oder müssen lernen und die Lehrkraft entsprechend vermitteln, Räume werden so eingerichtet, dass Lernen optimal möglich ist usw. Allerdings ist auch der Knotenpunkt nichts dem Diskurs Vorgängiges und besitzt deshalb selbst keinen Sinn per se. Es ist somit durchaus möglich, dass die Bedeutung eines Knotenpunkts umkämpft sein kann. Laclau und Mouffe sprechen in diesem Fall von einem **Antagonismus**. Lernen könnte zum Beispiel ‚Wissensvermittlung' oder ‚Forschen' bedeuten. Antagonismen sind allerdings nicht räumlich zu denken, als geschlossene Diskurse mit ihren jeweils eigenen und gänzlich voneinander separierbaren Momenten, die um einen Knotenpunkt herum aufeinanderprallen. Antagonismen im Laclau'schen und Mouffe'schen Sinne verhindern ein absolutes Fixieren von Bedeutung, indem Elemente niemals Momente eines einzigen Diskurses werden können, z. B. eine Lehrkraft ausschließlich Lehrkraft wäre und als solche immer und überall so verstanden würde. Antagonismen sind somit Grenzen, die durch Diskurse – das heißt durch deren Momente – hindurch gehen (ebd., S. 161–165).

Hegemonie ist nun der Versuch, eine Bedeutung um einen umkämpften Knotenpunkt zu verabsolutieren. Sie ist als eine Schließbewegung diskursiver Grenzen zu denken, die gleichzeitig notwendig und unmöglich ist. Notwendig ist sie, weil der Diskurs Bedeutung stiftet, aber als solcher erst wahrgenommen werden kann, wenn er sich von etwas abgrenzen kann (Laclau, 2002, S. 66). Die Grenze ist aber, wie gesehen, nicht räumlich, sondern im Sinne eines Ausgrenzens von anderen Bedeutungen aus seinen Momenten zu verstehen. Unmöglich ist eine diskursive Grenzschließung aber, weil der Diskurs, der Praktiken überhaupt erst verstehbar macht und dadurch Sinn erzeugt, selbst erst durch Praktiken konstruiert wird. Sowohl Diskurse als auch deren Momente und Knotenpunkte bedingen sich wechselseitig. Es kann auf nichts Gegebenes zurückgegriffen werden. Laclau und Mouffe erklären daher Hegemonie als jene sozialen Praktiken, deren artikulatorische Funktion eine zweite Bedeutung erzeugt, jene der **Äquivalenz**, welche die Bedeutung der Differenz untergräbt, obwohl sie von ihr zehrt. Innerhalb eines Diskurses werden einzelne Momente aufgrund deren Differenz zu den anderen Momenten wahrgenommen. Im Falle einer hegemonialen Artikulation

werden sie jedoch gleichzeitig insofern äquivalent, als dass sie alle dasselbe bedeuten (Laclau & Mouffe, 2012, S. 134). Wäre im hier verwendeten Beispiel Lernen ‚bloße‘ Wissensvermittlung, wäre die Lehrkraft Vermittler*in und die Schüler*innen Empfänger*innen des Wissens, die dazugehörigen Kulturtechniken wären Einprägen und -pauken usw. Alles ist innerhalb des Diskurses eine Differenz: Einprägen ist beispielsweise nicht Einpauken. Im Falle einer Antagonisierung des Knotenpunktes – etwa, wenn Lernen Forschen hieße – würden aber alle Differenzen insofern äquivalent, als dass sie nur noch Lernen bedeuten. Das Bilden von Hypothesen, im Sinne eines Elements, würde hingegen nicht als Lernen gelten, d. h. nicht mit den anderen Differenzen äquivalent werden.

Dabei hat nun nicht die Lehrkraft die Deutungshoheit über den Lernbegriff. Macht im Sinne von Hegemonie liegt nicht bei Akteur*innen, sondern im geteilten Sinn, der Bedeutungen und Praktiken ermöglicht oder verunmöglicht. Im hier verwendeten Beispiel wüsste ein*e Schüler*in, wollte sie bzw. er eine Hypothese bilden, ggfs. nicht, wie dies im Unterricht zu bewerkstelligen wäre. Und sowohl die Lehrkraft als auch die anderen Schüler*innen würden das entsprechende Handeln möglicherweise gar als Unterrichtsstörung verstehen, die ‚das Lernen‘ verunmöglicht. Es gelänge den Akteur*innen des Unterrichts somit nicht, die Differenz Hypothesenbildung mit den anderen Differenzen Einprägen, Einpauken, Lehrkraft, Schüler*in usw. äquivalent zu setzen.

Von den Akteur*innen selbst können die einen Antagonismus ermöglichenden Bedingungen als Gegebenheiten beschrieben werden: „Hypothesenbilden hat nichts mit Lernen zu tun, das gehört zum Forschen.“ Die Antagonismen sind allerdings nicht auf diese reduzierbar. Vielmehr sind es die hegemonialen sozialen Praktiken selbst, die versuchen Kontingenz zu verbannen, Bedeutung zu fixieren und somit Diskurse – z. B. des Lernens – zu schließen (ebd., S. 166).

4. Methode

Mit dieser Hegemonietheorie als „Denkmittel“ (Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand, 2013, S. 166) habe ich fünf verschiedene Musikunterrichte[3] beforscht. Die Forschung erfolgte nach einem ethnografischen Verfahren. Eine zentrale Prämisse der Ethnografie ist deren Verwurzelung in intensiver und extensiver empirischer Feldforschung und – damit verbunden – die teilnehmende Beobachtung als zentrale Datenerhebungsmethode. Es geht darum, Informationen ‚aus erster Hand‘ zu erhalten, indem die Akteur*innen in ihrer ‚natürlichen Umwelt‘ und beim Vollzug ihrer sozialen Praxis beobachtet werden (ebd., S. 31–41). Dadurch

3 Dieser, möglicherweise etwas verwirrende, Begriff soll deutlich machen, dass keine Lehrkräfte und auch keine Schüler*innen beforscht wurden, sondern (Musikunterrichte als) kulturelle Systeme, die in den Praktiken aller beteiligten Akteur*innen verortet werden.

wird das ethnografische Vorgehen kompatibel mit der vorangehend vorgestellten theoretischen Prämisse: Der soziale Sinn liegt in den sozialen Praktiken. Zur Ergründung des sozialen Sinns bedarf es deshalb der Beobachtung dieser Praktiken.

Die Auswahl der beforschten Unterrichte orientierte sich an Candeas (2009) Prämisse des „zufälligen Feldes". Es wurde zwar versucht, aufgrund der spärlich vorhandenen demografischen Daten einen kontrastreichen Ausschnitt von Musikunterricht an Deutschschweizer Sekundarschulen zu erhalten. Trotz der erwünschten Heterogenität des Materials ging es aber explizit nicht darum, Zusammenhänge irgendeiner Art (beispielsweise zwischen demografischen Daten und der Form des Unterrichts) nachzuweisen. Eher sollten überhaupt erste Einsichten in den Musikunterricht aus der vorgestellten Perspektive gewonnen werden.

Konkret habe ich während eines Schuljahres an insgesamt 44 Stunden beobachtend teilgenommen, also in einer ambivalenten Rolle (vgl. Breidenstein et al., 2013, S. 66–68) zwischen einem Teilnehmer (Schüler) und einem Beobachter, der das Unterrichtsgeschehen stichwortartig notiert. Diese Notizen wurden im Anschluss an die Stunden zu Beobachtungsprotokollen niedergeschrieben, welche den wichtigsten Bestandteil des Datenkorpus bildeten. Zusätzlich habe ich mit Unterrichtsvorbereitungen, Liedblättern, Prüfungen usw. weitere Dokumente gesammelt, die bei der Analyse situativ herbeigezogen wurden. Schließlich habe ich gegen Ende meines Feldaufenthalts mit allen Lehrkräften einzeln und mit insgesamt 54 Schüler*innen in unterschiedlichen Settings (Einzel-, Gruppen- und Klassengespräche) halbstrukturierte, leitfadengestützte Interviews durchgeführt. Die anschließenden Transkriptionen dieser insgesamt 23 Interviews ergaben zusätzliches Datenmaterial. Dieses wurde aber bei der Analyse nur ergänzend herbeigezogen, um einerseits die Perspektive der Schüler*innen und Lehrkräfte zu berücksichtigen und andererseits mich dadurch auf von mir übersehene oder vernachlässigte Aspekte aufmerksam zu machen.

Die interpretative Analyse gestaltete sich in einem Dreischritt. Zunächst wurde das Datenmaterial im Sinne der Geertz'schen Leitfrage „What the hell is going on here?" (Geertz zit. nach Hirschauer & Amann, 1997, S. 20) nahe an den Relevanzen des beforschten Unterrichtes codiert. Die daraus resultierenden Codes wurden dann in einem zweiten Schritt aus dem Blickwinkel der Hegemonietheorie von Laclau und Mouffe geordnet. Die dadurch entstandene Ordnung wurde abschließend wieder näher am Datenmaterial ausdifferenziert. Allerdings sei darauf hingewiesen, dass in ethnografischen Verfahren die einzelnen methodischen Schritte nicht rigide voneinander getrennt werden können, denn bereits bei der Beobachtung wird die systematische Unterscheidung zwischen Datenerhebung und -analyse unterlaufen. Fragt sich ein*e Forscher*in, auf welche Aspekte sich die Beobachtung konzentrieren sollte, handelt es sich genau genommen bereits um eine analytische Operation (Breidenstein et al., 2013, S. 109–111).

Schon aufgrund der oben erwähnten Zufälligkeit der ausgewählten Unterrichte erhebe ich mit meinen Erkenntnissen keinen Anspruch auf Repräsentativität. Jedoch ist es auch nicht das Ziel des Textes, repräsentative Aussagen für den Musikunterricht machen zu können. Die Forschung ist eher als „Theoretische Empirie“ (Kalthoff, Hirschauer & Lindemann, 2008) zu verstehen, die zum Ausdruck bringt, dass jede Empirie in dem Sinne theoretisch aufgeladen ist, als dass sie „über analytische Begriffe verfügt, die Wirklichkeit erst aufschließen“ (Wrana, 2015, S. 124). Es soll der spezifische Ertrag einer kulturwissenschaftlich-machtkritischen Perspektive auf den Musikunterricht verdeutlicht werden. Dadurch, dass diese Perspektive die den Akteur*innen impliziten Wissensordnungen offenlegt, können die Erkenntnisse bestenfalls auch in andere Musikunterrichte involvierte Personen dazu bewegen zu sagen: „Ja, das stimmt – aber so habe ich das noch nie gesehen!“ (Breidenstein et al., 2013, S. 184), auch wenn sie in der nachfolgenden Darstellung der Erkenntnisse keine passgenaue Abbildung vorfinden werden.

Grundsätzlich ist anstelle der Repräsentativität eher die Reflexivität das zentrale Gütekriterium ethnografischer Forschung (ebd., S. 35–36, 95, 102–103). Denn die Erkenntnisse einer ethnografischen Untersuchung sind nicht nur potentiell anders, wenn anderer Unterricht untersucht wird, sondern auch, wenn ein*e andere*r Forscher*in mit anderem (biografischen, theoretischen usw.) Hintergrund sowie mit anderem Erkenntnisinteresse denselben Unterricht beforscht (Ackermann, 2011, S. 145). Dies gilt es genauso zu reflektieren, wie auch das konstitutive Moment jeder Kulturbeschreibung und damit verbunden die Repräsentationsmacht der Autorin bzw. des Autors. Wie alle beschriebenen Kulturen ist aus der hier vertretenen Perspektive auch die eigene Kultur des Musikunterrichts eine Kulturalisierung, also eine durch diesen Text sozialwissenschaftlich konstruierte Kultur (Schiffauer, 2011, S. 507).[4]

5. Erkenntnisse

Die in den Musikunterrichten beobachteten Praktiken konstituieren zwei voneinander distinkte Diskurse, das Musizieren und das Nichtmusizieren.[5] Es handelt sich dabei um zwei Diskurse im Laclau’schen und Mouffe’schen Sinne, um zwei in den Praktiken verortete Wissensordnungen, welche die Akteur*innen des Musikunterrichtes jeweils mit einem spezifischen Handlungswissen ausstatten, um

4 Eine ausführliche Reflexion dieser Gütekriterien für die beschriebene Forschung findet sich bei Blanchard (2019, S. 147–155, 168–170).

5 Es handelt sich hierbei, wie auch bei allen weiteren in diesem Kapitel folgenden Konzepten, um induktiv generierte Erkenntnisse, die sich nicht auf musikdidaktische, -wissenschaftliche oder andere Konzepte beziehen.

am Musizier- bzw. Nichtmusizierunterricht teilnehmen zu können. Die wesentlichen Unterschiede beider Diskurse werden nachfolgend genauer beschrieben:[6]

Während das Nichtmusizieren sich stets an einem, von der Lehrkraft bestimmten, Ziel orientiert, kommt das Musizieren in der Regel ohne Zielsetzung aus, sondern orientiert sich an der Aktivität des Musizierens selbst. In den Unterrichten wird zwar angekündigt, dass „ein neues Lied gelernt" würde, und zurückgemeldet, dass man „ein Lied gut kann". Dieses Lernen und Können werden aber von den Akteur*innen nicht als Ziel des Musizierens wahrgenommen, sondern eher als Voraussetzungen, welche die Schüler*innen idealerweise immer schon mitbringen und welche das Musizieren als Aktivität überhaupt erst möglich machen (Blanchard, 2019, S. 180–185).

Das Nichtmusizieren erfährt seine Strukturierung durch verschiedene Aktivitäten (Vortrag, Klassengespräch, Üben und Vertiefen, Aufgabenlösen, Recherche usw.), welche in verschiedenen Sozialformen durchgeführt werden und allesamt die Schüler*innen unterstützen sollen, sich Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen anzueignen, um das gesetzte Ziel zu erreichen. Demgegenüber sind es die Inhalte, welche den Unterricht beim Musizieren strukturieren. Die zentrale Frage ist hier, welcher Song als nächstes gemeinsam musizierend realisiert wird. Dies zeigt sich bereits in der Planung des Musizierunterrichts, die bei den Lehrkräften über die Suche nach passenden Songs geschieht. Beim Musizieren werden somit immer dieselben Aktivitäten in derselben Sozialform durchgeführt, aber stets mit einem neuen Inhalt (ebd., S. 185–189).

Das Erreichen der im Nichtmusizieren gesetzten Ziele durch die Schüler*innen wird schließlich von der Lehrkraft auch beurteilt und in den meisten Fällen benotet. Die Beurteilung orientiert sich dabei an konkreten Kriterien, die den Schüler*innen transparent gemacht werden. Die Bewertung im Musizieren fällt hingegen gefühlsmäßig aus. Dies bedeutet nicht, dass keine Qualitätsvorstellungen existieren. Allerdings können diese in der Regel nicht expliziert werden. Stattdessen wird gesagt, dass das Ergebnis „rollt", „lebt", „schon Musik ist", oder dass man hört, wie die Schüler*innen „fühlen" und „dabei sind". Die Bewertungen sind somit nicht kriteriengeleitet und nur schwerlich intersubjektiv überprüfbar (ebd., S. 193–196).

Schließlich fallen diese Leistungsbeurteilungen im Nichtmuszieren immer individuell aus – jede*r Schüler*in erhält eine persönliche Note –, während das Musizieren eine Kollektivleistung darstellt. Im Anschluss an einen musizierten Song gibt die Lehrkraft oft bekannt, wie ihr das gemeinsame Musizieren gefallen hat. Dabei wird jedoch gewöhnlich die ganze Klasse adressiert (ebd., S. 192–193).

Die Benennung der Diskurse soll die Dominanz des Musizierens unterstreichen, die den unhinterfragten Normalfall des Musikunterrichts darstellt. Erstens

6 Aufgrund des zur Verfügung stehenden Umfangs dieses Textes, können die Erkenntnisse hier nicht (z. B. mit Auszügen aus Beobachtungsprotokollen) belegt werden. Für eine ausführlichere Darstellung siehe Blanchard (2019, S. 171–300).

wird rein quantitativ deutlich mehr Unterrichtszeit im Musizieren abgehalten als im Nichtmusizieren. Es lassen sich gar Unterrichte beobachten, die ausschließlich im Musizieren stattfinden. Zweitens rechtfertigen sich die Lehrkräfte zudem, wenn aus irgendeinem Grund im Unterricht nicht musiziert wird und machen dabei deutlich, was allgemein vom Musikunterricht erwartet wird. Das Musizieren wird nämlich nie gerechtfertigt oder begründet. Deshalb habe ich den anderen Diskurs bewusst Nichtmusizieren genannt, um zu verdeutlichen, dass es das Andere des (didaktisch) nicht begründeten, dominanten Musizierens ist.

Die Zentralität des Musizierens war auch der Grund, warum ich mich im Verlauf der Forschung auf diesen Diskurs konzentriert habe. Es zeigte sich, dass er vom „Knotenpunkt“ (Laclau & Mouffe, 2012, S. 149) Singen organisiert wird.

Durch eine spezifische Interpretation eines Songs, dient das Singen den Schüler*innen erstens, sich innerhalb einer Klasse zu einer sozialen Gruppe zu konstituieren und vom Rest der Klasse oder von einer anderen Gruppe, die den Song auf eine andere Art interpretiert, abzugrenzen (Blanchard, 2019, S. 233–237).

In einigen Musizierunterrichten ist man bestrebt, die Songs als Klassenband zu realisieren. Damit dies geschehen kann, müssen sie aber erst gekonnt und entsprechend gelernt werden – lernen ist, getreu der Logik des Diskurses Musizieren, im Sinne von verinnerlichen zu verstehen. Diese Verinnerlichung geschieht dadurch, dass *alle* Schüler*innen den Song erst ein paar Mal gemeinsam singen, bevor *einzelne* ihn instrumental begleiten. Somit erhält Singen als „Lernen eines Songs“ eine zweite Bedeutung (ebd., S. 237–240).

Beim anschließenden Musizieren des Songs als Klassenband dürfen einige Schüler*innen mit den Mikrophonen singen. Dadurch erhält das Singen schließlich eine dritte Funktion, nämlich jene eines spezifischen Instruments innerhalb der Klassenband. Allerdings zeigt sich bereits an der unterschiedlichen Anzahl der Mitglieder einer Band und einer Klasse die Inkompatibilität der beiden Formate. Beim Musizieren eines Songs gibt es folglich stets einige Schüler*innen, die keinen Platz in der Klassenband finden. Von diesen wird erwartet, dass sie von ihrem Platz aus ohne Mikrophone den Song mitsingen. Somit dient Singen viertens den überschüssigen Schüler*innen der Klassenband trotzdem am Unterricht teilzunehmen (ebd., S. 240–246).

Nicht zuletzt wird der Gesang schließlich auch jenseits des Formats Klassenband als spezifisches Instrument kultiviert. In drei von fünf besuchten Musizierunterrichten wurde nämlich lediglich mit der Singstimme musiziert. Singen bedeutet folglich in diesen Unterrichten fünftens auch schlicht musizieren (ebd., S. 246–249).

Aufgrund der Wichtigkeit des Singens im Diskurs Musizieren, wurde in einem weiteren Analyseschritt untersucht, ob und, falls ja, wie es hegemonisiert wird. Denn die Instituierung eines Knotenpunkts durch artikulatorische Praktiken ist eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung, um von Hegemonie im Laclau’schen und Mouffe’schen Sinne zu sprechen. Es braucht überdies die Kon-

frontation dieser Artikulationen mit antagonistischen artikulatorischen Praktiken (Laclau & Mouffe, 2012, S. 177).

Tatsächlich gaben praktisch alle Lehrkräfte, ohne dass ich sie danach gefragt habe, bereits beim ersten Besuch an, den Anspruch zu haben, den Schüler*innen zu vermitteln, dass das Singen Arbeit sei. Demgegenüber bestehe die Schüler*innenkultur im Wesentlichen aus einem „bloßen Nachsingen". Vor dem Hintergrund der diskursiven Spielregeln des Musizierens, scheint dieser Anspruch allerdings merkwürdig, weil Musizieren aktivitätsorientiert und inhaltsstrukturiert ist. Sobald neue Inhalte gekonnt (i. S. von verinnerlicht) sind, werden sie in das Klassenrepertoire aufgenommen. Das Repertoire wiederum dient fortan dem gemeinsamen Musizieren – die Songs werden musiziert bzw. eben (nach-) gesungen (Blanchard, 2019, S. 257–258).

Bei einer etwas differenzierteren Betrachtung zeigt sich jedoch, dass in diesen Unterrichten systematisch eingesungen wird. Diese Einsingsequenzen sind die einzigen Momente, in denen mit der Inhaltsstrukturierung und Aktivitätsorientierung gebrochen und für mich als Beobachter der Anspruch „am Gesang zu arbeiten" erkennbar wurde. Sie sind vergleichbar mit dem Einsingen, wie es in klassischen oder traditionellen Chören oft gepflegt wird: Es wird an der (Körper-)Haltung, an der Atmung, am Zwerchfelleinsatz, an der deutlichen Artikulation und vor allem an der Intonation und am Ambitus gearbeitet. Aus der hier vertretenen Perspektive werden diese Elemente durch die Praktiken des Einsingens aber erst als spezifische Momente konstruiert. Sie erhalten dadurch alle eine differenzielle Identität im Diskurs Musizieren (ebd., S. 259–262).

Betrachtet man z. B. auf dem Schulhausflur oder auf dem Pausenhof, wie Schüler*innen außerhalb des Unterrichts singen, scheinen diese Werte tatsächlich keine Rolle zu spielen. Allerdings zeigt sich auch, dass die Darstellung der Lehrkräfte, Schüler*innen wollen die Songs bloß durchsingen, deutlich zu kurz greift. Die Schüler*innen versuchen nämlich Timbre und Phrasierung in der Regel sehr genregetreu zu imitieren. Darüber hinaus wird auch mit diesen Werten gespielt, indem Songs mit Timbre und Phrasierung anderer Genres gesungen werden. Zudem wird außerhalb des Unterrichts oft gerappt, wobei dem Flow eine zentrale Bedeutung zugemessen wird. Es wird diskutiert, ob das Gerappte „einen guten Flow hatte". Schließlich ist der Gesang der Schüler*innen oftmals sehr körperlich. Damit ist gemeint, dass Singen und Bewegen miteinander verschmelzen und nicht voneinander getrennt werden (können). Die körperliche Ausdruckspalette beinhaltet genregetreue Bewegungen, pantomimische Darstellungen von Songtexten und vor allem die körperlichen Darstellung von Beats, musikalischer Spannung und Dynamik (ebd., S. 263–267).

Dieses körperliche Singen mit Flow, einem spezifischen Timbre und einer spezifischen Phrasierung ist schließlich auch im Unterricht zu beobachten. Da hierauf allerdings keine Reaktion im praxeologischen Sinne erfolgt – die Lehrkräfte stünden bei der Aufgabe z. B. die Körperlichkeit didaktisch in den Unterricht zu integrieren ziemlich verloren da und zudem gelänge es auch den Schü-

ler*innen nicht, diese mit den diskursiven Spielregeln des Musizierunterrichts zu artikulieren – werden diese spezifisch kulturellen Werte im Unterricht verkannt. Somit handelt es sich hier um Hegemonie wie aus dem Laclau'schen und Mouffe'schen Lehrbuch: Auf einem von Antagonismen durchzogenen Feld, verbinden sich die Momente Haltung, Atmung, Zwerchfelleinsatz, Artikulation, Intonation und Ambitus zu einer Äquvialenzkette mit dem Knotenpunkt „Singen“. Dadurch verlieren sie aber ihre differentielle Identität und drücken nur noch aus, was sie nicht sind, nämlich die „Schüler*innenkultur des bloßen Nachsingens“. Dabei wird allerdings erstens übersehen, dass diese Schüler*innenkultur deutlich mehr beinhaltet als ein bloßes Nachsingen und zweitens handelt es sich um eine starke Verallgemeinerung, denn keiner der oben aufgeführten Werte wird durch alle Gesangspraktiken der Schüler*innen (auf dieselbe Art und im selben Ausmaß) konstituiert (ebd., S. 267–268).

Vor dieser Ausgangslage stellt sich die Frage, wie die Schüler*innen für das Singen im Unterricht motiviert werden können. Dies geschieht dadurch, dass sich die Lehrkräfte bei der Wahl des gesungenen Repertoires an den – tatsächlichen oder imaginierten – Präferenzen der Schüler*innen orientieren. Wie bereits erwähnt, wird der Musizierunterricht im Wesentlichen durch eine Suche nach passenden Songs geplant. „Passend“ wird auf Nachfrage von den Lehrkräften dahingehend spezifiziert, dass versucht wird, den Erwartungen der Schüler*innen an die Songs gerecht zu werden. Sie geben auch an, durch die Repertoireauswahl gestresst zu sein und haben zahlreiche Strategien entwickelt, im Unterricht auf eine allfällige Ablehnung der Auswahl durch die Schüler*innen zu reagieren. Tatsächlich sind es im Wesentlichen die Schüler*innen, die durch ihre Bereitschaft das von der Lehrkraft vorgeschlagene Repertoire zu singen, den Unterricht durchführbar machen oder nicht. Entsprechend wird viel Unterrichtszeit auch für die Verhandlungen über das Repertoire investiert. Schüler*innen geben Songwünsche an, welche sie in einer Folgestunde singen möchten, nehmen Vorschläge der Lehrkraft an oder lehnen sie ab (gelegentlich mit Unterbreitung eines Gegenvorschlags) und streiten auch untereinander darüber, welcher Song der Beste ist. Bei diesen Streits werden oft „die Songs der Mädchen“ von „den Songs der Jungen“ unterschieden (ebd., S. 279–281).

Bezüglich der gesungenen Songs ist also bei den Lehrkräften ein sehr umsichtiger und sensibler Umgang mit den Wünschen der Schüler*innen festzustellen. Aus ihrer Sicht wird dadurch ein Bezug zur Lebenswelt der Schüler*innen hergestellt beziehungsweise deren Kultur im Unterricht berücksichtigt. Interessanterweise wird aber in den spezifischen Gesangspraktiken kein potentieller Lebensweltbezug gesehen, geschweige denn in anderen musikalischen Praktiken. So wird zum Beispiel das Hören – dem die Schüler*innen oftmals sehr exzessiv und bei genauer Betrachtung mitunter auch sehr differenziert nachgehen – von Lehrkräften oft normativ als Konsumieren abgewertet. Freilich wäre die hier vertretene theoretische Perspektive nicht konsequent vertreten, wenn man den sozialen Sinn in der Meinung der Lehrkraft bzw. im Behaupten ihrer Autori-

tät sehen würde. Allerdings sind es, wie oben gesehen, auch die Praktiken der Schüler*innen, welche dazu beitragen, diesen spezifischen Sinn zu konstituieren. Sie beteiligen sich maßgeblich an den Verhandlungen über das gesungene Repertoire und Fordern ein Mitbestimmungsrecht ein (ebd., S. 282–283).

Von der anderen Seite her betrachtet, zeigt sich darin auch die in den theoretischen Erläuterungen postulierte Unhintergehbarkeit der Wissensordnung. Die Inhalte scheinen das einzig verhandelbare Moment des Diskurses Musizieren zu sein. Mit ihnen lässt sich der Unterricht variieren und durch sie werden verschiedene Ansprüche und Wünsche abgedeckt. Werden die Schüler*innen in den Interviews gebeten, den idealen Musikunterricht zu beschreiben, äußern die meisten den Wunsch, inhaltlich mitbestimmen zu können, während der Umgang mit diesen Inhalten selbstverständlich zu sein scheint. In den Worten einer Schülerin: „Also jeder dürfte ein Lied wählen und das singt man dann." Wie die Lehrkräfte darin einen Bezug zur Kultur der Schüler*innen sehen, sind die Songs auch für die Schüler*innen ein Distinktionsmoment zur Kultur der Lehrkraft (ebd., S. 279–280).

Zusammengefasst wird im schulischen Musikunterricht durch die Praktiken des Singens, des Verhandelns und des Planens ein kulturell spezifisches Singen konstruiert, mit welchem gewisse Momente (der Song, der Ambitus, die Intonation etc.) artikuliert und von welchem gewisse Elemente (der Flow, die Phrasierung etc.) verdrängt werden. In der Logik dieser Kultur des Musikunterrichts ist aber der Song das einzig kulturspezifische Moment. Er vermag die Kultur der Schüler*innen, der Mädchen, der Jungen oder der Lehrkräfte zu repräsentieren. Dadurch wird aber den anderen Momenten dazu verholfen, ihre kulturelle Konstitution zu vertuschen und sich als universal zu präsentieren.

Man könnte sagen: *Dass* man singt, ist eine nicht hinterfragte und auch nicht verhandelbare Setzung des schulischen Musikunterrichts. Auf dieser Basis kann die Frage verhandelt werden, *was* man singt. *Wie* man singt, ist indes nicht nur nicht verhandelbar, sondern es scheint gar keine Frage zu sein.

6. Beitrag für eine kultursensible Musikpädagogik

Im beforschten Unterricht herrscht die Vorstellung von Musik als einem Objekt, in das sich unterschiedliche Kulturen einschreiben können. Schließlich ist der Song das vermeintlich einzig kulturell spezifische Moment der hegemonialen Äquivalenzkette rund um den Knotenpunkt Singen. Die unterschiedlichen Songs repräsentieren unterschiedliche Kulturen im Unterricht. Diese Ansicht findet sich auch in einem großen Teil der wissenschaftlich-konzeptionellen Diskussion zum Umgang mit kultureller Diversität im Musikunterricht (Blanchard, 2019, S. 75–89, 2020).

Aus der Perspektive die dieser Forschung zugrunde liegt, werden allerdings die Inhalte – als ein zentrales Moment im Diskurs Musizieren – durch die Prak-

tiken des Planens, des Verhandelns und des Reproduzierens erst konstruiert. Dadurch entsteht auch die Vorstellung von Musik als jegliche Praxis transzendierendes Objekt, denn die Frage oder die Verhandlung darüber, was gesungen werden soll, orientiert sich an etwas das schon existiert. Auch *Nach*singen kann man nur, was es schon gibt.

Gerade durch die Zuweisung von Songs zu (der Lebenswelt von) bestimmten Menschengruppen, (die Schüler*innen, die Jungen, die Mädchen, die Lehrkraft usw.) werden umgekehrt diese Menschengruppen auch konstruiert und kulturalisiert. Denn eine Kultur ist ein Kollektiv aufgrund einer spezifischen Gemeinsamkeit – und sei diese Gemeinsamkeit lediglich der Besitz derselben Musik, wie sich dieser auch immer manifestieren mag.[7]

Wenn Kulturen aber Kulturalisierungen sind, bräuchte es auch einen entsprechenden Ansatz zum Thematisieren kultureller Diversität im Musikunterricht. Es macht nämlich weder Sinn, Kulturalisierungen gegenüber offen und tolerant zu sein, noch macht es Sinn, Kulturalisierungen zu verstehen. Vielmehr müsste das Kulturalisieren verstanden werden. Wenn sich eine kulturwissenschaftliche Perspektive deskriptiv auf der Ebene der übersubjektiven Wissensordnungen bewegt, müsste auch eine entsprechende normative Didaktik da ansetzen. Für den beforschten Unterricht müsste sichtbar gemacht werden, wie bei der Planung und bei der Verhandlung über das gesungene Repertoire Kulturen konstruiert werden. Es bräuchte eine Didaktik der Dekonstruktion. Allerdings bedeutet die Tatsache, dass die hier vorgelegten Erkenntnisse keine Repräsentativität beanspruchen können auch, dass es keine einheitlichen Ansatzpunkte für die dekonstruktive Didaktik gibt. Diese müsste an den Konstruktionen der jeweiligen Unterrichte ansetzen.

Literatur

Ackermann, A. (2011). Das Eigene und das Fremde: Hybridität, Vielfalt und Kulturtransfers. In F. Jaeger & J. Rüsen (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 3. Themen und Tendenzen* (Sonderausgabe, S. 139–154). Stuttgart: Metzler.

Bachmann-Medick, D. (2010). *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften* (4. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Barth, D. (2013). *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik* (2. Auflage). Augsburg: Wißner-Verlag.

Blanchard, O. (2018). Der bedeutungsorientierte Kulturbegriff revisited – aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive. In B. Clausen & S. Dreßler (Hrsg.), *Soziale Aspekte des Musiklernens* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 39, S. 277–290). Münster: Waxmann.

7 In der Musikpädagogik hat Ott (z. B. 2013, S. 141) dafür den Begriff der „projektiven Homogenität“ geprägt.

Blanchard, O. (2019). *Hegemonie im Musikunterricht. Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität* (Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Bd. 9). Münster: Waxmann.

Blanchard, O. (2020). Gleichwertigkeit der Kulturen aus westlicher Sicht. Eurozentrismus in der Interkulturellen Musikpädagogik. In T. Buchborn, E.-M. Tralle & J. Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (S. 93–104). Hildesheim: Olms.

Böhme, H., Matussek, P. & Müller, L. (2002). *Orientierung Kulturwissenschaft. Was sie kann, was sie will* (2. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlts Enzyklopädie.

Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2013). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung.* Konstanz, München: UVK.

Candea, M. (2009). Arbitrary locations: In defence of the bounded field-site. In M.-A. Falzon (Hrsg.), *Multi-Sited Ethnography. Theory, Praxis and Locality in Contemporary Research* (S. 25–46). Surrey, Burlington: Ashgate.

Hirschauer, S. & Amann, K. (1997). Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In S. Hirschauer & K. Amann (Hrsg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie* (S. 7–52). Frankfurt a. M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.

Hörning, K. H. & Reuter, J. (2004). Doing Culture: Kultur als Praxis. In K. H. Hörning & J. Reuter (Hrsg.), *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 9–18). Bielefeld: Transcript.

Kalthoff, H., Hirschauer, S. & Lindemann, G. (2008). *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.

Laclau, E. (2002). Was haben leere Signifikanten mit Politik zu tun? In E. Laclau (Hrsg.), *Emanzipation und Differenz* (S. 65–78). Wien: Turia und Kant.

Laclau, E. & Mouffe, C. (2012). *Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus* (4., durchgesehene Auflage). Wien: Passagen Verlag.

Moebius, S. (2009). *Kultur*. Bielefeld: Transcript.

Ott, T. (2013). Heterogenität als Konstrukt in musikpädagogischen Handlungsfeldern. In S. Gies & F. Hess (Hrsg.), *Kulturelle Identität und soziale Distinktion. Herausforderungen für Konzepte musikalischer Bildung* (S. 139–150). Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.

Reckwitz, A. (2005). Kulturelle Differenzen aus praxeologischer Perspektive: Kulturelle Globalisierung jenseits von Modernisierungstheorie und Kulturessentialismus. In I. Srubar, J. Renn & U. Wenzel (Hrsg.), *Kulturen vergleichen. Sozial- und kulturwissenschaftliche Grundlagen und Kontroversen* (S. 92–111). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Reckwitz, A. (2006). *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms* (Studienausgabe). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Reckwitz, A. (2011a). Die Kontingenzperspektive der ‚Kultur'. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In F. Jaeger & J. Rüsen (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 3. Themen und Tendenzen* (Sonderausgabe, S. 1–20). Stuttgart: Metzler.

Reckwitz, A. (2011b). Ernesto Laclau: Diskurse, Hegemonien, Antagonismen. In S. Moebius & D. Quadflieg (Hrsg.), *Kultur. Theorien der Gegenwart* (2., erweiterte Ausgabe, S. 300–310). Wiesbaden: Springer.

Schiffauer, W. (2011). Der cultural turn in der Ethnologie und der Kulturanthropologie. In F. Jaeger & J. Straub (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 2. Paradigmen und Disziplinen* (Sonderausgabe, S. 502–517). Stuttgart, Weimar: Metzler.

Vogt, J. (2014). Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – noch einmal. *Art Education Research*, 5(9), 1–9. Verfügbar unter: https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2014/12/AER9_vogt.pdf [13.11.2020].

Wirth, U. (2008). Vorüberlegungen zu einer Logik der Kulturforschung. In U. Wirth (Hrsg.), *Kulturwissenschaft* (S. 9–67). Frankfurt a. M.: Bibliothek Suhrkamp.

Wrana, D. (2015). Zur Methodik einer Analyse diskursiver Praktiken. In F. Schäfer, A. Daniel & F. Hillebrandt (Hrsg.), *Methoden einer Soziologie der Praxis* (S. 121–144). Bielefeld: Transcript.

Olivier Blanchard
Pädagogische Hochschule Freiburg
Murtengasse 36
CH-1700 Freiburg
E-Mail: olivier.blanchard@edufr.ch

Charlotte Lietzmann

Die Kunst der Distinktion – Prozesse von Ein- und Ausschluss im Feld musikpädagogischer Studiengänge

The Art of Distinction – Processes of In- and Exclusion in the Field of Higher Music Education

In der Debatte rund um Inklusion werden Fragen nach Partizipation und sozialer Ungleichheit häufig im Kontext von schulischer Bildung diskutiert. Dieser Artikel fokussiert auf Prozesse von Ein- und Ausschluss im Feld hochschulischer musikpädagogischer Studiengänge an Musikhochschulen und Pädagogischen Hochschulen. Mit Hilfe soziologischer Denkwerkzeuge von Pierre Bourdieu werden unterschiedliche Formen der Distinktion untersucht. Empirische Analysen mit der Dokumentarischen Methode zeigen, dass Studierende verschiedener musikpädagogischer Studiengänge sich in spezifischer Weise voneinander abgrenzen. Es zeigt sich das Bild eines hierarchisch strukturierten Feldes, in dem künstlerisches kulturelles Kapital höher angesehen ist als pädagogisches kulturelles Kapital.

In the debate surrounding inclusion, participation and social injustice are often discussed regarding education in schools. This article focuses on processes of inclusion and exclusion in the field of higher music education in tertiary institutions. Using Bourdieu's theoretical tools, different kinds of distinction are investigated more closely. One thing that became apparent was that students in various degree programs of higher music education differ in their ways of distinguishing themselves from each other. Analyses inspired by the documentary method suggest a hierarchic system in which musical cultural capital is more highly esteemed than pedagogical cultural capital.

1. Einleitung

Insbesondere seit den 1960er Jahren sind Fragen nach Teilhabe und sozialer Ungleichheit u. a. Gegenstand sozialwissenschaftlicher und schulpädagogischer Forschung (u. a. Bourdieu & Passeron, 1964; Feuser, 1989; Booth & Ainscow, 2003; Bourdieu, 1979/2018). Die rechtsverbindliche Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) hat auch im musikpädagogischen Diskurs eine neue

Welle der Aufmerksamkeit für diesen Themenbereich ausgelöst und den Begriff der Inklusion von der englischen in die deutschsprachige Diskussion eingebracht (in den letzten Jahren u. a. Greuel & Schilling-Sandvoß, 2012; Clausen, 2014; Clausen & Dreßler, 2018). Entsprechend des in der Potsdamer Erklärung des Verbandes deutscher Musikschulen (2014) vertretenen Begriffsverständnisses wird Inklusion in diesem Beitrag im Sinne einer Entwicklungsaufgabe in Richtung der gesteigerten Teilhabe aller Menschen verstanden, losgelöst von einzelnen Differenzkategorien wie z. B. Behinderung. Ergänzend zum bereits weiter entwickelten Diskurs um (musik-)schulische Inklusion nimmt der folgende Text angelehnt an die Forderung der UN-BRK „States Parties shall ensure an inclusive education system *at all levels* and life long learning" (Institut für Menschenrechte, 2008, Art. 24, Hervorherbung CL) die Ebene der Hochschulen in den Blick. Im Besonderen wird es um solche Hochschulen und Studiengänge gehen, die für die musikpädagogische Arbeit in Musikschulen und Schulen qualifizieren: Lehramtsstudiengänge mit dem Fach Musik, Elementare Musikpädagogik/Rhythmik (EMP) und instrumental- bzw. gesangspädagogische Studiengänge (IGP) an Musikhochschulen und Pädagogischen Hochschulen. Ungeachtet der unterschiedlichen Gewichtung (musik-)pädagogischer und musikalischer Anteile je nach Studiengang wird fortan im Sinne einer guten Lesbarkeit von musikpädagogischen Studiengängen gesprochen. Insbesondere dort vorherrschende diskursive Praktiken der Distinktion, verstanden als Teil von Ein- und Ausschlussprozessen, sind Gegenstand der vorliegenden Untersuchung.

Zunächst wird der Forschungsstand skizziert und der Fokus der vorliegenden Studie eingeordnet. Anschließend wird der Begriff der Distinktion im Zusammenhang mit weiteren ‚Denkwerkzeugen' des Soziologen Pierre Bourdieu erläutert. Daraus werden die Forschungsfragen für die anschließend dargelegten empirischen Analysen entwickelt. Die gewonnenen Erkenntnisse fließen schließlich in eine zusammenfassende Diskussion und weitere mögliche Forschungsperspektiven ein.

2. Forschungsstand: Prozesse von Ein- und Ausschluss an Kunsthochschulen

Insgesamt lässt sich feststellen, dass Kunsthochschulen[1] schlecht beforscht sind, besonders wenn es um Fragen sozialer Ungleichheit geht. Abgesehen von einigen größeren Untersuchungen in Großbritannien seit Ende der 1990er Jahre finden

1 Saner et al. verwenden in ihren Studien den Begriff der „Kunsthochschulen" und meinen damit Hochschulen, an denen neben Musik meist auch andere künstlerische Richtungen studiert werden können (bildende Künste, Tonkünste, Design, Film, Tanz etc.). Im Forschungsstand wird dieser Begriff übernommen, da sich die bisherigen Forschungen meist auf diesen Kontext konzentrieren, auch wenn die eigene Studie

sich nur punktuelle Studien, meist mit Fokus auf Gender- und Gleichstellungsfragen (Lehmann-Wermser & Krause-Benz, 2013; Rothmüller, Saner, Sonderegger & Vögele, 2016) und meist werden nur künstlerische Studiengänge in den Blick genommen. Zu musikpädagogischen Studiengängen liegen bisher keine diesbezüglichen Studien vor. Im Folgenden sollen dennoch einige zentrale Erkenntnisse zu Ein- und Ausschlussprozessen an Kunsthochschulen und Konservatorien dargestellt werden.

Die Forschungsgruppe um Philippe Saner, die von 2013 bis 2016 die umfangreiche Studie „Art.School.Difference" zu Strukturen und Praktiken von Ein- und Ausschluss an den Kunsthochschulen Zürich und Genf durchgeführt hat, stellte unter anderem fest, dass sozialstrukturelle Differenzen an den Hochschulen weitgehend reproduziert werden (Saner et al., 2016). So werden im Auswahlverfahren der künstlerischen Studiengänge bestimmte, nämlich „weiße, junge, nichtbehinderte, gesunde und psychisch unbelastete Körper" (ebd., S. 411) privilegiert, wohingegen andere tendenziell ausgeschlossen werden. Anknüpfend an Bourdieu und Passeron (1971) bezeichnen sie diese unbewusste Praktik als „Auswahl der Auserwählten" (Saner et al., 2016, S. 410). Sie stellen außerdem fest, dass die Selektionskette, die bereits vor dem Studium relevant ist, im Studium selbst weitergeführt wird: Das Vorhandensein finanzieller Ressourcen ist dabei ebenso ausschlaggebend wie die Notwendigkeit der Mobilisierung umfangreichen kulturellen Kapitals, das im Aufnahmeverfahren als legitim anerkannt wird.

Im internationalen Kontext gibt es einige erkenntnisreiche Untersuchungen aus dem Forschungsbereich der Soziologie der Musikpädagogik (u. a. Nerland, 2007; Dyndahl, Karlsen & Wright, 2014; Söderman, Burnard & Hofvander-Trulsson, 2015; Wright, 2016). Rosie Perkins beschäftigt sich mit der Analyse von Lernkulturen an Konservatorien in Großbritannien. Sie beschreibt, wie strukturelle Kräfte und Hierarchien beeinflussen, welche Lernmöglichkeiten Studierende haben und welche Positionen sie im Feld des Konservatoriums einnehmen. Um hier ein „Fisch im Wasser" (Bourdieu in Wacquant, 1989, S. 43) sein zu können sei insbesondere soziales Kapital (z. B. in Form von Netzwerkbeziehungen zu im Feld Mächtigen) und ein bestimmtes symbolisches kulturelles Kapital vonnöten (z. B. in Form von gewonnenen Preisen), das von den Mächtigen im Feld als solches anerkannt wird (Perkins, 2013, S. 207).

Wie Perkins fordert Deborah Bradley (2017) mehr Studien zur Kultur in Konservatorien. Mit Bezug zu Bourdieu stellt sie die Relevanz einer Befragung der sogenannten impliziten „Grammatik" von institutioneller Ungleichheit heraus, da diese häufig im Widerspruch stehe zu offiziellen Verlautbarungen über die Förderung von Diversität und Inklusion. Zentral sei es herauszuarbeiten, wie Institutionen die Regeln des Spiels festlegen, die angehende Musiklehrkräfte prägen, welche Regeln das sind, wie sie reproduziert werden und wer davon profitiert.

---

auf (musik-)pädagogisch bildende Institutionen in Deutschland (Musikhochschulen und Pädagogische Hochschulen) fokussiert.

Die im Weiteren vorgestellte Studie schließt an diese Desiderate an und untersucht diskursive Praktiken von Distinktion, die musikpädagogische Studiengänge in Relation zueinander setzen und damit Hinweise auf die ‚Grammatik' der musikpädagogisch bildenden Institutionen (Musikhochschule und Pädagogische Hochschule) geben können. Bourdieu betont die „Leistung von Bewußtwerdung (sic!)" (Bourdieu, 1979/2018, S. 378) und spricht von institutionellen Strukturen als ein „vollendeter Zirkel, den man nur durchbricht, wenn man ihn objektiviert" (ebd., S. 370). In diesem Sinne sollen nun einige Denkwerkzeuge aus der Theorie Bourdieus skizziert werden, die für die anschließend dargestellten empirischen Analysen von Bedeutung sind.

3. Soziologische Denkwerkzeuge bei Pierre Bourdieu: Feld, Distinktion, Habitus

In den weiter unten dargestellten empirischen Analysen von Gruppendiskussionen mit Studierenden unterschiedlicher musikpädagogischer Studiengänge zeigte sich, dass sich alle untersuchten Gruppen in einer spezifischen Weise von anderen Studiengängen abgrenzen und dass diese Differenzsetzungen für die Gruppen relevant sind. Vor diesem Hintergrund erschien es im Laufe des Forschungsprozesses hilfreich, Bourdieus Begriff der Distinktion näher zu betrachten. Dieser ist allerdings nicht losgelöst von weiteren Begriffen wie Feld, Kapital und Habitus zu verstehen, weshalb auch diese im Folgenden kurz dargestellt werden sollen.

Zunächst zum Feldbegriff: Als ‚Felder' bezeichnet Bourdieu einerseits Bereiche innerhalb der Gesellschaft, so beispielsweise die Felder der Kulturproduktion (Bourdieu, 1991/2015, S. 341). Innerhalb dieser größeren Felder beschreibt er Subfelder, beispielsweise einzelne Berufsfelder. Gehen wir für das weitere Verständnis (siehe Abbildung 1) von einem Feld A aus, beispielsweise dem musikpädagogischen Feld als Rahmen. Innerhalb dieses Feldes gibt es mehrere Berufsfelder, beispielsweise das der Musikschullehrenden, der Musiklehrpersonen an Grundschulen und weitere. Bourdieu sieht diese Berufsfelder in einem „Netz von Konkurrenzbeziehungen", innerhalb dessen beispielsweise ständig ausgehandelt wird, „welche Schul- und Hochschulabschlüsse zur legitimen Ausübung eines Berufs berechtigen sollen" (Bourdieu, 1979/2018, S. 379). Durch Distinktion definieren sich die einzelnen Berufsfelder selbst und gegenseitig (ebd., S. 379–380). Distinktion reguliert somit Prozesse von Ein- und Ausschluss an den Feldgrenzen. Die unterschiedlichen Berufs- und Studienfelder sind also keine absoluten Größen, sondern eine soziale und/oder wissenschaftliche Konstruktion, die ständig in Bewegung ist und ausgehandelt wird.[2]

2 Beobachtbar ist dies beispielsweise an der Unterschiedlichkeit von Studienstrukturen im intra- und internationalen Vergleich: Pädagogische Hochschulen gibt es nur

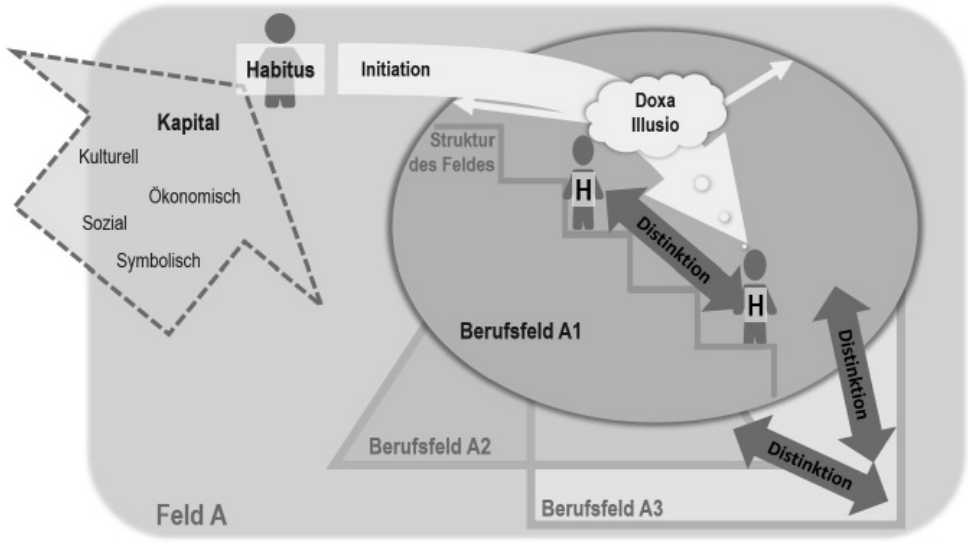


Abbildung 1: Denkwerkzeuge von Bourdieu im Zusammenhang – Feld, Distinktion, Habitus, Kapital (eigene Darstellung)

Ein Feld bleibt dadurch bestehen, dass es Menschen gibt, die an seine Existenz und an seine Spielregeln, die Doxa, glauben. Diesen Glauben an die Regeln eines Feldes nennt Bourdieu „Illusio" (Rehbein, 2011, S. 101–107; Bourdieu, 1979/2018, S. 389). Die Regeln eines Feldes bestimmen zum Beispiel auch den Wert, den bestimmte Kapitalsorten, wie etwa verschiedene Arten von kulturellem, ökonomischem, sozialem oder symbolischem Kapital, innerhalb des Feldes haben. In das Feld eingeschlossen werden dementsprechend nur diejenigen Personen, die an seine Existenz glauben, seine Regeln als relevant erachten und über die entsprechenden Kapitalsorten verfügen.

Um die Grenzen eines Feldes zu definieren, müssen sich die zugehörigen Akteur*innen von anderen angrenzenden Feldern abgrenzen, sprich distinguieren, und damit bestimmte andere von ihrem eigenen Feld ausschließen. Aber auch innerhalb eines Berufsfeldes kann es relevant sein, sich durch bestimmte Distinktionspraktiken von anderen Akteur*innen zu unterscheiden, etwa um eine hierarchisch hohe Position innerhalb des Feldes einzunehmen oder diese zu be-

in Baden-Württemberg, in allen anderen Bundesländern Deutschlands wurden diese, so sie vormals existierten, in Universitäten integriert. An manchen Standorten findet die Musiklehrer*innenbildung für alle Schulformen an der Musikhochschule statt (z. B. Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt), an anderen Musikhochschulen findet nur die Lehramtsausbildung für das Gymnasium statt, andere Schulformen werden an separaten Instituten an Universitäten oder Pädagogischen Hochschulen ausgebildet (z. B. Karlsruhe). In den USA gibt es lediglich einen Studiengang „Music Education" und es wird nicht unterschieden, ob anschließend die Arbeit im schulischen oder außerschulischen Kontext angestrebt wird (vgl. Powell, 2019).

haupten. Die jeweils anerkannten Distinktionspraktiken unterscheiden sich wiederum je nach Feld und den hier relevanten Kapitalsorten. Über ihr Kapital und seine spezifische Zusammensetzung verfügen die Akteur*innen in unbewusster Weise, es ist im Laufe des Aufwachsens in sozialen Kontexten sozusagen in ihrem Körper gespeichert bzw. inkorporiert. Diese inkorporierte Wissensebene bezeichnet Bourdieu als Habitus (Bohnsack, 2017, S. 300; Bourdieu, 1979/2018, u. a. S. 175).

4. Forschungsfragen

Anknüpfend an bisherige Forschungsarbeiten und an die Denkwerkzeuge von Pierre Bourdieu lässt sich fragen, welches Netz von Konkurrenzbeziehungen sich im Feld musikpädagogischer Studiengänge rekonstruieren lässt. Von welchen anderen Gruppen distinguieren sich Studierende einzelner Studiengänge? Und in welcher Art und Weise findet diese Distinktion statt?

5. Methodisches Vorgehen

Um diesen Fragen nachzugehen wurde eine eigene empirische Analyse durchgeführt. Dabei handelt es sich um eine Teilstudie im Kontext eines größer angelegten Forschungsvorhabens zum Feld musikpädagogischer Studiengänge (siehe dazu den Abschnitt „Ausblick" am Ende des Textes). Hierfür wurden Gruppendiskussionen (Bohnsack, 2013) durchgeführt, in denen Studierende, angeregt durch einen kurzen thematischen Impuls, möglichst selbstläufig unter anderem über ihre Studienwahl und über Besonderheiten ihres Studiengangs diskutierten. Die Teilnehmenden sollten möglichst genau von ihrer Handlungspraxis erzählen, da sich in solchen Erzählpassagen der Habitus der Akteur*innen besonders gut mit der Dokumentarischen Methode rekonstruieren lässt.

Die Diskussionen wurden im Spätjahr 2017 mit Studierenden von sechs unterschiedlichen musikpädagogischen Studiengängen an Musikhochschulen und Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg erhoben.[3] Die Gruppen waren nach Studiengang getrennt mit möglichst fortgeschrittenen Studierenden gebildet, um möglichst viel über deren Erleben im Studium und in Praxisphasen zu erfahren. Je nach Feldzugang waren teilweise auch Studierende des zweiten oder dritten Semesters an den Diskussionen beteiligt. Es wurden jeweils zwei Diskussionen pro Studiengang erhoben, sodass vergleichende Analysen sowohl zwischen unterschiedlichen Studiengängen als auch innerhalb eines Studienbereichs

3 Auf Erhebungen in Freiburg wurde verzichtet, um eine zu starke Beeinflussung der Daten durch die Forschende, die hier auch als Lehrende tätig ist, zu vermeiden.

möglich sind. Die Tabelle 1 gibt einen Überblick über das gesamte Sampling und die für diese Teilstudie hauptsächlich verwendeten Daten (grau hinterlegt).

Tabelle 1: Sampling der Gruppendiskussionen. Die Analysen der grau hinterlegten Gruppen waren hauptsächlicher Gegenstand der hier dargestellten Teilstudie.

Musikhochschule			**Pädagogische Hochschule**		
BA/MA Musik künstlerisch-pädagogisch bzw. Instrumental-/ Gesangspädagogik	Elementare Musikpädagogik	Lehramt mit Fach Musik für Gymnasium bzw. Schulmusik	Lehramt Primarstufe mit Musik	Lehramt Sekundarstufe mit Musik	Lehramt Sonderpädagogik mit Musik
IGP	**EMP**	**SchuMu**	**Prim**	**Sek**	**SoPäd**
A-Stadt D-Stadt	A-Stadt D-Stadt	A-Stadt B-Stadt	B-Stadt C-Stadt	B-Stadt C-Stadt	C-Stadt

Bei der Analyse mit der Dokumentarischen Methode steht die Rekonstruktion der Konstruktionen der Akteurinnen und Akteure im Zentrum des Forschungsinteresses. Ralf Bohnsack spricht in Anlehnung an Luhmann auch von „Beobachtungen zweiter Ordnung“ (Bohnsack, 2011, S. 40–44). Grundlegend ist also die Annahme, dass die Wirklichkeit eine bewusste und unbewusste Konstruktion der Akteur*innen ist. Ziel ist insbesondere die Rekonstruktion sogenannter impliziter (also unbewusster) handlungsleitender Orientierungen und damit des Habitus. Dafür ist es zentral, bei der Analyse zwischen der expliziten Wissensebene (Was wird gesagt?) und der impliziten (Wie wird es gesagt?) zu unterscheiden, was sich in zwei aufeinander folgenden Analyseschritten, der formulierenden und der reflektierenden Interpretation widerspiegelt. Von besonderem Interesse bei der Analyse ist das, was sich sozusagen zwischen den Zeilen in der Art und Weise des Sprechens, Erzählens und Aufeinander-Reagierens dokumentiert. Im Fokus steht das konjunktiv geteilte Wissen, der sogenannte „konjunktive Erfahrungsraum“ (Bohnsack, 2014, S. 113–115). In der Analyse des Diskursverlaufs (Przyborski, 2004) geht es also nicht um die Rekonstruktion von individuellen Meinungen Einzelner, sondern vielmehr um die Art und Weise, wie sich die Gruppe durch gegenseitige Bestätigung in Bezug auf gemeinsame Orientierungsgehalte einigt oder divergiert. Gegenstand der reflektierenden Interpretation ist in diesem Zusammenhang auch die „Identifikation negativer und positiver ‚Horizonte‘, innerhalb derer solche übergreifenden kollektiven Orientierungsrahmen einer Gruppe interpretativ herausgearbeitet werden“ (Bohnsack, 2011, S. 77) und die Auswahl sogenannter „Fokussierungsmetaphern“, bei denen die Diskutierenden intensiv beteiligt sind und sich beispielsweise an einem gemeinsamen metaphorischen Bild abarbeiten (ebd.). Ein weiteres wichtiges Element ist, wie in anderen Verfahren auch, die komparative Analyse, also der stetige Vergleich

unterschiedlicher Fälle, um spezifische Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten (Kelle & Kluge, 2010, S. 85; Nohl, 2013) und um eigene persönliche Vergleichshorizonte der Forschenden sukzessive durch empirische zu ersetzen.

Im Weiteren werden die zusammenfassenden Ergebnisse der reflektierenden und komparativen Analysen der Eingangspassagen von fünf Diskussionsgruppen aus dem Sample (in Tabelle 1 grau hinterlegt) vorgestellt, wobei der Fokus der Analysen auf diskursiven Praktiken der Distinktion liegt. Auf eine Typenbildung, wie sie sonst in der Dokumentarischen Methode häufig ausgearbeitet wird, wurde hier verzichtet, da sie nicht dem Forschungsinteresse dieser Teilstudie entspricht.

6. Die Kunst der Distinktion – empirische Analyseergebnisse

Für den nun folgenden empirischen Teil wurden exemplarische Transkriptauszüge ausgewählt, um die Genese des am Ende des Artikels dargestellten Schaubilds nachvollziehbar darzulegen (Abbildung 2). Es handelt sich dabei nur um illustrierende Beispiele, deren Bedeutung für die zusammenfassend dargestellte Interpretation sich erst aus dem Zusammenspiel mit weiteren homologen Passagen innerhalb dieser Gruppe und der Parallelgruppe des gleichen Studiengangs ergibt. Ein Anspruch auf Repräsentativität besteht entsprechend der qualitativ-rekonstruktiven Vorgehensweise nicht (Steinke, 2017). Vielmehr geht es darum, detaillierte Einblicke in Einzelfälle zu erlangen und daraus Hinweise auf mögliche größere Zusammenhänge herauszuarbeiten.

Die Darstellung beginnt mit einigen Ausschnitten[4] einer Gruppendiskussion mit Studierenden der Instrumental- bzw. Gesangspädagogik (IGP). Hier wird einerseits eine Distinktion vom Studiengang Schulmusik erkennbar:

```
Cw:  weil des kennt man ja aus der
Dm:           └()
Cw:  Schulmusik die müssen halt so viel machen, und eigentlich dann
Dm:                              └so alles so n bisschen jaja. (.) die
     können gar nix so richtig (.) jaja                          ja
Cw:  ok was (.)┘                  └genau was machen die dann so, wofür
Aw:                                              └@(2)@
Cw:  haben die Zeit? also d- des halt ne Entscheidung
```

Der Studiengang Schulmusik dokumentiert sich aus der IGP-Perspektive als latent negativ gefärbter Horizont, der sich vor allem in mangelnder Fokussierung und einer Vernachlässigung des Übens festmacht. Durch die in den Zeilen direkt vor der zitierten Transkriptpassage gehäuft auftretenden Adverbien und die Betonung („richtig gut viel“) wird indirekt der Umfang des eigenen Übepensums

4 Die Transkriptionen wurden nach TiQ erstellt. Siehe dazu Bohnsack (2014, S. 253–255).

beschrieben und als positiver Horizont markiert, wobei der negative Gegenhorizont durch ein betontes „nie“ gekennzeichnet ist. Das Lachen Cws unterstützt ihre Abgrenzung vom negativen Horizont.

Dm reagiert zunächst unverständlich auf diese Abgrenzung, während Cw, sich mit „kennt man ja“ auf ein allgemein verfügbares Wissen berufend, elaborierend fortfährt. Kooperierend und sich gegenseitig ergänzend entwickeln Cw und Dm anschließend den negativen Horizont der „nix so richtig Könnenden“ weiter, der auch durch das Lachen Aws validiert wird. Ein Verzetteln in einer Vielfalt verpflichtender Inhalte wird abgelehnt. Exklusivität und Individualität dokumentieren sich hier als Orientierungsmuster. Bezüglich der eigenen künstlerischen Fähigkeiten dokumentiert sich Souveränität. Sie werden als vertieft und ausgereift konstruiert.

Im Weiteren wird außerdem eine Distinktion von Universitätsstudiengängen erkennbar:

```
Aw:  Aber ich denk dass des Mus- Musikstudium eigentlich klar war
     schon länger im Voraus (.) weil zum Beispiel keine Ahnung wenn
Cw:                          └°mhm°
Aw:  man jetzt Abi macht dann sagen die wenigsten ok jetzt mach ich
     Musik also ich denk das ist schon (.) Jahre im Voraus oder
Bw:        └ja
Aw:  Semester im Voraus geplant und des (.) also keine Ahnung wie
Cw:                                              └(man muss)
Aw:  zum Beispiel Lehramt oder Jura oder so; wenn man dann halt nicht
     weiß was man machen soll, (.) macht man dann das aber Musik ist
Bw:                               └mhm
Dm:                                └[räuspern]
Aw:  schon was andres (.) find ich;
```

Zum ersten Mal in dieser Diskussion ergreift Aw das Wort für einen eigenen Redebeitrag. Mit „aber“ eingeleitet scheint sie Bw und Cw zunächst zu widersprechen. Dann knüpft sie jedoch inhaltlich sehr eng an das bisher Gesagte an und bestätigt, dass man nicht zufällig zum Musikstudium kommt. Dabei fokussiert sie wiederholt und betont vor allem auf die Dauer des Vorlaufs („Jahre im Voraus“). Dies wird besonders deutlich durch das Wiederaufgreifen des negativen Horizonts der spontanen Entscheidung, der bereits durch Bw aufgeworfen wurde und von ihr performatorisch validiert wird. Erneut greift Aw „Jura“ als Beispiel auf, ergänzt durch „Lehramt“. Diese Studiengänge, bzw. ihnen zugeschriebene Eigenschaften wie Spontaneität der Studienwahl, geringe Vorkenntnisse etc., erhalten eine klar negative Bewertung („halt nicht weiß was man machen soll“). Damit validiert Aw das von Bw aufgeworfene Orientierungsmuster, dass es wichtig ist, früh zu wissen, was man möchte. Dies scheint von Bw geteilt, was aus ihren Äußerungen vorher und ihrer Ratifizierung hier erkennbar ist. In „aber Musik ist schon was andres“ dokumentiert sich eine Orientierung an Abgrenzung von anderen Studienbereichen und an Exklusivität. Die eigene Position wird in die-

ser Abgrenzung als positiver Horizont etabliert. Persönliche Bedeutsamkeit und langfristige Vorbereitung werden als relevante Distinktionsmerkmale betont.

Die Fokussierung und fachliche Souveränität wird noch verstärkt vor dem Gegenhorizont von Menschen, die nach dem Abitur nicht sofort mit dem Studium beginnen:

```
Bw:  Und dann dann fragen auch so die Lehrer in den Klassen ja
     wer macht denn jetzt gleich nach der Schule was da melden
     sich eigentlich bei uns haben sich nur die Musiker
     gemeldet (wirklich) s waren zwei Leute die sich da gemeldet haben.
Dm:           └ja
Cw:  echt?
Bw:    └der Rest jaa wir gehen erst (irgend)wohin; gucken mal so;
     ja klar, ich mein wenn man halt nicht von klein auf oder von
?:     └echt?
Bw:  davor weiß dass man irgendwie sowas will oder die Chance hätte
Dm:            └ja                                  └mhm (.) und
     das Ding ist ja auch bei uns wir können halt schlecht (.) mal n
Bw :                                                  └jaa
Dm:  Jahr halt irgendwie mal nix machen das find ich auch das ist
Bw, Cw: └Jahr @(.)@
Bw:                      └des geht gar nicht. @(.)
```

Über die kurz vor der zitierten Passage aufkommende Fokussierungsmetapher „Selbstfindungsjahr" distinguieren sich die Studierenden in stark abwertender Weise von all denjenigen, die nach dem Abitur nicht gleich mit einem Studium beginnen. Das eigene Selbstverständnis dokumentiert sich hier im positiven Gegenhorizont als fokussiert und zielstrebig. Bei Studierenden der Gruppen Prim, Sopäd und EMP zeigt sich ein gegensätzlicher konjunktiver Erfahrungsraum. Sie alle verbindet ein Jahr der Orientierung, bei Prim und Sopäd in Form eines Freiwilligen Sozialen Jahres, das sie als zentrale Erfahrung der Berufsorientierung konstruieren.

Mitunter die stärkste Abgrenzung findet sich gegenüber dem Studiengang EMP:

Aw: ja und des des Beste ist halt das (.) also ich hab halt
den An- Eindruck dass die meisten EMP-Leute halt (.) @so komplett@
?: └°@(.)@°
Aw: in sich gekehrt sind und (.) und des sind ja aber die die danach in
Krankenhäusern arbeiten können in Pflegeheimen, in Kindergärten
Bw: └ja
Cw: └kleinen
Kinder @(.)@
Aw: und dann denk ich mir so (.) es ist doch gar kein (.) Vorbild.
keine Ahnung das ist doch (.) ok du studierst EMP und du bist
nicht aufgeschlossen du redest keine drei (.) drei Sätze mit einem
Dm: └mhm
bist immer in deinem Rudel; ( )
Aw: und (.) ja bist inner- immer in deinem Rudel und so soll's nicht
Dm: └ja.
Cw: └@(.)@
echt? @(.)@
Aw: (sein) (dass) kein Vorbild

In einer Fokussierungsmetapher mit hoher interaktiver Dichte aller Teilnehmenden über einen längeren Abschnitt und in mehrmaligem längerem, gemeinsamem Lachen dokumentiert sich hier eine starke Abgrenzung. Mit der Beschreibung „komplett in sich gekehrt" und „nicht aufgeschlossen" werden die sogenannten „EMP-Leute" mit dem vorher aufgeworfenen negativen Horizont der „Leute", denen die Passung zum künstlerisch-pädagogischen Studium abgesprochen wird, assoziiert. Die Nicht-Passung wird betont, indem das antizipierte Berufsfeld der Gruppe „EMP-Leute" beschrieben wird: Mit Krankenhäusern, Pflegeheimen und Kindergärten werden Institutionen angesprochen, die Menschen in besonders sensiblen Lebenslagen betreuen.

Nach einem ersten Aufwerfen des Orientierungsgehalts, dass ein*e gute*r Pädagoge*Pädagogin Vorbild sein sollte, elaboriert Aw diesen gemeinsam mit Dm, indem sie mit Hilfe der Ansprache „du" ein Gespräch simuliert mit einer Person, die EMP studiert. Die Eigenschaft „nicht aufgeschlossen" wird dabei konkretisiert mit „redest keine drei […] Sätze mit einem", was darauf schließen lässt, dass mit Aufgeschlossenheit kommunikative Fähigkeiten und Interessen gemeint sind. Das Persönlichkeitsmerkmal „aufgeschlossen" deutet sich erneut als Einschlusskriterium für die Zugehörigkeit zum Kreis der ‚guten Pädagogen' an. Dm schließt überlappend an und spitzt mit dem betonten Wort „Rudel", das von Aw direkt im Anschluss validierend übernommen wird, dem Vorwurf der Nicht-Aufgeschlossenheit zu. Die Fokussierungsmetapher „Rudel" weckt Assoziationen zu einer Gruppe von Tieren gleicher Art, die stets gemeinsam umherziehen und sich gegenseitig beschützen, was sich als starker negativer Horizont dokumentiert. Das Orientierungsmuster bezogen auf Individualität wird damit an dieser Stelle erneut greifbar.

In Verbindung mit weiteren Passagen der Diskussion und im Vergleich mit einer anderen Gruppe IGP-Studierender lässt sich für dieses Studienfeld ein Selbstbild beschreiben, das sich sowohl künstlerisch als auch pädagogisch als höchst kompetent konstruiert.

In der Diskussion mit Studierenden der Schulmusik finden sich einerseits Distinktionen bezüglich des Universitätsstudiums, das die meisten in der Gruppe durch das Studium eines Zweitfaches kennen:

Dw: im Musikstudium ich weiß nicht
mir geht des so des ist ´n Studium des dich unglaublich fördert in allen Bereichen, und dich aber auch fordert. Also wenn´s mal Tage gibt wo´s irgendwie nicht so läuft dann kannst du dich an der Uni halt in die letzte Reihe setzen oder du gehst nicht oder wie
?: └@(.)@
Dw auch immer @(.)@ und hier ehm ich find des ist des Schönste dass
?: └@(.)@
Dw: man in dem was einem so unglaublich viel Spaß macht und was einem so am Herzen liegt dass man da einerseits so (.) ja unterstützt wird, und andererseits aber auch viel gefordert wird. und dass man täglich auf so ´nem Prüfstand ist für ne Sache die einem wirklich tief geht; und wenn da Kritik kommt glaub ich ist de- Kritik auch in dem Fall viel tiefer wie wenn ich ´n Gedicht schlecht aufsage; weil des trifft einen nicht so persönlich und ich eben- genau also
Cw: └hmm
Em: └°@(.)@°
?: └°@(.)@°
Dw: ich ich bin schon der Meinung dass es (.) auf also wir- wir haben die unglaubliche Unterstützung die an der Uni so gar nicht möglich ist, aber es wird auch relativ viel gefordert. und des muss einem glaub ich wenn man neu startet bewusst sein dass man sich da nicht rausgliedern kann. also so halbherzig Musik studieren geht glaub ich echt nicht. (.) hmm
?: └°hm°

Ähnlich der Abgrenzungen der IGP-Gruppe zum Universitätsstudium, wird dieses hier als anonym und unverbindlich dargestellt („in die letzte Reihe setzen“) und damit als negativer Horizont etabliert, was durch das gemeinsame Lachen verstärkt wirkt. Demgegenüber wird das eigene Studienfeld als vielseitige und anspruchsvolle Bildung der Persönlichkeit konstruiert („unglaublich fördert in allen Bereichen“), wobei persönliche Bedeutsamkeit (z. B. „am Herzen liegt“) und persönliche Beziehungen („unterstützt […] gefordert wird“) zentrale Aspekte darstellen. Bezüglich des Instrumentalstudiums zeigt sich andererseits eine latent aufwertende Distinktion:

Dw: (3) Streicherklasse möcht ich noch machen, dass ich des später-
└[10s Knistern mit Plastik]
geht anscheinend mittlerweile als Pianist und nicht Hauptfach
Streicher die Ausbildung zu machen, mhm, und dann nachher aber
?: └echt? └[einatmen]
Dw: also für die aktive (.) Einarbeitungsphase in die Instrumente
gibt's dann wieder spezielle Musikschullehrer die kommen und des
den Kindern richtig beibringen aber die Klassen selber darf man
als Pianist leiten, und des würd mich schon reizen; (.) genau,

Und in einer weiteren Passage beschreibt Cw:

Cw: obwohl ich noch sagen würde
Cw: dass die Schulmusiker noch (.) irgendwie weniger Konkurrenzdenken
Dw: └(ehm) ja.
Cw: haben als jetzt Instrumentalisten die ja später aber auch damit
?: └°hmm°
Cw: ihren Beruf irgendwie verdienen müssen, (.) ehm und des hat mich
irgendwann irgendwann ist´s anstrengend geworden für mich,

In diesen Abgrenzungen wird einerseits eine latente Inferiorität bezüglich der instrumentalen Kenntnisse konstruiert. Die Musikschullehrenden scheinen spezieller ausgebildet und können es „richtig beibringen". „Pianisten" bzw. Musiklehrpersonen, die die Klasse sonst unterrichten scheinen dagegen einer Erlaubnis zu bedürfen („darf man [...] leiten"). Diese latente Inferiorität dokumentiert sich in dieser Gruppe auch in der mehrmaligen Betonung der künstlerischen Aktivitäten (Chorleitung, solistische Konzerte) und Zusatzqualifikationen (C-Schein, Master Liedbegleitung), die neben dem Schulmusikstudium angestrebt werden. In der Parallelgruppe zeigt sich dieselbe Orientierung an der Erzählung eines ständigen Hinterherhinkens ob der vielfältigen Anforderungen an Musikhochschule und Universität. Andererseits wird im negativen Horizont des „Konkurrenzdenkens" die positive persönliche Beziehung unter den Studierenden als relevanter Aspekt bestätigt.

Auch in den Diskussionen mit Studierenden der EMP fanden sich jeweils mehrere Stellen zu Distinktionen bezüglich des künstlerischen Studiums. In diesen exemplarisch ausgewählten Passagen beschreiben Aw und Cw eine Erfahrung in einem Seminar, das sie gemeinsamen mit Instrumentalstudierenden besucht haben:

Aw: wir waren halt immer die Lustigen wir zwei Blonden also
Cw: └@(.)@ (2) Ja man hat schon oft so Kommentare abbekommen ach ihr äh singt und klatscht doch nur en bissle (.) also (.) das hab ich schon oft gehört in den zumindest in den ersten zwei Jahren
Aw: └mhm
Dw: └echt?
Cw: └mhm
Aw: └ja
Dw:

Und kurz später

Aw: also ich weiß noch wir haben mal ein Referat über EMP gehalten
Dw: └aber wir waren mal ne geballte ()
Aw: wo wir zwar noch gar keine wirkliche Ahnung hatten von EMP aber
?: └@(.)@ mhm
?: └[räuspen]
Aw: da haben wir dann auch mit ähm Bodypercussion und so gearbeitet (.) und ich glaub auch da war das dann so n bisschen (.) krass @die
?: └@(.)@
Aw: können schon Sachen die wir nicht können@ (.) als wir das dann (.) mit kla-)
?: └@(.)@
Cw: └@ Koordination () O goni()
Aw: └ja genau O Goni-Goni-Sa mit (.) klatsch- überkreuz ()
Cw: └Da waren alle überfordert des war ziemlich witzig @(.)@
Aw: Es war sehr lustig(.) die Leute die uns danach aufm Gang begegnet sind @die ham manchmal immer noch so gemacht@
Cw, Bw, Aw: └@(.)@
?: @(.)@
Aw: das war schön @(.)@
?: └@(.)@ #00:14:20-1#

Aw beschreibt hier das „wir“ als „die Lustigen“ und als „zwei Blonde“. Sie scheint damit die Außenperspektive von Kommiliton*innen einzunehmen. Aus anderen Passagen und aus dem Kontext lässt sich schließen, dass es sich hierbei um Studierende des künstlerisch(-pädagogischen) Studiengangs handelt (u.a. IGP), von denen sich die Gruppe mehrmals in ähnlicher Weise abgrenzt wie in dieser Passage. Beide Qualifizierungen erscheinen eher negativ gefärbt und beschreiben die Qualifizierten als nicht ganz ernstzunehmende Personen, wobei ein Zusammenhang mit Blondinen-Witzen nicht weit entfernt scheint. Cw reagiert zunächst lachend auf die von Aw genannten Qualifizierungen und validiert anschließend den Eindruck der negativ gefärbten Fremdrahmung durch andere. In der Formulierung „Kommentare abbekommen“ dokumentiert sich die Selbstpositionierung in einer Opferrolle, die passiv die Bewertungen anderer entgegennimmt. Die anschließende Imitation des Sprechens dieser anderen bestätigt

die negative Bewertung („nur“, „bissle“). Auf diese Erniedrigung scheint es keine Antwort zu geben, sie wird so hingenommen.

Aw elaboriert ihre Proposition mit Hilfe eines Beispiels. In der Art und Weise der Darstellung („keine wirkliche Ahnung“, „Referat über EMP“) und in der lachenden Kommentierung wird erneut der Eindruck nicht wirklich ernstzunehmender Personen erweckt, die sich für ihr Studium rechtfertigen müssen. Über „Bodypercussion“ und „Koordination“ wird dann ein Bereich als eigene Expertise definiert („gearbeitet“, „können“), der dem oben genannten „klatscht doch nur en bissle“ etwas entgegenzusetzen versucht, in der lachenden Darstellung jedoch nicht ganz überzeugend wirkt. Die Anerkennung der anderen zeigt sich lediglich „so n bisschen“ und in einer momentanen Überforderung, die eine Art Schadenfreude auf Seiten der Erzählenden auslöst. Im dichten gemeinsamen Sprechen gegen Ende der Passage dokumentiert sich ein geteilter Erfahrungsraum bezüglich des Referats und der Übung „Ogoni“.

Insbesondere in Abgrenzung zum Instrumentalstudium zeigt sich in beiden EMP-Gruppen ein geteilter Erfahrungsraum bezüglich der Relevanz des Gruppenzusammenhalts und eines Kampfes um Anerkennung. „Die zwei Blonden“ erscheinen hier in einem Rechtfertigungsmodus, in dem sie die eigenen künstlerischen Kompetenzen in Bezug auf eine scheinbar vorherrschende Norm des künstlerischen Anspruchs verteidigen müssen.

Die Relevanz persönlicher Beziehungen und des Gruppenzusammenhalts wird vor dem Gegenhorizont „Universität“ noch verstärkt:

Cw: in der Woche hat’s mir halt auch von der Atmosphäre her auch voll Gut gefallen weil’s halt (.) eben was ganz anderes is wie jetzt an ner Uni und alles anonym und riesige Vorlesungen wo der Prof einen
Aw: └mhm
Cw: überhaupt nicht kennt und so.
Aw: @ja hier kennen einen die Dozenten ziemlich gut@ Manchmal zu gut.
Cw: └@(.)@
Aw: @(2)@
Cw: └@(2)@

„Atmosphäre“ wird hier als ein zentrales Auswahlkriterium im Rahmen der Wahl des Studiengangs konstruiert. In der Beschreibung des negativen Gegenhorizonts als „anonym“ und „riesig“ dokumentiert sich homolog zu den Gruppen IGP und SchuMu eine Orientierung an engem persönlichen Kontakt.

Bei der Gruppe mit Studierenden der Sonderpädagogik mit dem Fach Musik fanden sich bisher vor allem Distinktionen zu anderen Lehramtsstudiengängen.

Bm: Und ich hatte
den Eindruck (.) gut; ich hab jetzt (.) m-eh (.) keine Regelschule
von (.) der anderen Seite betrachtet außer von der Schülerseite
aber (dass) zumindest (.) im Lehrerkollegium an der Sonderschule
die (.) Motivation deutlich größer war bei den meisten Kollegen
als ich jetzt den Eindruck hatte auf ´m Gymnasium; (oder so) da
Cw?: └°mhm°
Bm: hatte ich viele Lehrer wo ich mir dacht also die ham auch keinen
Spaß an ihrer Arbeit und bei der (.) Sonderschule k-hatte ich eher
Aw?: └ja
Bm: den Eindruck dass die Spaß daran haben; #00:20:14-6#
Cw: (2) hmm

Die „Regelschule“ bzw. das „Gymnasium“ und dort arbeitende „Lehrer“ werden von der SoPäd-Gruppe als Gegenhorizont zum eigenen Feld der „Sonderschule“ etabliert. Ähnlich der Distinktionsfiguren der IGP- und SchuMu-Gruppen wird hier persönliche Bedeutsamkeit („Motivation“, „Spaß“) als zentraler Aspekt des eigenen Feldes konstruiert. Diese bezieht sich allerdings auf pädagogische Fähigkeiten und weniger auf musikalische.

Dies wird noch einmal deutlicher in einer weiteren konträren Distinktionsfigur bezüglich des von einer der IGP-Gruppen als Gegenhorizont etablierten „Selbstfindungsjahres“.

Bm: Und, (.) was mir auffällt beim Studium, dass eigentlich fast (.)
naja neunundneuzig Prozent aller die des studiern davor
Erfahrungen gemacht haben in dem Bereich also FSJ (.) weil sonst
Cw: └ja des stimmt
Aw: └mhm
Bm: kommt man nicht auf die Idee und Gymnasiallehrer sind oft welche-
Cw: └(und kommt
auch gar net in den Studiengang) rein glaub ich oder? (.) Also man
Bm: └jaja (.) ja; (.) auch des;

Bm selbst weiß nach einem Freiwilligen Sozialen Jahr genau, was auf ihn zukommt:

Cw: braucht ja ( )
Bm: genau; aber Gymnasiallehrer sagen *oah ich mag eigentlich Geschichte dann nehm ich doch* noch Deutsch dazu und werd Lehrer; und die haben meistens (.) nicht noch ´n Praktikum davor schon mal
Cw: └ja @genau@
Bm: gemacht in ne Gymnasialsch-schule oder so sondern (.) die überlegen sich des so ohne davor schon mal reingeschnuppert zu haben; und (.) ich hab den Eindruck für mich dass ich (.) schon d- (.) z- (.) ah so relativ ungenau u- genau weiß was ich später- was auf mich zukommt f- in der Schule weil ich eben ein Jahr lang in ner Klasse war und gesehen hab was (.) da so abgeht in meinem
Aw: └hmm
Bm: Bereich und (.) auch aus der anderen Perspektive nicht aus der Schülerperspektive gesehen hab und (.) des ist eben bei glaub ich
Aw: └ja
Cw: └ja
Bm: fast allen die l-Sonderpädagogik studiern so, (.) und was auch glaub ich Unterschied ist zu vielen anderen Lehrämtlern;
Aw: (1) ja
Bm: (.) °(dass ne)° größere Vorerfahrung da ist.

Entgegen der negativen Zeichnung eines solchen Jahres als ziellose Zeitverschwendung durch die IGP-Gruppe wird es hier als zentraler Aspekt des professionellen Selbstverständnisses konstruiert („gesehen [...] was da so abgeht"). Praktische Vorerfahrung im spezifischen Berufsfeld erscheint geradezu eine Zugangsbedingung zu diesem Feld („kommt auch gar net in den Studiengang"), in dem die persönliche Bedeutsamkeit des konkreten Zielberufs als elementar angesehen wird. Das negative Gegenbild stellen andere Lehrämter, allen voran das der Gruppe aus Schüler*innenperspektive vertraute Gymnasiallehramt dar. Insbesondere die vorrangige Orientierung an fachlichen Interessen bei der Entscheidung für den Lehrberuf wird problematisiert und als negatives Gegenbild aufgerufen.

Zu anderen Studienfeldern an der Musikhochschule gibt es insgesamt sehr wenige Bezüge. Eine kleine Stelle fand sich zur Distinktion zum Musikstudium allgemein:

Bm: └ehm j- ja also ich hab ´n FSJ an der Sonderschule gemacht für (mm-) geistige und körper-lich (.) Beeinträchtigte und (.) davor wusst ich eben (oder) dacht ich Musik zu studiern und dann (.) war ich mir aber nicht ganz sicher (.) weil ich auch schon ehm einige Leute kenn die des machen und da bisschen Erfahrung hab wie des aussieht @und@ gemerkt hab des (ist) nicht (.) das was du machen kannst, @(.)@ oder machen willst, (.) und dann hat mir das FSJ irgendwie immer mehr Spaß gemacht (.) von Woche zu Woche und dann (.) hab ich auch da gutes Feedback bekommen und dann dacht ich mir ja dann (.) werd
?: └°ja°
Bm: ich halt doch Lehrer auch wenn ich das nie werden wollte @(1)@
Cw: └@(1)@

Im Lachen und den Formulierungen „nicht ganz sicher“ und „kannst […] willst“ dokumentiert sich eine latent negative Bewertung der eigenen musikalischen Fähigkeiten. Im Vergleich zu den pädagogischen scheinen sie jedoch eine geringe Relevanz zu haben. Die positiven pädagogischen Erfahrungen im FSJ an der Sonderschule können schnell darüber hinwegtrösten. Erneut wird hier persönliche Bedeutsamkeit („Spaß“) im Zusammenhang mit pädagogischen Aktivitäten relevant gesetzt. Musikalische erscheinen im Vergleich zu den Gruppen IGP und SchuMu zweitrangig.

Zum Schluss soll noch eine Gruppe von Primarstufenstudierenden zu Wort kommen. Diese grenzt sich in zwei Richtungen ab. Einerseits dokumentiert sich eine aufschauende Distinktion in Richtung der Institution Musikhochschule. Zum Thema der Benotung fachpraktischer Leistungen bemerkt Aw, bestätigt durch die anderen beiden Diskutierenden:

```
Aw:  Und wenn du uns dann mit den Musikhochschulstudenten vergleichst,
Bw:                                                    └[Räuspern]
Aw:  müssten wir alle ne Sechs kriegen.
Bw:                        └@(.)@
Cw:                                  └aber aber ( )          ( )
Bw:                                              └ja aber wir sind ja auch
     (.) also darum sind wir ja (nicht an der) Musikhochschule.
Aw:                         └ja, deswegen sind wir ja deswegen sag ich
     dass ich des gut finde, dass des getrennt wird; (.) also;
Bw:                                                    └hmmm
```

Aw eröffnet hier einen Vergleich mit Studierenden der Musikhochschule. Es dokumentiert sich damit eine Unterscheidung zwischen dieser Institution und der eigenen. Die Studierenden der Musikhochschule werden pauschal als kompetenter konstruiert, wobei der Leistungsunterschied sehr groß erscheint. Das „wir“, in das alle Studierenden der Pädagogischen Hochschule eingeschlossen zu sein scheinen, wird pauschal mit der schlechtesten möglichen Note bewertet, ja diese Bewertung scheint geradezu zwingend („müssten“, Betonung bei „sechs“). Die Musikhochschule und ihre Studierenden dokumentieren sich als positiver Gegenhorizont, zu dem aufgeschaut wird. Auch in weiteren Passagen erscheinen sie als ungreifbares positives Gegenbild. Die eigene musikpraktische Ausbildung wird hingegen als gering und sehr weit entfernt von den Ansprüchen an der Institution Musikhochschule konstruiert. Die mit „aber aber“ ansetzende Cw unterbrechend, bestätigt Bw den von Aw aufgeworfenen großen Leistungsunterschied und rechtfertigt diesen, indem sie das „wir“ betont außerhalb der Institution Musikhochschule verortet. Die Trennung der beiden Institutionen wird von Aw anschließend erneut validiert und dabei positiv bewertet, als Realität anerkannt und damit reproduziert. Der Kontext des eigenen Feldes erscheint als Schutzraum, in dem es in Ordnung ist, wenn die musikpraktischen Fähigkeiten eher gering ausfallen. Im Vergleich mit der souveränen Darstellung der Gruppe SoPäd

wird hier jedoch ein Modus der Rechtfertigung erkennbar. Der Schutzraum erscheint labil im Kontext des antizipierten Berufsfeldes nach Ende des Studiums:

Aw: (2) aber es wird auch outgesourced (.) da gehn auch die ganzen ähm Bachelor ähm (.) wie heißt denn das jetzt (.) elementare Musikpädagogik Leute rein (.) und die kommen auch mehr in die
?: └[hustet]
Aw: Grundschule;
Cw: mhm
Aw: mein Bruder studiert das ja, der hä- der hängt jetzt auch in der- also der macht Singen und Sprechen und Bewegen in der Wo- ähm im Kindergarten, und die unterrichten aber auch schon in der Grundschule;
Cw: (2) okay.
Aw: hab'n halt viel mehr musikalische Ausbildung als wir, ne?
Bw: @(.)@
Cw: ja (.) klar.
Bw: └mhm
Aw: (1) deswegen find ich so wichtig dass unsere Ausbildung gut isch weil sonsch kann man das ja irgendwann gar nicht mehr rechtfertigen vor allen Dingen sind die ja (günschtiger) als wir.

Über die Frage verhandelnd, wer in der Schule letztendlich den Musikunterricht durchführt (Personen, die Musik studiert haben oder „fachfremd" Unterrichtende) bringt Aw hier den Aspekt des „outsourcing" ein. Der Begriff, der sonst eher in Bereichen der freien Wirtschaft Verwendung findet, bezieht sich auf die Auslagerung und Delegierung bestimmter Aufgabenbereiche an Personen, die außerhalb beschäftigt sind, meist um Kosten zu sparen. Diese Bedeutung dokumentiert sich wenn Aw anmerkt, die „elementare Musikpädagogik Leute" seien „günschtiger". Aw konstruiert im Vergleich mit Studierenden der EMP eine Konkurrenzsituation, die bedrohlich erscheint. Das „rein [...] kommen" in die Grundschule einer als Masse („die ganzen") wahrgenommenen Personengruppe wird am Beispiel des Bruders konkretisiert. Die Gefahr scheint sich im zeitlichen Verlauf („schon") vom Kindergarten aus in die Grundschule auszubreiten, was Aw nach einer kurzen Ratifizierung von Cw mit einem Vergleich der Quantität musikalischer Ausbildung in Verbindung bringt. Das „wir" wird erneut im Modus der Rechtfertigung verglichen mit einem anderen musikpädagogischen Studiengang, der als höhere musikalische Qualifikation einen positiven Gegenhorizont darstellt. Hierin dokumentiert sich eine Selbstpositionierung am unteren Ende der musikpädagogischen Hierarchie. Vor dem positiven Gegenhorizont der EMP wird die eigene musikalische Qualifikation erneut als gering konstruiert und dieser Umstand in Bezug auf strukturelle Bedingungen problematisiert.

Mit Hilfe einer weiteren Distinktion wird diese Selbstpositionierung jedoch relativiert:

```
Bw:  wir waren da
     viel zu viele im Raum (.) um richtig irgendwas zum- oder auch
     praktisch irgendwas zu machen,
Cw:  und auch zu viele KBs- (.) die einfach @keine Ahnung@ hatten.
Bw:                  └°des war auch° jaa genau genau und dann musste
     halt immer bei Null wieder anfangen das zu erklären (.) also
     mit Notenlesen und allem möglichen und dann war des schwierig
     da irgendwie voran zu kommen.
Aw:  ja (.) °stimmt°   #00:10:14-1#
```

Bw beschreibt die Situation in einem Musikseminar und wertet diese im Zusammenhang mit einer als zu groß wahrgenommenen Anzahl von Teilnehmenden negativ. Diese zu hohe Personenzahl ist laut Bw der Grund dafür, dass praktisches Arbeiten nicht möglich war. Der positive Gegenhorizont wäre ein Seminar, in dem mit wenigen Personen praktisch gearbeitet wird. Cw elaboriert diese Suche nach dem Grund für die fehlende praktische Arbeit und die negativ wahrgenommene Form des Seminars und verortet die Problematik in der Anwesenheit einer bestimmten Personengruppe, nämlich sogenannter „KBs", was sofort von Bw validiert wird. Mit der Bezeichnung „KB-Studenten"[5] werden Studierende des Primarstufenlehramts benannt, die Musik als sogenannten „Kompetenzbereich" neben dem gewählten Haupt- und Nebenfach studieren. Diesen KBs wird jegliche Kompetenz abgesprochen, zunächst durch Cw („keine Ahnung") und anschließend auch durch Bw („bei Null"). Die Personengruppe wird im negativen Horizont als Last konstruiert („musste … immer … wieder"), die am Vorankommen hindert. Den positiven Gegenhorizont bildet dagegen die eigene Gruppe, die das „Notenlesen" und andere als basal geltende musikalische Fähigkeiten selbstverständlich beherrscht und mit Ehrgeiz studiert. Analog zur Gruppe IGP scheint die Distinktion von einer als (noch) weniger qualifiziert konstruierten Personengruppe für die Diskutierenden relevant zu sein.

7. Diskussion und Ausblick: ein vielschichtiges Netz von Konkurrenzbeziehungen

Insgesamt ergibt sich aus den analysierten Daten zum Phänomen der Distinktionen ein vielschichtiges „Netz von Konkurrenzbeziehungen" (Bourdieu, 1979/2018, S. 375), aus dem sich folgende Hinweise auf die „Grammatik" (Bradley, 2017) der musikpädagogisch bildenden Institutionen Musikhochschule und Pädagogische Hochschule und auf die Struktur des Feldes musikpädagogischer Studiengänge erkennen lassen:

5 Im Original verwenden die Studierenden eine andere Bezeichnung, die jedoch aus Gründen der Anonymisierung ausgetauscht wurde.

Jedes Studienfeld grenzt sich nach unten (siehe Abbildung 2) gegenüber einem negativen Horizont ab, alle Studienfelder außer der Instrumental- und Gesangspädagogik (IGP) haben explizit oder implizit auch einen positiven Gegenhorizont, zu dem sie hinaufschauen. Die Musikhochschule als Institution allgemein und das künstlerisch-pädagogische Studium im Besonderen scheinen in der Struktur des Feldes eine hierarchisch höhere Position einzunehmen. Diese wird einerseits von den Studierenden der IGP selbst verkörpert, aber auch von Studierenden anderer Studiengänge anerkannt. Die Diskutierenden der Pädagogischen Hochschule setzen sich explizit und meist im Modus der Rechtfertigung in Bezug zur Musikhochschule, Studierende der Musikhochschule grenzen sich dagegen eher im Modus der negativen Evaluation von der Universität ab, die Pädagogische Hochschule als Gegenhorizont existiert hier nur selten.

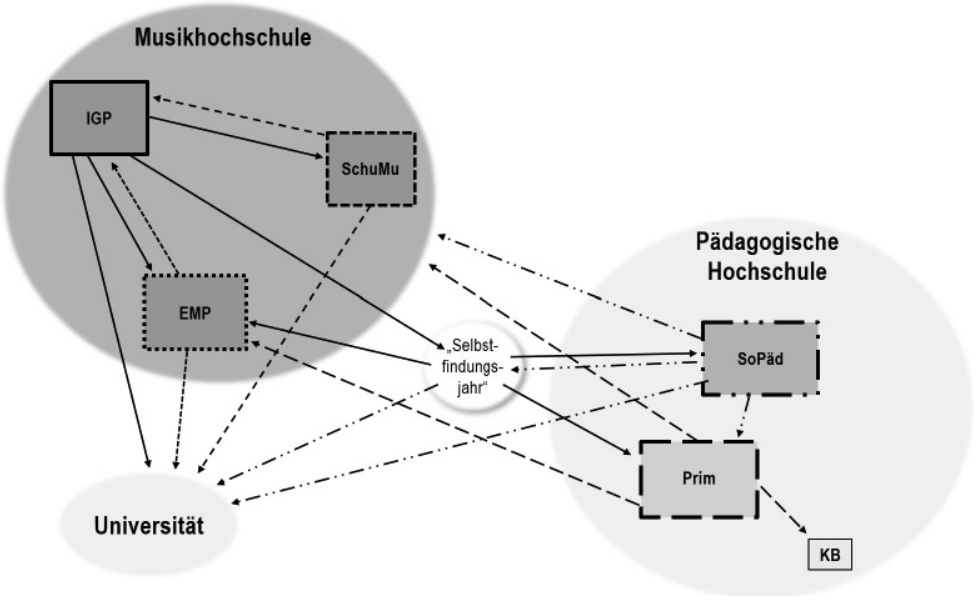


Abbildung 2: Hinweise auf Distinktionen im Feld musikpädagogischer Studiengänge (eigene Darstellung)

Mit Bezug auf die eingangs eingeführten Denkwerkzeuge von Pierre Bourdieu deuten diese Erkenntnisse darauf hin, dass künstlerische und pädagogische Kompetenzen relevante Kapitalsorten innerhalb des Feldes musikpädagogischer Studiengänge darstellen, wobei jedoch das künstlerische kulturelle Kapital als das anerkanntere erscheint. Positionen im Feld werden tendenziell je nach Vorhandensein dieser Kapitalsorte vergeben.

Dieser Feldregel scheint einzig die Sonderpädagogik nicht zu entsprechen: In diesem Berufsfeld erscheint das pädagogische kulturelle Kapital relevanter als

das musikalische, Distinktionspraktiken beziehen sich hier eher auf die positive Darstellung dieser Kapitalsorte.

Hinweise auf die Relevanz symbolischen sozialen Kapitals, wie es sich in der Studie von Rosie Perkins (2013) für rein künstlerische Studiengänge zeigte, fanden sich in den Daten der hier beschriebenen Teilstudie dagegen nicht.

Weiterführend wäre es interessant herauszuarbeiten, inwiefern soziographische Faktoren, also Elemente des Habitus, die vor Eintritt in das Feld musikpädagogischer Studiengänge aufgebaut werden, mit der Genese einer solchen Struktur zusammenhängen. Inwiefern sind beispielsweise soziale Herkunft, Geschlecht, Migrationserfahrungen und/oder verschiedene Arten der musikalischen Vorbildung relevant für die Selbstzuordnung zu einem Feld und die Distinktion von einem anderen bzw. für die Zulassung zu einem dieser Studiengänge? Inwiefern zeigt sich die von Saner et al. (2016) herausgearbeitete Reproduktion sozialstruktureller Differenzen möglicherweise je nach Studiengang unterschiedlich stark. Hier könnte eine breiter angelegte quantitative Erhebung erkenntnisreich sein, die im Sommer 2020 als weitere Teilstudie durchgeführt wird. Außerdem wird derzeit an einer Teilstudie gearbeitet, die sich mit den historischen Entstehungsbedingungen der unterschiedlichen Studiengänge beschäftigt. Auch hieraus könnten aufschlussreiche Erkenntnisse in Bezug auf die historische Genese der hier rekonstruierten Distinktionstendenzen gewonnen werden.

Aus den Erzählungen ihrer musikpädagogischen Praxis (bspw. in Praxisphasen des Studiums) ließe sich außerdem rekonstruieren, wie sich Sozialisationserfahrungen von Musikstudierenden im Feld musikpädagogischer Studiengänge auf ihre Praktiken und das sich hier dokumentierende Verständnis von Inklusion und vom Gegenstand des Musikunterrichts auswirken. Nach welchen Maßstäben konstruieren sie musikalisches Bildungspotenzial und die eigene pädagogische Verantwortlichkeit in Abgrenzung zu angrenzenden Professionen? Dazu sind weitere rekonstruktive Teilstudien geplant.

Darüber hinaus ließe sich fragen, wie sich diese herausgearbeiteten Strukturen in weiteren Untersuchungen mit Studierenden dieser unterschiedlichen Studiengänge finden und festigen lassen oder auch teilweise revidiert werden müssen. Dafür wären weitere, größer angelegte rekonstruktive Studien erforderlich. Für künftige Untersuchungen wäre es darüber hinaus aufschlussreich, weitere Perspektiven des hochschulischen Feldes mit einzubeziehen, beispielsweise die Perspektive von Lehrenden oder Studiengangsverantwortlichen in diesen Studiengängen.

Es steht demnach noch einige Analyse- und Entwicklungsarbeit aus, um den „vollendeten Zirkel“ der Reproduktion (vgl. Bourdieu, 1979/2018, S. 370) zu objektivieren.

Literatur

Bohnsack, R. (2011). *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (3. Auflage). Opladen [u. a.]: Budrich.

Bohnsack, R. (2013). Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchgesehene Auflage, S. 205–218). Weinheim: Beltz Juventa.

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

Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen [u. a.]: Budrich (UTB).

Booth, T. & Ainscow, M. (übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Ines Boban und Andreas Hinz). (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln.* Martin-Luther-Universität. Verfügbar unter: http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf [20.12.2019].

Bourdieu, P. (1991/2015). Das literarische Feld. In F. Schultheis & S. Egger (Hrsg.), *Kunst und Kultur. Kunst und künstlerisches Feld* (Schriften zur Kultursoziologie 4, Bd. 2126, S. 339–448). Berlin: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (2018). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (26. Auflage). Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Originalarbeit erschienen 1979).

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Editions de Minuit.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchung zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs* (Texte u. Dokumente zur Bildungsforschung). Stuttgart: Klett.

Bradley, D. (2017). Interrogating the Grammars of Institutions and Injustice. *Action, Criticism, and Theory for Music Education,* 16(3), 1–14. Verfügbar unter: http://act.maydaygroup.org/articles/Bradley16_3.pdf [14.05.2018].

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

Clausen, B. & Dreßler, S. (Hrsg.). (2018). *Soziale Aspekte des Musiklernens* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 39). Münster: Waxmann.

Dyndahl, P., Karlsen, S. & Wright, R. (2014). Exploring the Sociology of Music Education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education,* 13(1). Verfügbar unter: http://act.maydaygroup.org/articles/DyndahlKarlsenWright13_1.pdf [14.05.2018].

Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *BEHINDERTENPÄDAGOGIK,* 28(1), 4–48. Verfügbar unter: http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-didaktik.html [08.05.2020].

Greuel, T. & Schilling-Sandvoß, K. (Hrsg.). (2012). *Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung* (Musik im Diskurs, Bd. 25). Aachen: Shaker.

Institut für Menschenrechte. (2008). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung. Verfügbar unter: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_b_de.pdf [24.09.2018].

Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2., überarbeitete Auflage). Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92366-6

Lehmann-Wermser, A. & Krause-Benz, M. (2013). Musiklehrer(-Bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung. Ein Vorwort. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musiklehrer(-Bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung* (S. 7–12). Münster: Waxmann.

Nerland, M. (2007). One-to-one Teaching as Cultural Practice: Two Case Studies from an Academy of Music. *Music Education Research,* 9(3), 399–416.

Nohl, A.-M. (2013). Komparative Analyse. Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktualisierte Auflage, S. 271–294). Wiesbaden: Springer VS.

Perkins, R. (2013). Hierarchies and learning in the conservatoire. Exploring what students learn through the lens of Bourdieu. *Research Studies in Music Education,* 35(2), 197–212.

Powell, S. (2019). *Undergraduate Program.* University of North Texas. College of Music. Music Education. Verfügbar unter: https://musiced.music.unt.edu/programs/undergraduate [26.11.2019].

Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS Verlag.

Rehbein, B. (2011). *Die Soziologie Pierre Bourdieus* (2. Auflage). Konstanz: UVK (UTB).

Rothmüller, B., Saner, P., Sonderegger, R. & Vögele, S. (2016). Kunst, Kritik, Bildungsgerechtigkeit. Überlegungen zum Feld der Kunstausbildung. In A. Lange-Vester & T. Sander (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium* (S. 89–105). Weinheim: Beltz Juventa. Verfügbar unter: https://blog.zhdk.ch/artschooldifferences/files/2016/10/Rothmu%CC%88ller_Saner_Sonderegger_Vo%CC%88gele_KUNST_KRITIK_BILDUNGSGERECHTIGKEIT_Vester2016.pdf [26.11.2019].

Saner, P., Vögele, S., Vessely, P. u. a. (2016). *Schlussbericht Art.School.Differences. Researching Inequalities and Normativites in the Field of Higher Art Education*. Verfügbar unter: https://blog.zhdk.ch/artschooldifferences/files/2016/10/ASD_Schlussbericht_final_web_verlinkt.pdf [20.12.2019].

Söderman, J., Burnard, P. & Hofvander-Trulsson, Y. (2015). Contextualising Bourdieu in the Field of Music and Music Education. In P. Burnard, Y. Hofvander Trulsson & J. Söderman (Hrsg.), *Bourdieu and the Sociology of Music Education* (S. 1–11). Farnham, Surrey: Ashgate.

Steinke, I. (2017). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (12. Auflage, S. 319–331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Verband deutscher Musikschulen. (2014). *Musikschule im Wandel Inklusion als Chance. Potsdamer Erklärung.* VdM. Verfügbar unter: https://www.musikschulen.de/medien/doks/vdm/potsdamer_erklaerung_inklusionspapier.pdf [24.07.2018].

Wacquant, L. J. D. (1989). Towards a Reflexive Sociology: A Workshop with Pierre Bourdieu. *Sociological Theory,* 7(1), 26–63.

Wright, R. (2016). Democracy, Social Exclusion and Music Education: Possibilities for Change. In R. Wright (Hrsg.), *Sociology and Music Education* (S. 263–281). Oxford: Routledge.

Charlotte Lietzmann (geb. Fournier)
Pädagogische Hochschule Freiburg
Langemarckstraße 96
79100 Freiburg
Charlotte.lietzmann@ph-freiburg.de

Jürg Huber und Christoph Marty

Die diskursive Behauptung einer eigenen Musikpädagogik in der Deutschschweiz im Spiegel von Rezensionen

The Discursive Assertion of an Individual Music Education in German-Speaking Switzerland as Reflected in Reviews

Der Artikel fragt nach Konturen der Musikpädagogik im deutschsprachigen Teil der Schweiz, die sie sich in den letzten 50 Jahren in Abgrenzung zum benachbarten Ausland diskursiv ausbildeten. Dazu wurden 150 Rezensionen musikpädagogischer Literatur sowie von Schulbüchern unter einer Foucault'schen Perspektive analysiert. Die Resultate bestätigen Kleinens komparative Studie zur Musikpädagogik in der Schweiz (Kleinen, 2006), weisen in zwei wichtigen Punkten aber darüber hinaus. Zum einen erscheint die Fachdidaktik als Leerstelle; zum anderen wird der Sprache als Vermittlungsinstanz zentrale Bedeutung zugeschrieben. Die Ergebnisse werfen Fragen auf zu verschiedenen Wissensarten und ihrer Kommunikation und legen nahe, dass sich politische Kultur und pädagogisches Denken gegenseitig durchdringen.

This article examines music education in the German-speaking part of Switzerland, which has developed discursively over the last 50 years in a way that is distinct from neighbouring countries. To this end, 150 reviews of music education literature and textbooks were analysed through a Foucauldian lens. The results confirm Kleinen's comparative study of music education in Switzerland (Kleinen, 2006) but point beyond it in two important respects. On the one hand, the didactics appear as a blank space; on the other hand, language takes on a central role in mediation. The results raise questions about different types of knowledge and their communication and suggest a mutual exchange between the political culture and educational thinking.

1. Einleitung

Eine wissenschaftliche Disziplin zeichnet sich, so der Wissenschafts- und Professionssoziologe Rudolf Stichweh, durch eine soziale Gemeinschaft („scientific community"), die ein Ensemble von Begriffen, Theorien und Methoden in publizierten Kommunikationen reproduziert und modifiziert, aus. Im Gegensatz

zur Subjektivität bloßer Meinungen reklamieren wissenschaftliche Kommunikationen für sich Wahrheitsansprüche, und jene, die solche erheben, wissen ihnen in ihren Aussagen Geltung zu verschaffen (Stichweh, 2020). Auf die Musikpädagogik im deutschen Sprachraum bezogen, trifft dies für die Bundesrepublik Deutschland zweifellos zu. Seit Sigrid Abel-Struth (1970) konstatierte, dass es „Musikpädagogik als Wissenschaft im engeren Sinne mit umgrenztem, systematisch erforschtem und geordnetem Gegenstandsbereich noch nicht gibt" (ebd., S. 133) und mit ihren *Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft* eben diese Systematisierung vorantrieb, ist ein solcher wissenschaftlicher Diskurs entstanden, von dem diese Publikationsreihe gerade zeugt. Wenngleich die potenzielle Gefährdung der „Mischdisziplin mit labilen Grundlagen" (Vogt, 2017, S. 185), die zudem an „konstitutiver Identitätsschwäche" (Vogt, 2006, S. 1) leide, mitbedacht werde muss, kann, mit Blick auf die rege Publikationstätigkeit und die institutionelle Anbindung, von einer zurzeit gesicherten Disziplin ausgegangen werden. Auch Österreich trieb, jedoch als Top-Down-Projekt, mit etwas Verzögerung die Verwissenschaftlichung der Musikpädagogik voran, indem „Musikpädagogik […] als selbständige Disziplin anderen wissenschaftlichen Disziplinen institutionell ‚quasi von oben her', also von der gesetzlichen Studienreform her, gleichgestellt [wurde]" (Sulz, 1989, S. 99), was, wie Sulz ironisch beifügte, das „Volk der Tänzer und der Geiger" (ebd., S. 97) jedoch nicht automatisch zum „Volk der Dichter und der Denker" (ebd., S. 96) mache.

Im deutschsprachigen Teil der Schweiz hingegen bereitet ein derartiges Unterfangen etliche Mühe, ist dieser Landesteil in seinem Selbstverständnis doch weder dem Dichten noch dem Geigen, sondern eher pragmatischem Handeln zugetan (vgl. Huber, 2016). Zwar hielt auch der Schweizerische Wissenschaftsrat drei Jahre nach Abel-Struths *Materialien* fest, dass Musikpädagogik in der Schweiz „noch nicht als eigenständige Disziplin" gelte und „insbesondere […] bis heute eine pädagogische Theorie der Musik" fehle. Das zur Spurensuche bestellte Expertengremium ortete einen „nicht zu unterschätzende[n] wissenschaftliche[n] Nachholbedarf der Musikpädagogik und -didaktik" (Schweizerischer Wissenschaftsrat, 1973, S. 378). Punktuelle Versuche, dieser impliziten Aufforderung nachzukommen, geschahen meist mit explizitem Rekurs auf diese Situation, wenn etwa Paul Kälin die „Feststellung, dass es eine systematisch aufgebaute musikalische Bildung und Erziehung in der Schweiz nicht gibt" (Kälin, 1976, S. 1) zum Ausgangspunkt seiner Dissertation machte. Ein Jahrzehnt später forderte Peter Mraz, Initiator einer Schweizerischen Gesellschaft für musikpädagogische Forschung, eine „Verwissenschaftlichung der Musikpädagogik" (Mraz, 1985, S. 49), eine im damaligen Diskurs nicht zugelassene Position (Huber, 2021, in Vorbereitung). Trotz analogen Bemühungen in einigen weiteren Doktorarbeiten (Dietschy, 1983; Mraz, 1984; Spychiger, 1995) konnte sich deshalb eine entsprechende akademische Fachtradition mit einer wechselseitigen Zirkulation von Forschungswissen und Praxiswissen nicht ausbilden. Während im französischsprachigen Genf ein universitärer Lehrstuhl für die Didaktik der Künste

eingerichtet wurde, ist Musikpädagogik im deutschsprachigen Teil der Schweiz eine „angewandte Disziplin" (Spychiger, 2013, S. 43) geblieben. Erst neuerdings scheint sich eine Akademisierung anzubahnen, worauf etliche laufende Promotionen und einige bereits abgeschlossene Dissertationen auf instrumentalpädagogischem (Barandun, 2018; Keller, 2015) und schulmusikalischem (Blanchard, 2019; Lorenzetti, 2018) Gebiet hindeuten.

Offenbar hat die Musikpädagogik und -didaktik in den Jahrzehnten dazwischen im pragmatischen Denken verharrt, dem Abel-Struth (1970, S. 133) schon 1970 kritisch begegnet war. Das korrespondiert mit einer fehlenden Sichtbarkeit eines genuin schweizerischen Beitrags zur deutschsprachigen Musikpädagogik. Im 2018 erschienenen *Handbuch Musikpädagogik* werden zwar einige Arbeiten und Autor*innen erwähnt, doch von einer eigenen Ausprägung ist nicht die Rede (vgl. Clausen & Lessing, 2018). Die Deutschschweiz – und wir beziehen uns im Folgenden immer auf den deutschsprachigen Teil der Schweiz mit einer Bevölkerungszahl von ungefähr sechs Millionen Einwohner*innen – ist also noch ein weitgehend weißer Fleck auf der Landkarte der internationalen oder auch nur der deutschsprachigen Musikpädagogik, der einzig 2006 von einer komparativen Studie zur Musikpädagogik in der Schweiz etwas koloriert wurde (Kleinen, 2006). Während eines Forschungsaufenthalts in der Schweiz hat Kleinen verschiedene textförmige Materialien ausgewertet sowie Interviews mit Personen aus dem musikpädagogischen Umfeld geführt. „Offenkundig funktioniert Musikpädagogik in der Schweiz anders als bei uns", zieht er sein Fazit (ebd., S. 321).

Dieser ‚Andersheit' – in deren Tradition wir selbst stehen – und dem zuletzt skizzierten pragmatischen Begriff von Musikpädagogik[1] in der Schweiz auf die Spur zu kommen, ist Ziel eines größeren Projekts, das den Zeitraum von 1970 bis 2010 anhand eines Korpus von rund 1600 Texten diskursanalytisch erforscht.[2] In diesem Beitrag fokussieren wir explizit auf die ‚Andersheit', indem wir an einem Teilkorpus von 150 Rezensionen musikpädagogischen Schrifttums und Unterrichtsmaterialien diskursive Abgrenzungsprozesse untersuchen und nach der „Behauptung eines Eigenen" fragen. Mit dem Fokus auf schriftliche Dokumente verfolgen wir, eine Klassifizierung Reckwitz' (2005, S. 9) aufgreifend, einen textualistischen Ansatz und heben uns damit ab von mentalistischen und praxeologischen Varianten der Kulturwissenschaften. Der Rekurs auf Foucault und die von ihm initiierte Richtung der Diskursanalyse (Foucault, 1969/2013) bringt eine spezifische Verschränkung von theoretischer Perspektive und Methodik mit sich, die sich in der „praktische[n] Herstellung der *Passung* von Theorie, Methodolo-

1 Der etwas sorglose Umgang mit dem Begriff „Musikpädagogik", der auch den nicht wissenschaftlichen Gebrauch einschließt, folgt der Verwendung in den Texten.

2 Ergebnisse des vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Forschungsprojekts „Schulmusikalische Diskurse in der Deutschschweiz von 1970 und 2010" sind und werden in Huber (2016, 2021, 2021, in Vorbereitung) und Marty (2021) publiziert. Die Texte aus dem Korpus sind mit einem Asterisk versehen und separat im Quellenverzeichnis aufgeführt.

gie und Techniken", mithin einem „methodischen Holismus" äußert (Diaz-Bone, 2010, S. 424, Hervorhebung im Original). In unserem Fall bedeutet dies ein zwischen Linguistik, Diskurstheorie und Komparatistik changierendes interdisziplinäres Vorgehen, das wir in einem ersten Schritt theoretisch rahmen wollen. Im Anschluss daran erörtern wir die methodischen Implikationen. Eine Strukturierung des Korpus nach formalen und inhaltlichen Kriterien dient als Vorbereitung für die Feinanalyse einer von uns als Schlüsseltext erkannten Rezension und weiterer, im Rekurs auf unseren theoretischen Rahmen ausgewählter Texte. Die Resultate stellen wir in einen (musik-)pädagogischen Kontext und probieren verschiedene Erklärungsansätze aus, um mit der Frage nach dem Potenzial einer textualistischen Analyse innerhalb des kulturwissenschaftlichen Paradigmas zu schließen.

2. Drei theoretische Rahmungen

Unsere Rahmungen korrespondieren mit den Satzgliedern des Titels, den wir vom Ende her – „im Spiegel von Rezensionen" – mit der linguistischen Perspektive angehen wollen. Definitionsgemäß sind wissenschaftliche Rezensionen „öffentliche, monologische Texte, in denen ein wissenschaftlich relevanter Rezensionsgegenstand beschrieben und bewertet wird" (Ripfel, 1998, S. 491), was sie klar abgrenzbar von anderen Textsorten macht. Sie nehmen eine Gatekeeper-Funktion ein, indem sie verbreitungswürdiges Wissen von als nicht relevant erachtetem Wissen trennen. In diesem Sinne sind sie „a-posteriori-Filter" (Kretzenbacher & Thurmair, 1995, S. 178) der Wissenskommunikation, die nach der Produktion die Distribution von Wissen beeinflussen und allenfalls steuern. Auch in unserem Fall, wo wir es nicht mit eigentlichen wissenschaftlichen Rezensionen zu tun haben, ist die Gatekeeper-Funktion zentral. Diese Funktion wird mit bestimmten Sprachhandlungen ausgeübt – obligatorische Merkmale für die Textsorte sind „Beschreiben" und „Bewerten" (Hutz, 2001; Ripfel, 1998). Wie der Begriff „Sprachhandeln" anzeigt, bewegen wir uns auf dem Feld der linguistischen Pragmatik, die eine kontextunabhängige Bedeutung von Wörtern zurückweist. Im Gegensatz zu Habermas' Universalpragmatik, die eine „ideale Sprechsituation" postuliert, in der Verständlichkeit, Wahrheit, Richtigkeit und Wahrhaftigkeit hochgehalten werden (Habermas, 1971/2009), steht hier der empirische Einzelfall im Fokus. Mittels bestimmter sprachlicher Realisierungen kann eine Aussage verändert werden; für Wertungen beispielsweise sind Formen der Abmilderung („Hedges" [Lakoff, 1973]) – darunter Approximatoren („ungefähr"), Häufigkeitsadverbien („einige"), Abtönungspartikel („möglicherweise", „vermutlich"), Konzessivsätze („zwar … aber") – und Verstärkung („Intensifiers") wesentlich (Hutz, 2001, S. 119–125). In diesem Rahmen stellen sich Fragen nach Art und Intensität der Abgrenzung oder Zustimmung sowie ihrer Filterfunktion. Die entsprechenden Überlegungen legen nahe, die Texte nicht primär auf ihren

propositionalen Gehalt, sondern auf die diskursiven Effekte zu untersuchen und somit eine „kontextsensitive Sprachanalyse" (Spieß, 2013, S. 23) durchzuführen.

Damit ist die zweite Rahmung angesprochen, die im ersten Satzglied des Titels zum Ausdruck kommt. „Die diskursive Behauptung" verweist auf die Untersuchung von Wissen-Macht-Komplexen im Sinne Foucaults (vgl. Foucault, 1978/1992, S. 33f.), wie sie für den Erziehungsbereich zentral und typisch sind (vgl. Truschkat & Bormann, 2017). In seiner kleinen Schrift *Was ist Kritik* definiert Foucault (1978/1992, S. 12) Kritik als „die Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden". In der Kritik nimmt „sich das Subjekt das Recht heraus[…], die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse hin. Dann ist die Kritik die Kunst der freiwilligen Unknechtschaft, der reflektierten Unfügsamkeit" (ebd., S. 15), wobei Foucault explizit auf die Nähe zur kantischen Aufklärung hinweist: „‚Nicht regiert werden wollen' heißt schließlich auch: nicht als wahr annehmen, was eine Autorität als wahr ansagt, oder jedenfalls nicht etwas als wahr annehmen, weil eine Autorität es als wahr vorschreibt. Es heißt: etwas nur annehmen, wenn man die Gründe es anzunehmen selber für gut befindet" (ebd., S. 14). Eine zentrale Kategorie im Spiel von Wissen und Macht ist „Akzeptabilität": Machteffekte sind nur wirksam, wenn sie akzeptiert werden; es gilt also, die „Akzeptabilitätsbedingungen eines Systems heraus[zu]arbeiten" (ebd., S. 35).

Entfaltet Foucault seine Überlegungen zur „kritischen Haltung als Tugend im allgemeinen" (ebd., S. 9) auf der Folie der kantischen Aufklärungsphilosophie, stellt Martin Reisigl (2019) eine Verbindung von Linguistik und Diskurstheorie her. Rezensionen, verstanden als eine Textsorte der Kritik, eignen sich demnach besonders zur Vergewisserung des Eigenen, da „in einer bestimmten Situation von einem bestimmten Standpunkt" aus kritisiert wird (Reisigl, 2019, S. 90). Wenn es also gilt, „in Bezug auf eine bestimmte Sache Unterschiede zu behaupten und diese Differenzen auf Normen hin zu prüfen und zu bewerten" (ebd.), was den Kern jedes Kritisierens ausmacht, akzentuieren „Negation" („so nicht!") und „Adversation" („aber") als zwei zentrale sprachliche Momente von Kritik die Selbstvergewisserung (ebd., S. 94f.). Eine Aussagepraxis, wie sie eine Rezension darstellt, ist „diskursiv, […] weil – empirisch rekonstruierbar – ‚machtvoll' geregelt ist, über was, in welchen Begrifflichkeiten mit welchem Ziel gesprochen werden darf und wird und wer qua welcher Legitimation die Sprecherposition einnehmen kann, wer oder was dem Gesprochenen den Wahrheitscharakter verleiht" (Bührmann & Schneider, 2008, S. 112). „[A]ber im Wahren ist man nur", um wieder mit Foucault zu sprechen, „wenn man den Regeln einer diskursiven ‚Polizei' gehorcht, die man in jedem seiner Diskurse reaktivieren muß" (Foucault, 1972/1991, S. 25). Das hier aufgespannte Feld zwischen Unterworfensein und der selbstbewussten Kritik daran wird erweitert durch die Suche nach „Leerstellen" (vgl. Keller, 2011, S. 43–53), Äußerungen, die der Diskurs verschweigt.

Als dritte Rahmung bleibt noch der Mittelteil: „eine eigene Musikpädagogik in der Deutschschweiz". Die lokale Verortung einer Musikpädagogik im Spannungs-

feld von Eigenem und Fremdem oder, wie es Bernd Clausen (2016, S. 142) in Anlehnung an Phillips und Schweisfurth (2014) formuliert, im „Spektrum zwischen Ähnlichem und Unähnlichem", führt auf das Feld der Komparatistik, das zwar besonders im Bereich der Unterrichtforschung intensiv beackert wird (bspw. Wallbaum, 2018), dessen Konturen im Allgemeinen aber im Unscharfen verbleiben (Clausen, 2016, S. 130). Fruchtbar für unsere Zwecke ist Clausens Hinweis (ebd., S. 135f.) auf den für die Musikpädagogik latent subversiven Systematisierungsversuch mit verschiedenen Wissenstypen und Reflexionsebenen von Christel Adick (2008, S. 75), zumal wir mit der Untersuchung von potenziell vergleichenden Texten quasi einen Vergleich zweiter Ordnung unternehmen. Da unser Erkenntnisinteresse eher theoretischer Natur ist und das Besondere in den Blick nimmt, wäre unser Vorgehen im idiografischen Bereich zu verorten (Clausen, 2016, S. 113).

3. Methodisches Vorgehen und Korpus

Die Frage nach der „Behauptung des Eigenen" und den entsprechenden diskursiven Abgrenzungsprozessen erfordert ein gestaffeltes Vorgehen, das sich an den folgenden beiden Leitfragen orientiert:

1. Was wird als das Eigene erkannt?
2. Wie hebt sich dieses von anderen Traditionen ab?

Methodisch bewegen wir uns in einem Dreischritt: Zur Beantwortung der ersten Leitfrage brechen wir das Korpus inhaltsanalytisch auf, indem wir aus Kleinens komparativer Studie Analysekategorien ableiten, die wir induktiv aus dem Material selbst erweitern. Diese erste inhaltliche Strukturierung (Kuckartz, 2016, S. 97–121) ergänzen wir in einem zweiten Schritt durch eine Typen bildende Strukturierung (Mayring, 2015, S. 103–106), die auf die zweite Leitfrage abhebt und nach dem Wie der Abgrenzung fragt. Mit dem dritten Schritt unternehmen wir eine Feinanalyse von Schlüsseltexten, was sich als Vorgehen in der wissenssoziologischen Diskursanalyse bewährt hat (vgl. Keller, 2013, S. 54). Von den sechs Merkmalen, die laut Constanze Spieß (2013) ein Dokument zu einem Schlüsseltext machen, sind für dessen Identifikation die „Verdichtung der diskursiven Argumentationslinien" und die „Thematisierung der Sprachgebrauchsweisen, die den Diskus strukturieren" (ebd., S. 29) in unserem Kontext besonders relevant.

Einzelne Verfahrensentscheidungen treffen wir im steten Rekurs auf unsere theoretischen Rahmungen, die auch die Diskussion der Ergebnisse bestimmen. Die entsprechenden Vorüberlegungen erlauben uns – über die Verwendung standardisierter Methoden hinaus – eine maßgeschneiderte Passung auf unseren Gegenstand. Dies gilt besonders für den zweiten Schritt, der sich aus den Resultaten des ersten ergibt, weshalb wir das Vorgehen und die damit einhergehenden Entscheidungen an der betreffenden Stelle erläutern.

Das Korpus, an dem wir unsere Untersuchungen vornehmen, besteht aus 150 Rezensionen, die für den schulischen Musikunterricht relevante Publikationen (Bücher, Filme, Tonträger) besprechen und zwischen 1970 und 2010 in pädagogischen oder musikpädagogischen Schweizer Zeitschriften[3] sowie der überregionalen *Neuen Zürcher Zeitung* veröffentlicht wurden. 76 dieser Publikationen sind in Deutschland, 69 in der Schweiz und 5 in Österreich erschienen; in einem Fall ist der Erscheinungsort nicht identifizierbar. Art und Anzahl der rezensierten Publikationen sind in Abbildung 1 ersichtlich, wobei eine Rezension zwei Schulbücher bespricht. Beim Überblick über die Erscheinungsjahre der Rezensionen (Abbildung 2) fällt die tendenzielle Abnahme auf, was zumindest teilweise durch die schwindende Zeitschriftenvielfalt zu erklären ist. Im Jahr 1970 umfasste unser Korpus neun Zeitschriften, 2010 noch vier. Entsprechend kam es zu Beginn unseres Untersuchungszeitraums häufiger vor, dass eine Neuerscheinung in mehreren Zeitschriften besprochen wurde: 1970 beispielsweise waren zwei Bücher Grundlage für fünf Rezensionen.

Publikationsart	**n**
Bibliographie	1
Biographie	4
Dokumentarfilm	2
Festschrift	2
Handbuch	11
Lexikon	4
Monographie	47
Sammelband	12
Tagungsband	8
Unterrichtsmittel	57
Zeitschrift	3
Total	**151**

Abbildung 1: Art und Anzahl der rezensierten Medien

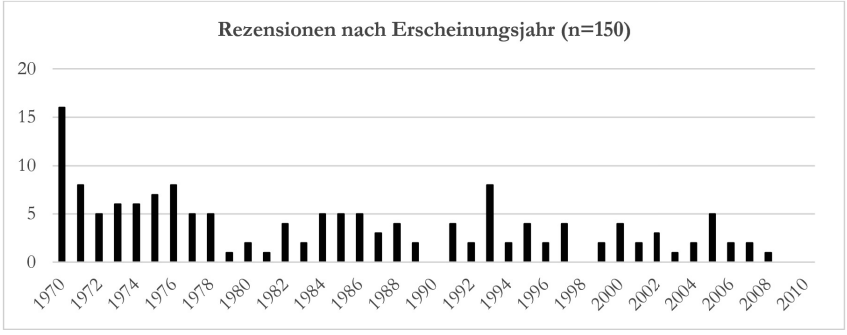


Abbildung 2: Zeitliche Verteilung der Rezensionen

3 *Bildung Schweiz, Evangelisches Schulblatt, Gymnasium Helveticum, Heilpädagogische Rundschau, Schweizer Erziehungs-Rundschau, Schweizer musikpädagogische Blätter, Schweizer Musikzeitung, Schweizer Schule, Schweizerische Lehrerinnenzeitung, Schweizerische Lehrerzeitung sowie Schweizerische Musikzeitung*

Die erste Leitfrage suchten wir anhand deduktiv aus Kleinens Studie gewonnener Kategorien zu beantworten. Unseres Erachtens lassen sich seine Hypothesen zu drei Hauptaussagen bündeln: Erstens präge die politische Kleingliedrigkeit und die ausgeprägt föderalistische Struktur des Landes auch das Bildungswesen. Veränderungen könnten nicht einfach top down verordnet werden, was sich in einer „traditionellen Orientierung" von musikpädagogischer Ausbildung, die erst spät akademisiert wurde, und Unterrichtspraxis äußere (Kleinen, 2006, S. 319). Zweitens sei der Musikunterricht ausgesprochen praktisch orientiert. Da das Singen nie wie in Deutschland nach dem 2. Weltkrieg diskreditiert war, „konnten sich bis vor kurzem viele Lehrkräfte nach wie vor auf eine Art ‚musisches' Ideal berufen" (ebd., S. 317). Als Kehrseite fehle, einer seiner Gewährspersonen zufolge, „die Einsicht, dass es musikpädagogische Forschung braucht" (ebd., S. 303). Drittens konstatiert Kleinen eine Offenheit gegenüber Einflüssen von außen. Schweizer Musikpädagogen seien „bestens orientiert über die musikdidaktischen Diskussionen in Deutschland" und benutzten teilweise dieselben Lehr- und Unterrichtsmittel (ebd., S. 318). Befördert werde die Offenheit durch die Mehrsprachigkeit, doch sei die „Schweizerische Multikulturalität […] von regional geprägten Konservatismen durchsetzt" (ebd., S. 318).

4. Das Eigene und seine Behauptung

Die Analyse unseres Korpus bestätigt diese drei Aussagen. Die „traditionelle Orientierung" mit ihren ausgeprägt föderalistischen Elementen äußert sich in der hohen Wertschätzung gegenüber Lehrbüchern, die die Gestaltung des Unterrichts offenhalten: „Ideal […] ist der Umstand, dass die Arbeitsweise, das methodische Vorgehen und die Themenwahl dem Lehrer freigestellt sind" (*Anonymus, 1977, S. 358). Die praktische Orientierung schlägt sich in bisweilen gar sprichwörtlich angewandten positiven Konnotationen nieder, wenn eine Idee in der Praxis gewachsen ist: „Ein Lehrwerk aus und für die Praxis!" (*Misteli, 1991, S. 123). Da mehr als die Hälfte der besprochenen Bücher im Ausland verlegt wurde, ist die Offenheit gegenüber Einflüssen von außen bereits in der Strukturierung des Korpus ersichtlich. Die Ergebnisse sind auch weitgehend kompatibel mit einer schweizerischen Selbstdarstellung, die 1994 in der *Neuen Musikzeitung* (Baer, 1994) erschienen ist. Die Vorliebe für „konkretes, sachbezogenes Denken" und pragmatische Problemlösung mit gleichzeitigem Widerwillen gegen „abstrakt wissenschaftlich begründete Rezepte" (ebd., S. 65), die Baer zu den schweizerischen Besonderheiten zählt, ließ sich auch an unseren Daten festmachen.

Induktiv aus dem Material heraus ließen sich zwei weitere charakteristische, miteinander verbundene Züge der Musikpädagogik in der Deutschschweiz erschließen: Einerseits wünschen sich die Rezensenten einen auf ihre Bedürfnisse zugeschnittenen Sprachgebrauch, andererseits fällt die geringe Präsenz

der Fachdidaktik auf. „Wenn sich der Text manchmal nicht so fliessend[4] lesen lässt, so liegt es an der Sprache: zahlreiche Fachwörter aus dem pädagogisch-psychologischen Bereich können beim Leser das gedankliche Mitgehen etwas erschweren“ (*Hiltmann, 1992, S. 51). In der „angewandten Disziplin“ Musikpädagogik wird erwartet, dass sich die Ausdrucksweise relevanter Publikationen an praktizierende Lehrpersonen richtet. Diese sind anspruchsvolle Adressaten: „Den Praktikern wird die Lektüre bald zu mühsam“ (*Rubeli, 1986, S. 172). Die Verantwortung für das Gelingen der Kommunikation wird klar zugeteilt: „Wer […] seine Forschung in den Dienst interdisziplinärer Verständigung stellen will, sollte sich nach der wissenschaftlichen Bearbeitung des Stoffes einen Weg zum Leser bahnen, indem er auf einen Grossteil des wissenschaftlichen Instrumentariums […] verzichtet, sich auf das Wesentliche einschränkt und nun eine allgemein verständliche Sprache einsetzt“ (*Rubeli, 1993, S. 229). Als Vermittlerin zwischen Wissenschaft und Praxis wäre die Fachdidaktik prädestiniert, zu diesem Gelingen beizutragen. Jedoch wird sie fast nicht diskutiert; bloß zwei Mal findet sie in unserem Korpus Erwähnung: Die Fachdidaktik war also zwischen 1970 und 2010 in der Deutschschweiz eine diskursive Leerstelle. Diesen und den sprachlichen Aspekt wollen wir anhand eines Schlüsseltextes vertiefen.

Um einen solchen Text zu identifizieren, strukturierten wir unser Korpus aufgrund komparatistischer und (diskurs-)linguistischer Überlegungen. Zwischen den Polen einer kulturunabhängig universellen und einer idiomatisch deutschschweizerischen Musikpädagogik gruppierten wir die Texte in Typen, die mit spezifischen (Sprach-)Handlungen verbunden sind. Rezensionen, die den eigenen Kulturraum als Teil eines größeren Ganzen betrachten, verstehen Musikpädagogik eher als universelle Größe („Partizipation“). Nehmen Besprechungen ausschließlich auf den eigenen Kulturraum Bezug, liegt ihnen das Verständnis einer genuin eigenen Tradition zugrunde („Affirmation“). Dazwischen liegen Texte, die eine deutschschweizerische Position im Spannungsfeld zwischen eigener Tradition und Einflüssen von außerhalb verhandeln („Diskursive Konstruktion“). Da in diesen Rezensionen eigene Positionen gegenüber anderen kulturellen Strömungen behauptet werden, ist dieser Typ, der 26 Texte umfasst, für unsere Arbeit zentral, sodass wir ihn weiter differenzieren. In Ergänzung zu Reisigls beiden Formen sprachlicher Äußerungen von Kritik („Adversation“ und „Negation“ [Reisigl, 2019, S. 94]) ordnen wir die vier Texte, die unterscheiden zwischen Ideen von außen, die integriert werden sollen und solchen, die abgelehnt werden müssen, einem Untertyp „Assimilation“ zu: „Man muss mit den Verfassern durchaus nicht in allen Punkten einiggehen […]“ (*Favre, 1988, S. 118). Kritik in Form von „Adversation“ (19 Rezensionen) anerkennt zwar den Wert ausländischer Ideen, behauptet aber den Eigensinn hiesiger Verhältnisse: „In

4 In der Schweiz kam das Eszett seit den 1930er-Jahren nach und nach außer Gebrauch und wurde durch Doppel-s ersetzt (Schweizerische Bundeskanzlei, 2017, S. 21). In Zitaten übernehmen wir die originale Schreibweise.

dieser Beziehung könnten die Schweizer viel daraus lernen, wenn auch in der Schweiz andere […]“ (*Billeter, 1999, S. 24). „Negation“ (3 Rezensionen) schließlich weist musikpädagogische Konzepte zurück, die den Anspruch erheben, auch in der Deutschschweiz gültig zu sein: „Aber: Ist die Theorie Litschauers originell? Fordert sie uns heraus? Zeigt sie neue Perspektiven auf? Ist sie engagiert oder provoziert sie gar? Enttäuscht müssen wir alle diese Fragen verneinen“ (*Bolliger, 2000, S. 29). Die folgende Abbildung veranschaulicht die Struktur der hier beschriebenen Typisierung.

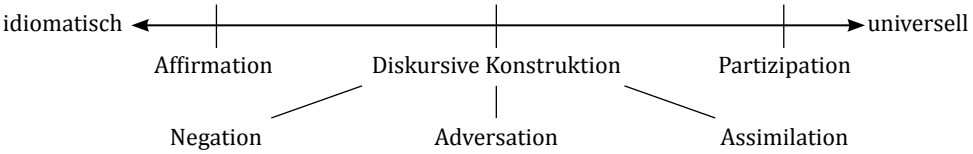


Abbildung 3: Strukturierung des Korpus nach Sprachhandlungstypen

Der Subtyp „Negation“ ist mit bloß drei ihm zugeordneten Rezensionen zwar kaum repräsentativ; Extrempositionen vermögen in ihrer Überzeichnung jedoch Aspekte zu erhellen, die sonst verschwommen blieben. Deshalb erachten wir den von uns gewählten Schlüsseltext, die Rezension des von Dieter Zimmerschied herausgegebenen Schulbuches *Perspektiven neuer Musik: Material und didaktische Information* (*Hirsbrunner, 1976) mit ihrem resoluten „So nicht!“ als idealen Ausgangspunkt, um den oben angesprochenen Sprache-Fachdidaktik-Komplex zu entwirren.

5. Die Frage nach der Didaktisierung von Kunst

Verfasst wurde die Rezension von Theo Hirsbrunner, einem anerkannten Spezialisten für die französische Moderne und Dozent für Musiktheorie. Mit rund 750 Wörtern liegt sie von der Länge her an der Obergrenze des damals – 1976 – in der *Schweizerischen Musikzeitung* Üblichen. Sie umfasst vier Absätze, wobei der erste alle Beitragenden mit den von ihnen besprochenen Werken aufführt. Diese Beschreibung endet mit einer positiven Wertung, wenn der Rezensent die vorgestellten Werke als repräsentativ für den im Buch dargestellten Zeitraum würdigt. Die drei weiteren Absätze bestehen fast ausschließlich aus negativen Wertungen. Neben massiven fachlichen Einwänden gegen eine Analyse von Alban Bergs Violinkonzert, die hier nicht weiter interessieren, sind es der Sprachduktus und die didaktische Umsetzung, die den Rezensenten in Rage versetzen. Didaktik ist hier nicht eine Leerstelle, sondern negativ gefüllt: „Der Verdacht meldet sich, daß hier etwas ‚didaktisiert‘ wird (auch dieses Wortungeheuer ist ja so schön modern!), das sich gegen eine Vulgarisierung bis jetzt und mit Recht gesperrt

hat“ (ebd., S. 302). Die Gleichsetzung von Didaktisierung mit Vulgarisierung mag musikpädagogisch Tätige befremden. Sie wird jedoch verständlicher, wenn der Rezensent vorher auf die ihn „nachdenklich“ stimmende Bemerkung im Vorwort hinweist, „daß eine Aura von hoher ‚Kunst‘ in den Beiträgen nachdrücklich vermieden werde“ (ebd.). Dieses Beharren auf einer elitären Haltung erfährt postwendend eine emanzipatorische Umdeutung im Sinne einer „nicht-dermaßen-regiert-zu-werden“-Haltung: „Die ‚Kenntnisse‘ [der nach Meinung des Rezensenten nicht über jeden Zweifel erhabenen Autoren] werden an Lehrer weitergegeben, die sich über den Gegenstand keine eigene Meinung bilden können und wollen, wohl auch nicht zu bilden brauchen, denn das ist ja das Ziel des Buches“ (ebd.). Das laufe heute unter dem Schlagwort „wissenschaftsorientierter Musikunterricht“ (ebd.). Als Folge davon ortet der Rezensent „in der BRD eine musikalische Sklerose, eine Epidemie, die glücklicherweise in der Schweiz noch kaum Eingang gefunden hat“ (ebd.), verbunden mit der eindringlichen Warnung vor „unbesonnene[n] Nachahmer[n]“ (ebd.), denn damit sei weder der Musik noch einer „richtig verstandenen Musikwissenschaft“ (ebd.) gedient. Richtig heißt für ihn eine „wirklich wissenschaftliche Neugier, die aus der stets beunruhigenden Präsenz eines Kunstwerkes erwachsen sollte“ (ebd.). Statt dieser Irritation durch Kunst nimmt er bei den Buchautoren „die Selbstsicherheit des Lehrers alten Stils gegenüber seinen gläubigen (?) Schülern“ (ebd.) wahr. Mit seinem Plädoyer für eine vertiefte fachliche Fundierung von Lehrenden und der großen Skepsis gegenüber pädagogischer „Vulgarisierung“ (ebd.) nimmt er eindeutig Stellung, wenn es um das Primat der Bezugswissenschaften (Musikwissenschaft vs. Erziehungswissenschaft) geht.

Zur partiellen Kontrastierung sei eine zweite Rezension, die explizit auf die Musikdidaktik eingeht, herangezogen. Toni Muhmenthaler, selbst Fachdidaktiker für Schulmusik, hat sie 1985 für die *Schweizerischen musikpädagogischen Blätter* verfasst (*Muhmenthaler, 1985). Bei der Besprechung des von Fred Ritzel und Wolfgang Martin Stroh herausgegebenen Sammelbandes *Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag: Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre* erinnert er sich der damals neukonzipierten Schulbücher *Sequenzen* und *Musik aktuell*, die „für die Schulmusikdidaktiker aufregend und richtungsweisend“ waren. Die folgende Aussage lässt aufhorchen: „Offen bleibt allerdings – zumindest aus schweizerischer Sicht –, ob diese Forderungen nach Aktualisierung wirklich bis in die Schulstuben vordringen konnten oder ob sie nicht im Gewühl fachlicher Diskussionen stecken blieben.“ Damit wird die Fachdidaktik als Leerstelle umkreist, denn wer anders als sie hätte diesen Transfer zu leisten?

Ein weiterer Aspekt dieses Diskurses um Didaktik und Sprache zeigt sich in einer 1994 ebenfalls in den *Musikpädagogischen Blättern* erschienenen Rezension des Schulbuches *Durch Sehen zum Hören: Modelle zum Musikunterricht in den Sekundarstufen* von Ute Jung-Kaiser (*Villiger, 1994). Der Rezensent Edwin Villiger, 1970 Mitbegründer des Schweizerischen Komitees zur Förderung der Schulmusik, war als Gymnasiallehrer und Fachdidaktiker ein einflussreicher Praktiker.

Nun würdigt er den interdisziplinären Aspekt des von ihm als anspruchsvoll taxierten Schulbuches, gibt aber zu bedenken: „Die vermittelnde Sprache benötigt indessen so viel Raum, dass der spontane Zugang zum Kunstwerk durch die Schwesterkunst zwar erreicht, von der intellektuellen Seite her jedoch eingeengt erscheint“ (ebd., S. 118). Die Sprachkritik hat die Dichotomie von Präsenz- und Sinnkultur (Gumbrecht, 2004) zur Folie und sorgt sich um die Präsenz des Kunstwerks, das der Überbau der Sprache mehr verdunkelt als erhellt. Dies lässt sich als Echo auf Hirsbrunners Kritik hören, in der dieser feststellte, dass in den Begleitmaterialien „einem überbordenden stofflichen Enzyklopädismus gefrönt [wird], unter dessen Masse das Werk verschwindet“ (*Hirsbrunner, 1976, S. 302).

6. Die Frage nach der adäquaten Sprache

Nach der Frage um die Didaktisierung von Kunst und möglichen Grenzen der Versprachlichung rücken wir nun einen zweiten Aspekt von Sprache in den Fokus. Wiederum ist Hirsbrunners Rezension mit ihrem entschiedenen „So nicht!“ Ausgangspunkt des entsprechenden Gedankengangs. Sein letzter Absatz besteht beinahe zur Gänze aus einem Zitat, mit dem er das „Kauderwelsch“ veranschaulichen will, „das allenthalben in der BRD auf dem Bildungssektor grassiert“. Im denunziatorisch verwendeten Zitat ist die Rede von „Eindrücke distinkt verbalisieren“, von „mobile[n] Verhaltensweise[n]“, die es „zu entwickeln gilt, die die oft vorhandenen Ressentiments gegen moderne Musik abbauen helfen“ (*Hirsbrunner, 1976, S. 303). Genüsslich zitiert er weiter: „Bei einer soziologischen Durchdringung der relevanten Probleme moderner Musik in der Oberstufe sollte der Lernende in der Lage sein, die diesbezüglichen Schriften Adornos zu reflektieren und darüber zu referieren“ (ebd.). Sein Fazit: „Le style, c’est l’homme“ (ebd.).

So dezidiert wie der frankophone Hirsbrunner drücken sich spätere Rezensenten nicht mehr aus. Gegen Ende des von uns untersuchten Zeitraums nimmt Walter Amadeus Ammann, Geigenlehrer und regelmäßiger freier Mitarbeiter der *Schweizer Musikzeitung*, eine adversative Haltung gegenüber dem *Lexikon der Musikpädagogik* ein (*Ammann, 2005). Zwar findet er darin einige „nennenswerte Artikel“, doch andere sind „hochtheoretisch und schalten die Emotionen völlig aus“. Beschreibend und zunächst nicht bewertend wirkt der Hinweis auf die „trockene substantivische Sprache“. Zusammen mit dem Ausschalten der Emotionen wird hier jedoch ein atmosphärischer Mangel ausgemacht, der sich insofern als Sprachkritik lesen lässt, als implizit ein Gegenbild einer emotionalen lebensvollen Sprache mitschwingt. Das Insistieren auf einer allgemein verständlichen, angenehm zu lesenden Sprache mag man als Position eines unreflektierten Praktikers abtun. Indes weiß sich der Rezensent damit in einem Diskurs aufgehoben, der der Praxis den Primat zuweist und besetzt darin eine legitime Position, die im Jahrzehnt zuvor auch von einem promovierten Musikhistoriker, Alfred Rubeli, eingenommen wurde.

Der Autor unserer letzten Rezension (*Rubeli, 1988) unterrichtete Musik an einem Gymnasium und hatte einen Lehrauftrag an der Universität Zürich inne. Wie der reine Praktiker fordert auch er von den Autoren der *Geschichte der Musikpädagogik* Allgemeinverständlichkeit: „In einem Handbuch, das sich an alle Interessierten wendet, muss auch ein an wissenschaftliches Arbeiten gewohnter Verfasser dem Leser entgegenkommen, sich auf Hauptgedanken einschränken und sie in allgemein verständlicher Sprache ausformulieren." (S. 49) Die gehaltvolle Arbeit müsse so weitergeführt werden, „dass jeder Leser, auch ein in der Fachsprache nicht versierter, auch ein mit musikpädagogischen Problemen wenig vertrauter, gepackt wird, sich gerne führen lässt und sich ohne Schwierigkeiten zurechtfinden kann" (ebd.), denn: „Die Theorie möchte doch der Praxis dienen" (ebd.).

7. Diskussion: Akzeptabilität und Denkstil

Dem ist erst einmal nichts beizufügen. Dass der Praxisbezug derart im Zentrum der Rezensionen steht, erstaunt kaum angesichts der Mächtigkeit des entsprechenden Diskurses in der Deutschschweiz, der sich schon früher an einem breiter gefassten Korpus aufzeigen ließ (Huber, 2016). Dieser Diskurs geht einher mit einer starken Wissenschaftsskepsis und Renitenz gegenüber trockener Systematik und erfordert für die im Feld Tätigen bestimmte Subjektivierungsweisen (Huber, 2021, in Vorbereitung). Überraschender, und einer vertieften Diskussion wert, ist hingegen der Sprache-Didaktik-Komplex, den wir im Lichte unserer theoretischen Reflexionen näher besehen und einordnen wollen.

Wir beziehen uns dafür zunächst nochmals auf den Praxisdiskurs und fragen nach den Akzeptabilitätsbedingungen, unter denen etwas zu eigen gemacht wird. Impulse aus der Praxis, das zeigen die Rezensionen, haben gleichsam freie Fahrt und werden grundsätzlich als relevantes Wissen erachtet (idealtypische Formulierung: „aus der Praxis für die Praxis" [*Liebi, 1971, S. 98]). Für Impulse aus der Wissenschaft gilt hingegen ein zweistufiges Prüfverfahren: Zuerst müssen sie ihre Praxisrelevanz beweisen; diese ist aber nicht hinreichend für die Akzeptanz. Entscheidend ist das Bestehen des Sprachtests, der Allgemeinverständlichkeit zum Maßstab nimmt. Man könnte die fehlende Sensibilität für Sprachregister monieren, zumal wissenschaftliche Texte anerkanntermaßen einen anderen Duktus pflegen als Alltagstexte. Das mag sein; wir hören in den Rezensionen jedoch vielmehr den Anspruch, sprachlich nicht *dermaßen* regiert, nicht mit *solcher* Sprache behelligt zu werden. Dafür sprechen valable Gründe, hat doch Deutsch als Wissenschaftssprache einen ambivalenten Ruf. Der besondere Eifer im Entfalten von Begrifflichkeiten (Pöckl, 2016, S. 111) ist für die Inszenierung von Expertenschaft (Antos, 1995, S. 116) zwar hilfreich, kann aber auch ein Einschüchterungs- und Herrschaftsinstrument darstellen: „Man ist Spezialist in einem schwierigen Fachgebiet, da kann die Sprache, mit der man die Proble-

me behandelt, nicht leichtfüßig daherkommen. Die Wissenschaftssprache schafft eine ehrfurchtgebietende Aura“ (Pöckl, 2016, S. 113), die im direktdemokratischen System der Schweiz mit weitgehenden sachlichen Mitbestimmungsrechten offenbar wenig beeindruckt. Was in den Rezensionen hingegen eingefordert wird, ist eine „writer responsibility“ (Hinds, 1987), die sich in leserzentrierter Wissenschaftsprosa äußert. Damit neigen die Rezensent*innen einem angelsächsischen Wissenschafts- und Sprachverständnis zu, das die Transformationsleistung als Aufgabe der Schreibenden sieht (Flower, 1979).

Nehmen wir zudem Clausens (2016, S. 135f.) Hinweis auf verschiedene Wissenstypen ernst, drängt sich eine weitere Deutung auf. Wissenssoziologisch betrachtet, besteht eine Differenz „zwischen wissenschaftlichem Wissen und reflektiertem Handlungswissen der Praxis […], wobei man wiederum zwischen pädagogischem ‚Alltagswissen‘ und pädagogischem ‚Professionswissen‘ differenzieren kann“ (Vogel, 2016, S. 456; vgl. Adick, 2008, S. 75). Wenn man mit Walter Herzog „Erziehung als ‚anthropologische Universalie‘“ (Herzog, 2018, S. 821) versteht, ist von der Möglichkeit einer theorieunabhängigen Existenz pädagogischer Praxis (und damit einer Nobilitierung des pädagogischen Alltagswissens) auszugehen: „Pädagogische Praxis gibt es auch ohne Theorie, und pädagogische Praxis entsteht nicht erst, indem Theorie angewendet wird“ (ebd., S. 822). Dabei rekurriert Herzog nicht auf ein implizites handlungsleitendes Wissen, sondern hebt – für unser Thema von Bedeutung – dessen Sprachförmigkeit hervor. Der Clou nun ist, dass es sich gemäß Herzog um ein Wissen handelt, das in „narrativer Form“ (ebd., S. 824) vorliegt. Dieser „narrative Denkstil“ ist „tief in der menschlichen Psyche verwurzelt“ und kann nicht einfach durch wissenschaftliches Wissen ersetzt werden, weshalb es falsch wäre anzunehmen, „die beiden Denkmodi stünden in einer entwicklungslogischen Beziehung“ (ebd., S. 826). Wäre also das Insistieren auf einer verständlichen, ja erzählenden Sprache eben dieser Wissensform geschuldet, die für die Praxis besonders relevant ist? Diese beiden Wissensformen (wissenschaftlich/narrativ) sind für Herzog durchaus vermittelbar – er führt, etwas vage zwar, „Urteilskraft, pädagogische[n] Takt, gesunde[n] Menschenverstand, Mutterwitz, Fingerspitzengefühl o. ä.“ (ebd., S. 826) als mögliche Bezeichnungen für die vermittelnde Instanz an. Damit wäre die Leerstelle der Fachdidaktik ansatzweise erklärbar, weil diese Übersetzungsleistung auf „weichen“ Faktoren beruht und kaum expliziert werden kann.

8. Im Wahren der deutschschweizerischen Musikpädagogik

„[I]m Wahren“ (Foucault, 1972/1991, S. 25) der Musikpädagogik in der Deutschschweiz ist man – zumindest bis 2010 – mit diesem narrativen Denkstil, der wohl nahe an der „pragmatischen Denkweise“ liegt, von der sich laut Abel-Struth (1970, S. 133) eine Musikpädagogik als Wissenschaft lösen muss. Ganz offenkundig hat das Humboldt’sche Deutungsmuster „Bildung durch Wissenschaft“, das

den deutschen Erziehungsdiskurs bis zur Gegenwart nachhaltig prägt (Groppe, 2012), für die musikpädagogische Praxis in der Deutschschweiz nie Relevanz erlangt. Angesichts des Grabens zwischen wissenschaftlicher Musikpädagogik und der Praxis des Musikunterrichts, der sich in Deutschland bereits um 1970 auftat (vgl. Weber, 2005, S. 413–425) und weiter einer Zuschüttung harrt, wäre der Einbezug von „narrativem Wissen" (vgl. auch Lyotard, 1979/2015) jedoch als Chance zur Vermittlung zu werten. Für die Komparatistik erachten wir das Konzept der Wissenskulturen[5] als eine sinnvolle Ergänzung zur Untersuchung von Wissenschaftskulturen (Kertz-Welzel, 2015) sowie den Kulturen des Lehrens und Unterrichtens (Stich, 2019). In Wissenskulturen, also den „Praktiken, Mechanismen und Prinzipien, die, gebunden durch Verwandtschaft, Notwendigkeit und historische Koinzidenzen, in einem Wissensgebiet bestimmen, *wie wir wissen*, *was wir wissen*" (Knorr Cetina, 2002, S. 11, Hervorhebungen im Original) spiegeln sich sowohl gesellschaftliche und institutionelle Rahmenbedingungen wie auch Präferenzen für eine bestimmte Art des Realitätsbezugs.

Selbstkritisch gilt es festzuhalten, dass mit dem von uns bearbeiteten Korpus die inhaltlichen Konturen einer eigenen Musikpädagogik schwammig geblieben sind und nicht weit über Kleinen (2006) hinausgehen. Die Behauptung einer eigenen Musikpädagogik drückt sich vor allem im Beharren auf einem bestimmten Denkstil aus, der einen spezifischen Umgang mit Sprache einfordert. Die Pointe daran: Die Sprachkritik und Sprachskepsis lässt sich an ebendieser Sprache festmachen. Mit Reckwitz ist anzunehmen, dass diese – (sprachliche) Zeichen verwendenden – Praktiken der Repräsentation, „ebenfalls implizite Codes und Wissensordnungen [enthalten]" (Reckwitz, 2008, S. 204f.) und sie selber auch produzieren (ebd., S. 205). Damit lassen unsere durch textuelle Analyse gewonnenen Erkenntnisse, ohne sie überzustrapazieren, eine zumindest vorläufige Versöhnung mit praxeologischen Ansätzen zu, wie sie jüngst vermehrt in die deutschsprachige Musikpädagogik eingebracht wurden (vgl. Blanchard, 2019; Campos, 2019; Klose, 2019; Wallbaum & Rolle, 2018). Denn Diskurse bestehen zwar aus Zeichen, „aber sie benutzen diese Zeichen für mehr als nur zur Bezeichnung der Sachen. Dieses mehr macht sie irreduzibel auf das Sprechen und die Sprache. Dieses mehr muss man ans Licht bringen und beschreiben" (Foucault, 1969/2013, S. 74). Wir hoffen, mit unserem Beitrag zur Erhellung unseres Gegenstandes beigetragen zu haben.

5 Der Begriff, den Karin Knorr Cetina (2002) ursprünglich auf naturwissenschaftliche Wissensformen angewendet hatte, wurde jüngst auch auf seine Eignung im musikalischen Kontext erprobt (Bolz, Kelber, Knoth & Langenbruch, 2016; Brabec de Mori & Winter, 2018).

Literatur

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

Adick, C. (2008). *Vergleichende Erziehungswissenschaft: Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Antos, G. (1995). Sprachliche Inszenierungen von „Expertenschaft" am Beispiel wissenschaftlicher Abstracts: Vorüberlegungen zu einer systemtheoretischen Textproduktionsforschung. In E. M. Jakobs, D. Knorr & S. Molitor-Lübbert (Hrsg.), *Wissenschaftliche Textproduktion. Mit und ohne Computer* (S. 113–127). Frankfurt a. M.: Lang.

Baer, W. (1994). Vielfalt, Pragmatismus und Methodenfreiheit: Vom Umgang mit der Schulmusik in einem Vielvölkerstaat en miniature. *Neue Musikzeitung*, (5), 65–66.

Barandun, B. (2018). *Wie Begeisterung sich zeigt: Eine empirische Studie zum Enthusiasmus der Lehrkraft im Instrumental- und Gesangsunterricht*. Münster: Waxmann.

Blanchard, O. (2019). *Hegemonie im Musikunterricht: Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität* (Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Bd. 9). Münster: Waxmann.

Bolz, S., Kelber, M., Knoth, I. & Langenbruch, A. (Hrsg.). (2016). *Wissenskulturen der Musikwissenschaft: Generationen – Netzwerke – Denkstrukturen*. Bielefeld: Transcript.

Brabec de Mori, B. & Winter, M. (Hrsg.). (2018). *Auditive Wissenskulturen: Das Wissen klanglicher Praxis*. Wiesbaden: Springer VS.

Bührmann, A. & Schneider, W. (2008). *Vom Diskurs zum Dispositiv: Eine Einführung in die Dispositivanalyse*. Bielefeld: Transcript.

Campos, S. (2019). *Praktiken und Subjektivierung im Musikunterricht: Zur musikpädagogischen Relevanz praktiken- und subjekttheoretischer Ansätze*. Wiesbaden: Springer VS.

Clausen, B. (2016). Komparativ – Vergleichend – International: Zu einem Forschungsparadigma Wissenschaftlicher Musikpädagogik. 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. 107–155). Münster: Waxmann.

Clausen, B. & Lessing, W. (2018). Institutionen des Musiklernens im deutschsprachigen Raum. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 387–396). Münster: Waxmann (UTB).

Diaz-Bone, R. (2010). *Kulturwelt, Diskurs und Lebensstil: Eine diskurstheoretische Erweiterung der Bourdieuschen Distinktionstheorie* (2., erweiterte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dietschy, P. (1983). *Schulkind und Musik im 19. Jahrhundert: Darstellung der sozialen und bildungspolitischen Aspekte am Beispiel der Region Zürich*. Basel: Schweizerische Gesellschaft für Volkskunde.

Flower, L. S. (1979). Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing. *College English*, 41(1), 19–37.

Foucault, M. (1969/2013). *Archäologie des Wissens* (16. Auflage). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Foucault, M. (1972/1991). *Die Ordnung des Diskurses* (aus dem Französischen von Walter Seitter; mit einem Essay von Ralf Konersmann). Frankfurt a. M.: Fischer.

Foucault, M. (1978/1992). *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.

Groppe, C. (2012). „Bildung durch Wissenschaft“: Aspekt und Funktionen eines traditionellen Deutungsmusters der deutschen Universität im historischen Wandel. *Bildung und Erziehung*, 65(2), 169–181.

Gumbrecht, H. U. (2004). *Diesseits der Hermeneutik: Die Produktion von Präsenz*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Habermas, J. (1971/2009). Vorlesungen zu einer sprachtheoretischen Grundlegung der Soziologie. In J. Habermas, *Sprachtheoretische Grundlegung der Soziologie* (Philosophische Texte, Bd. 1, Studienausgabe, S. 29–156). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Herzog, W. (2018). Die ältere Schwester der Theorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(6), 812–830.

Hinds, J. (1987). Reader versus writer responsibility: A new typology. In U. Connor & R. B. Kaplan (Hrsg.), *Writing across languages: Analysis of L_2 Text* (S. 141–152). Reading: Addison-Wesley.

Huber, J. (2016). „Tasten- und Saitenhandwerker“ vs. „Forschergilde“: Der Diskurs um die „richtige“ Musiklehrer_innenbildung in der Deutschschweiz. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 37, S. 45–58). Münster: Waxmann.

Huber, J. (2021). Die Nullerjahre in der Schulmusik der Deutschschweiz: Eine Dekade „diskursiver Stille“? In J. Huber, M.-A. Camp, O. Blanchard, S. Chatelain, F. Joliat, R. Steiner & J. Zurmühle (Hrsg.), *Kulturen der Schulmusik in der Schweiz* (S. 43–62). Zürich: Chronos. Verfügbar unter: https://www.chronos-verlag.ch/node/28077 [08.01.2021].

Huber, J. (2021, in Vorbereitung). Des Schweizers *Hang fürs Praktische* oder: Wie man sich Autorität im Diskurs um die Musikpädagogik erwirbt. In M.-A. Camp, B. Brabec de Mori & D. Klebe (Hrsg.), *Autoritätsbildungen in der Musik*. Zürich: Chronos.

Hutz, M. (2001). „Insgesamt muss ich leider zu einem ungünstigen Urteil kommen.“: Zur Kulturspezifik wissenschaftlicher Rezensionen im Deutschen und Englischen. In U. Fix, S. Habscheid & J. Klein (Hrsg.), *Zur Kulturspezifik von Textsorten* (S. 109–130). Tübingen: Stauffenburg.

Kälin, P. (1976). *Musikerziehung in der Schweiz: Studie zur Situation der Musikerziehung anhand des Vergleichs von Resultaten einer Analyse der Primar-, Real-, Sekundar- und Bezirksschullehrpläne. Mit neueren Ergebnissen aus der Entwicklungspsychologie und Curriculumforschung*. Einsiedeln: Benziger/Aarau: Sauerländer.

Keller, M. (2015). *Rudolf Maria Breithaupt und seine „Natürliche Klaviertechnik“*. [s. l.: s. n.]. [1 CD-ROM]

Keller, R. (2011). *Diskursforschung: Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen* (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Keller, R. (2013). Zur Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. In R. Keller & I. Truschkat (Hrsg.), *Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. Band 1: Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 27–68). Wiesbaden: Springer VS.

Kertz-Welzel, A. (2015). Internationalisierung und musikpädagogische Wissenschaftskulturen: Eine Annäherung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, Sonderedition 3, 35–48. Verfügbar unter: http://www.zfkm.org/sonder15-kertz-welzel.pdf [12.11.2020].

Kleinen, G. (2006). Komparative Studie zur Musikpädagogik in der Schweiz. In N. Knolle (Hrsg.), *Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 27, S. 299–324). Essen: Die Blaue Eule.

Klose, P. (2019). DOINGS AND PLAYINGS: Eine praxeologische Sicht auf Musik und musikbezogenes Handeln in musikpädagogischer Perspektivierung. In V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 40, S. 19–34). Münster: Waxmann.

Knorr Cetina, K. (2002). *Wissenskulturen: Ein Vergleich naturwissenschaftlicher Wissensformen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Kretzenbacher, H. L. & Thurmair, M. (1995). „…sicherlich von Interesse, wenngleich …": Das Peer Review als bewertende Textsorte der Wissenschaftssprache. In H. L. Kretzenbacher & H. Weinrich (Hrsg.), *Linguistik der Wissenschaftssprache* (S. 175–215). Berlin: de Gruyter.

Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.

Lakoff, G. (1973). Hedges: A study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts. *Journal of Philosophical Logic*, 2, 458–508.

Lorenzetti, André (2018). *Nur nicht den Kopf verlieren! Musikunterricht an deutschsprachigen Gymnasien im Spannungsfeld von Praxis, Emotion und Kognition*. Frick: Zumsteg.

Lyotard, J.-F. (1979/2015). *Das postmoderne Wissen: Ein Bericht* (8. Auflage). Wien: Passagen.

Marty, C. (2021). Singen oder Musik: Beweggründe zur Änderung einer Fachbezeichnung. In J. Huber, M.-A. Camp, O. Blanchard, S. Chatelain, F. Joliat, R. Steiner & J. Zurmühle (Hrsg.), *Kulturen der Schulmusik in der Schweiz* (S. 79–91). Zürich: Chronos. Verfügbar unter: https://www.chronos-verlag.ch/node/28077 [08.01.2021].

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.

Mraz, P. (1984). *Leitende Lernziele des Schulfaches Musik der Gegenwart und die Möglichkeiten seiner Legitimation* (Diss. Univ. Freiburg i. Br.). Zürich: [s. n.].

Mraz, P. (Hrsg.). (1985). *Möglichkeiten und Probleme des Musikunterrichts: Aufsätze, Interviews, Lehrerumfrage*. Zürich: Pan.

Phillips, D. & Schweisfurth, M. (2014). *Comparative and international education: An introduction to theory, method, and practice* (2. Auflage). London: Bloomsbury Academic.

Pöckl, W. (2016). Woher kommt der schlechte Ruf der deutschen Wissenschaftssprache? In E. Kontutytė & V. Žeimantienė (Hrsg.), *Sprache in der Wissenschaft: Germanistische Einblicke* (S. 109–119). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Reckwitz, A. (2005). Kulturelle Differenzen aus praxeologischer Perspektive: Kulturelle Globalisierung jenseits von Modernisierungstheorie und Kulturessentialismus. In I. Srubar, J. Renn & U. Wenzel (Hrsg.), *Kulturen vergleichen: Sozial- und kulturwissenschaftliche Grundlagen und Kontroversen* (S. 92–111). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Reckwitz, A. (2008). Praktiken und Diskurse: Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie: Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 188–209). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Reisigl, M. (2019). Kritik der Sprache der Kritik. In A. Langer, M. Nonhoff & M. Reisigl (Hrsg.), *Diskursanalyse und Kritik* (S. 89–120). Wiesbaden: Springer VS.

Ripfel, M. (1998). Fachtextsorten der Wissenschaftssprachen II: die wissenschaftliche Rezension. In l. Hoffmann, H. Kalverkämper & H. E. Wiegand (Hrsg.), *Fachsprachen: Ein*

internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft (1. Halbband, S. 488–493). Berlin: de Gruyter.

Schweizerische Bundeskanzlei (2017). *Rechtschreibung: Leitfaden zur deutschen Rechtschreibung* (4., aktualisierte Auflage). Bern: Schweizerische Eidgenossenschaft.

Schweizerischer Wissenschaftsrat (1973). *Beilagen zum Forschungsbericht: Sektorielle Expertenberichte* (Forschungsbericht, Bd. 2). Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat.

Spieß, C. (2013). Texte, Diskurse und Dispositive: Zur theoretisch-methodischen Modellierung eines Analyserahmens am Beispiel der Kategorie Schlüsseltext. In K. S. Roth & C. Spiegel (Hrsg.), *Angewandte Diskurslinguistik: Felder, Probleme, Perspektiven* (S. 17–42). Berlin: Akademie-Verlag.

Spychiger, M. (1995). *Mehr Musikunterricht an den öffentlichen Schulen? Entwicklung eines zeichentheoretisch orientierten Begründungsansatzes als Alternative zu einer aussermusikalischen Argumentation* (Diss. HfMDK Frankfurt). Hamburg: Dr. Kovač.

Spychiger, M. (2013). Interview für Diskussion Musikpädagogik (Interviewer: Christopher Wallbaum). *Diskussion Musikpädagogik*, (60), 42–44.

Stich, S. (2019). Kulturen des Lehrens und Unterrichtens: Eine international vergleichende Studie über die Durchführung und Planung einer Musikstunde aus Schweden und aus Deutschland. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 10, 1–34.

Stichweh, R. (2020). Fachübergreifende Entwicklungsdynamiken von „Wissenschaft". In T. Schlag & B. Schröder (Hrsg.), *Praktische Theologie und Religionspädagogik: Systematische, empirische und thematische Verhältnisbestimmungen* (S. 95–102). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.

Sulz, J. (1989). Musikpädagogik in Österreich: Institutionelle Aspekte einer wissenschaftlichen Disziplin. In H. J. Kaiser, (Hrsg.), *Musikpädagogik: Institutionelle Aspekte einer wissenschaftlichen Disziplin* (S. 96–102). Mainz: Schott.

Truschkat, I. & Bormann, I. (2017). Erziehungswissenschaft. In K. S. Roth, M. Wengeler & A. Ziem (Hrsg.), *Handbuch Sprache in Politik und Gesellschaft* (S. 553–567). Berlin: de Gruyter.

Vogel, P. (2016). Die Erziehungswissenschaft und ihr Wissen: Selbstkritik, Thematisierungsformen, Analytik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(4), 452–473.

Vogt, J. (2006). Vorbemerkung des Herausgebers. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. Verfügbar unter: http://www.zfkm.org/06-abel-struth.pdf [12.11.2020].

Vogt, J. (2017). Anmerkungen zum Verhältnis von Bildungsphilosophie und Bildungsforschung in der Musikpädagogik. In M. L. Schulten & K. S. Lothwesen (Hrsg.), *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik: Eine anwendungsbezogene Einführung* (S. 185–199). Münster: Waxmann.

Wallbaum, C. (Hrsg.). (2018). *Comparing International Music Lessons on Video*. Hildesheim: Georg Olms.

Wallbaum, C. & Rolle, C. (2018). Konstellationen von Praktiken in der Praxis des Musikunterrichts: Eine praxistheoretische Annäherung. In F. Heß, L. Oberhaus & C. Rolle (Hrsg.), *Zwischen Praxis und Performanz: Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive* (Wissenschaftliche Musikpädagogik, Bd. 8, S. 75–97). Berlin: LIT.

Weber, M. (2005). *Musikpädagogische Theoriebildung im Zeitalter der bundesdeutschen Bildungsreform 1965–1973: Eine Diskursbeschreibung als Beitrag zu einer Methodologie in der historischen Musikpädagogik*. Hannover: Institut für Musikpädagogische Forschung.

Quellen (im Text mit einem Asterisk vor dem Namen gekennzeichnet)

Ammann, W. A. (2005). [Rezension von *Lexikon der Musikpädagogik*, hrsg. von S. Helms, R. Schneider & R. Weber]. *Schweizer Musikzeitung*, (12), 34.

Anonymus (1977). [Rezension von *„Musik, Music, Musica, Musique": Einführung in die Musik in Wort, Ton und Bild*, von Hugo Beerli]. *Schweizer Schule*, 64(11), 358.

Billeter, B. (1999). [Rezension von *AGMÖ (Arbeitsgemeinschaft der Musikerzieher Österreichs) 1947–1997: Musikerziehung in Österreich*, von G. Peschl]. *Schweizer Musikzeitung*, 2(2), 24.

Bolliger, T. (2000). [Rezension von *Grundlagen des Musikunterrichts: eine Einführung in die Musikdidaktik,* von A. Litschauer]. *Schweizer Musikzeitung,* 3(11), 29.

Favre, M. (1988). [Rezension von *Musikpädagogik und Musikwissenschaft*, hrsg. von A. Edler, S. Helms & H. Hopf]. *Schweizer musikpädagogische Blätter*, 76, 118.

Hiltmann, R. (1992). [Rezension von *Wege und Umwege zur Musik*, von F. Grimmer]. *Schweizer musikpädagogische Blätter*, 80, 50–51.

Hirsbrunner, T (1976). [Rezension von *Perspektiven neuer Musik: Material und didaktische Information*, hrsg. von D. Zimmerschied]. *Schweizerische Musikzeitung*, 116, 302–303.

Liebi, A. (1971). [Rezension von *Musikerziehung heute*, von W. Gohl]. *Schweizerische Lehrerinnenzeitung*, 75, 98–100.

Misteli, W. (1991). [Rezension von *Rock-Harmonielehre*, von R. Baumann]. *Schweizer musikpädagogische Blätter*, 79, 122–123.

Muhmenthaler, T. (1985). [Rezension von *Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag: Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre*, hrsg. von F. Ritzel & W. M. Stroh]. *Schweizer musikpädagogische Blätter*, 73, 304.

Rubeli, A. (1986). [Rezension von *Grundriss der Musikpädagogik*, von S. Abel-Struth]. *Schweizer musikpädagogische Blätter*, 74, 171–172.

Rubeli, A. (1988). [Rezension von *Geschichte der Musikpädagogik*, hrsg. von H.-C. Schmidt]. *Schweizer musikpädagogische Blätter*, 76, 48–49.

Rubeli, A. (1993). [Rezension von *Popper, Gebser und die Musikpädagogik*, von W. Mastnak]. *Schweizer musikpädagogische Blätter*, 81, 229.

Villiger, E. (1994). [Rezension von *Durch Sehen zum Hören: Modelle zum Musikunterricht in den Sekundarstufen*, von U. Jung-Kaiser]. *Schweizer musikpädagogische Blätter*, 82, 118.

Jürg Huber
Hochschule Luzern – Musik
Arsenalstrasse 28a
CH-6010 Luzern-Kriens
juerg.huber@hslu.ch

Christoph Marty
Hochschule Luzern – Musik
Arsenalstrasse 28a
CH-6010 Luzern-Kriens
christoph.marty@hslu.ch

Stefan Orgass

Gegenstandsbereiche musikpädagogischer Forschung in reflexionslogischer Rekonstruktion

Topics of Research in Music Pedagogy According to the Logics of Reflection

Die Praxen musikpädagogischer Forschung konstituieren zusammen mit musikalischen, musikpädagogischen und interdisziplinären Praxen die Musikpädagogik als wissenschaftliche Disziplin. Die Art der Thematisierung dieser Praxen wird durch die Grundbegrifflichkeit der Disziplin bestimmt. Die genannte vierpolige Unterscheidung lässt sich als Realisation jener Reflexionslogik begreifen (Heinrichs, 2004), in deren Zentrum ein vierdimensionales Zeichen (mit den wechselseitig konstitutiven Dimensionen Objektkonstitution, Individuum, Interaktion und Sinnmodifikation) steht und die nach analogen Realisationen dieser Dimensionen in menschlichen Sinnprozessen fragt (vgl. den Aufsatz des Autors im AMPF-Band 38, Orgass, 2017b). Indem diese Frage an die Praxen musikpädagogischer Forschung selbst gestellt wird, ergibt sich die Unterscheidung von vier Gegenstandsbereichen, nämlich zwischen empirischer, historischer, komparativer und systematischer Forschung. Reflexionslogisch gesehen werden hiermit nicht distinkte Einheiten benannt: Indem diese vier Bereiche als wechselseitig konstitutiv begriffen werden, bezeichnet jedes der vier Adjektive jeweils eine Schwerpunktsetzung in einem komplexen Gefüge von Forschung. Diese Lesart der Struktur musikpädagogischer Forschung wird im Beitrag erläutert und von anderen Strukturierungsansätzen, darunter eine Strukturierung allein auf der Grundlage von Paradigmata, abgegrenzt. Der so begründete holistische Begriff disziplinärer Fachlichkeit weist das Zusammenwirken unterschiedlicher Expertisen als Notwendigkeit aus.

The combination of musical practices, practices in music pedagogy and interdisciplinary practices constitute music pedagogy as a scientific discipline. The way of studying these practices is determined by the basic ideas of music pedagogy. The mentioned quadripolar distinction is itself a realization of the logics of reflection (Heinrichs, 2004), at the centre of which stands a four-dimensional sign (with the constitutive dimensions of object-constitution, individual, interaction and modification of sense). This logic asks for analogical realizations of these dimensions in human processes of making sense (cf. the author's paper in Vol. 38 of the AMPF-publications, Orgass, 2017b). By addressing this question to the practices of research

in music pedagogy, the differentiation between empirical, historical, comparative and systematic research is revealed. According to the logics of reflection, these designations do not name distinct unities: By conceptualizing the four topics as interdependently constitutive, the adjectives stand for prioritizations in a complex texture of research. The paper elucidates this reading of the structure of research in music pedagogy and distinguishes it from other approaches, including a structuring exclusively on the basis of paradigms. Thus grounded, the holistic concept of disciplinary professionality shows that the collaboration of different expertise is necessary.

1. Gegenstand und Ziel des Beitrags

Seit der Emanzipation der Musikpädagogik zur wissenschaftlichen Disziplin, also seit deren Heraustritt aus dem Schatten der Musikwissenschaft,[1] sind die Gegenstandsbereiche musikpädagogischer Forschung zumeist unter dem Gesichtspunkt des teildisziplinären Zuschnitts immer wieder thematisiert worden. In jüngerer Zeit wurden diesbezüglich Überlegungen angestellt, die nach Ansicht des Autors kritisch zu sehen sind und kurz vorgestellt werden sollen.

a) Die Einheitlichkeit des Kriteriums für die Verknüpfung von Gegenstandsbereich und Teildisziplin wurde in Zweifel gezogen: So bezeichnete Constanze Rora während des Forums „Überlegungen und Kontroversen zur Differenzierung und zum Zusammenhang der Teildisziplinen Wissenschaftlicher Musikpädagogik" (27.09.2019, Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover) die Kriterien für die Gliederung in empirische, historische, komparative und systematische Forschung als fachlich unspezifisch und zudem als inkonsistent: „empirisch" verwiese auf Methoden, „historisch" auf Fragestellung, „komparatistisch" auf Gegenstände und „systematisch" auf transparente Begrifflichkeit, die jede Teildisziplin anzustreben habe.
b) Hermann J. Kaiser bezweifelt die *Möglichkeit* einer gegenstandsbezogenen Strukturierung der Disziplin. Er hält es für unmöglich, „übergreifend *inhaltlich* zu bestimmen, was wissenschaftliche Musikpädagogik sei"; „ein *formaler* Zugang" sei aber durch eine *„sprachpragmatische* Wende der Was-Frage" zu gewinnen (Kaiser, 2018, S. 420). Die entsprechenden Hinweise (ebd., S. 420f.) beziehen sich nur allgemein auf Wissenschaft; ihnen fehlt jede auf Musikpädagogik bezogene Spezifik.

1 In diesem Beitrag wird weder auf Überlegungen eingegangen, die vor dieser Emanzipation seit den 1960er Jahren liegen (vgl. bspw. bereits Adler, 1885), noch auf entsprechende ältere Arbeiten aus dem musikpädagogischen Schrifttum seit den 1970er Jahren, die in späteren Positionen (kritisch) rezipiert worden sind. Für eine Zusammenfassung vgl. Abel-Struth, 1985, S. 82–90.

c) Bernd Clausen stellt Sinn und Notwendigkeit der Unterscheidung von Teildisziplinen in Frage. Er favorisiert anstelle einer in „Subjekt/Objekt- und Praxis-Theorie-Polaritäten zirkulierenden" sowie „unscharfe Zuschreibungen wie qualitativ, quantitativ, empirisch etc." bemühenden Strukturierung der Disziplin zum einen eine diesbezügliche Orientierung an den Handlungskonzepten der Forschenden (Clausen, 2018a, S. 143) und zum anderen – in Anlehnung an Überlegungen Elvira Panaiotidis (2014) – an Paradigmata (Clausen, 2018a, S. 145).
d) Stefan Hörmann und Eva Meidel sprechen in ihrem *Bamberger Fachstrukturmodell* der Musikdidaktik wegen der „für unterrichtskonzeptionelle Entscheidungen konstitutiven Bildungs- und Erziehungsnormen" den wissenschaftlichen Status ab (Hörmann & Meidel, 2020, S. 26). Andere Musikpädagogen, darunter der Autor, zählen aber die Musikdidaktik zur wissenschaftlichen Musikpädagogik (vgl. Rolle, 2018, S. 448, Anm. 187 und Orgass, 2017b, S. 123), u. a. mit dem Argument, nicht nur der Musikdidaktik, sondern auch den Begriffsverwendungen im wissenschaftlichen Kontext eigne ein normatives Moment, weswegen Normativität nicht als Unterscheidungsmerkmal zwischen wissenschaftlicher Musikpädagogik und nicht wissenschaftlicher Musikdidaktik tauge. Dagegen wiederum machen Hörmann und Meidel (2020, S. 26) geltend, die wissenschaftstheoretische Relevanz jener Eigenschaft von Begriffsverwendungen lasse sich nicht mit den „im musikdidaktischen Bereich für unterrichtskonzeptionelle Entscheidungen konstitutiven Bildungs- und Erziehungsnormen auf eine Stufe stellen".

Das Ziel vorliegender Arbeit besteht nun darin, die kritischen Momente all dieser Überlegungen im vorzustellenden Ansatz zu berücksichtigen und ‚aufzuheben' (im dreifachen Sinne Hegels von beseitigen, bewahren und auf eine höhere Stufe heben).

2. Methodologischer Rahmen und Methodik: reflexionslogische Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik

Zur Erreichung des oben umrissenen Ziels ist eine Methodologie und Methodik begrifflicher Arbeit erforderlich, die übergreifende Hinsichten zu so unterschiedlichen Gegenständen der Theoriebildung wie ‚Typologie der Selbstkonzepte von Forschenden', ‚paradigmatischer Zuschnitt der Disziplin' und ‚Normenobjektivität' einer Kulturwissenschaft zu bieten vermag. Diese bietet die reflexionstheoretische Semiotik des Philosophen Johannes Heinrichs, deren wissenschaftstheoretische Relevanz der Autor bereits mehrfach thematisiert hat (Orgass, 2017a, 2017b und 2019).

Im methodologischen Zentrum reflexionslogischer Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik steht ein nicht repräsentational konzipiertes, vierdimensionales

Zeichen, in dem die Momente Objektkonstitution, Individuum, Interaktion und Sinnmodifikation unterschieden und als wechselseitig konstitutiv aufgefasst werden. Heinrichs selbst unterscheidet zwischen Es/Objekt, Ich/Selbst, Du und Sinn-Medium (Heinrichs, 2004, S. 122–133). Die genannten vier Momente sind „reflexionslogisch" gestuft, d. h. die *„Vermittlung von Selbst und Andersheit"* (ebd., S. 125) erfolgt in immer größerer Komplexität, wobei die höheren Stufen die tieferen jeweils voraussetzen (systemisch integrierter Sinn setzt Interaktion voraus etc.). Dabei nennt Heinrichs „das unausdrückliche Ich der gelebten Reflexion ‚Selbst', ‚Ich' aber das ausdrücklich reflektierte, sich besprechende Selbst" (ebd., S. 123). Die Unterscheidung zwischen gelebter und nachträglicher Reflexion ist für Heinrichs' philosophische Semiotik fundamental: Das Zeichen soll die *Rekonstruktion* existierender humaner Sinnprozesse ermöglichen; philosophische Semiotik ist „Sinnprozesslehre" (Heinrichs, 2004, S. 333). „Als ausdrückliche Reflexion stellt sie einen *nachträglichen Rückbezug* auf sich selbst dar, der aber die *implizite, gelebte* und *konstitutive Reflexion* als seine ‚Bedingung der Möglichkeit' voraussetzt. Was von den Kritikern dieser ‚Reflexionstheorie des Selbstbewusstseins, die hier einen schlechten Zirkel sehen wollen, übersehen wird." (Ebd., S. 327) Entsprechend nimmt bei Heinrichs die gelebte Reflexion – als Ermöglichung der nachträglichen Reflexion – jenen Ort des Apriori ein, der bei Kant als Bedingung von Erfahrung fungiert.[2]

‚Reflexion' wird von Heinrichs am „Denkmodell des Aneinanderdenkens von zwei Menschen" (ebd., S. 135) entwickelt. Es lassen sich „einseitige Intentionalität", „je-einseitig reflektierte Intentionalität", „gegenläufig jeweils doppelt reflektierte Intentionalität" und „gemeinsam gegenläufig doppelt reflektierte Intentionalität" unterscheiden (ebd., S. 136–138). Diese Reflexionsstufen korrespondieren in ihrer Vierfachheit mit denjenigen der Sinnelemente „Körperliches (Es)", „Ich", „Du" und „Sinn-Medium (Wir)" (ebd., S. 139). Wegen des Verhältnisses wechselseitiger Konstitution der Sinnelemente unterscheidet Heinrichs hinsichtlich der Reflexionsstufen vier ‚Dominanzen', also keine distinkten Einheiten:

> *„Reflexionsstufe 1:* Dominanz *des Gegenstandsbezugs* außerhalb des interpersonalen Verhältnisses als gegenständlich-physisches Handeln […], innerhalb des interpersonalen Verhältnisses als sachliche Instrumentalisierung des Anderen, z. B. Behandeln einer Person als Patienten oder als Geschäftskunden",
>
> *„Reflexionsstufe 2:* Dominanz des *Subjektbezugs* oder Selbstbezugs, sei es im interpersonalen Verhältnis als strategische Einplanung des Verhaltens des Anderen für eigene Zwecke […], sei es außerhalb des interpersonalen Verhältnisses als Bezug des Subjekts auf sich selbst […]",

2 Für Kant hingegen ist ein konstitutives Prinzip – im Unterschied zum regulativen Prinzip – eines, das unabhängig von empirischer Erfahrung apriorische Geltung beanspruchen kann; vgl. Kant, 1787/1968, bspw. B 222f., B 536 und B 670ff.

> „*Reflexionsstufe 3:* Dominanz der *kommunikativen Beziehung* im interpersonalen Verhältnis, wobei sinnvoll zu unterscheiden ist: aktuelle Interaktion [und] habituelle oder imaginierte kommunikative Verhaltensweise“ und schließlich
>
> „4. Dominanz des Medialen, der Normen, wiederum entweder unmittelbar in der interpersonalen Interaktion [oder] als subjektiver Habitus“ (ebd., S. 142f.).

In den Arbeiten zur reflexionslogischen Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik unterscheidet der Autor aus Gründen, die bereits erläutert wurden (Orgass, 2017b, S. 121f.), zwischen Objektkonstitution (O), Individuum (I), Interaktion (Ia) und Sinnmodifikation (Si).

Die *Rekonstruktion* humaner Sinnprozesse vollzieht sich durch Beantwortung der Frage nach Analogien zum wechselseitig konstitutiven Zusammenhang der genannten Zeichenmomente in diesen Prozessen. Das Gefundene kann wiederum mit Blick auf diesen Zusammenhang hin untersucht werden usw. („dialektische Subsumtion“).[3] Die Zeichenmomente realisieren sich in den Teildisziplinen musikpädagogischer Forschung: empirische Forschung (O) – historische Forschung (I) – komparative Forschung (Ia) – systematische Forschung (Si) (Orgass, 2017b, S. 129f.). Begriffsbestimmungen erfolgen im fünften Kapitel.

3. Zur scheinbaren Beliebigkeit der Unterscheidung von Gegenstandsbereichen musikpädagogischer Forschung

Wenn im Folgenden von (Praxen) musikpädagogischer Forschung die Rede ist, so wird deren Unterschied zu interdisziplinären, musikpädagogischen und musikalischen Praxen vorausgesetzt. Die Frage nach dem Sinn von Differenzierungen im Spektrum musikpädagogischer Forschung hat mit unterschiedlichen Gegenstandsbereichen, Methoden, Darstellungsformen (für Fragestellung, Design und Forschungsergebnisse) und/oder Fragestellungen zu tun. *Aber alle Praxen musikpädagogischer Forschung thematisieren Musiklernen, Musiklehren, Musikunterricht und/oder Prozesse musikalischer Bildung.* Soweit sie sich auf diese Gegenstandsbereiche forschend beziehen, können also auch teildisziplinäre Gliederungen, die dem Kriterium ‚Instrument‘ (Instrumental- und Vokalpädagogik)

3 Heinrichs erläutert (²2004, S. 156): Dialektische Subsumtion „besteht […] darin, dass ein ganzes Allgemeines als unter einer besonderen Bestimmung stehend gefasst (subsumiert) wird, und zwar so, dass alle Bestimmungen des Ganzen hologrammartig in der einzelnen Bestimmung wiederkehren. […] Die einzelne Bestimmung gewinnt dadurch ihren genauen *Stellenwert,* indem sie sich selbst in Bezug auf ihren Ort im Ganzen reflektiert.“ – Für eine gegenkritische Kommentierung von Kaisers Bedenken gegenüber einer „material“ gedachten Systemvorstellung (Kaiser, 2004, S. 71–79), die mit dem durch dialektische Subsumtion zu bildenden begrifflichen System verbunden ist, vgl. Orgass, 2018a.

oder auch ‚Lebensalter der Musik Lernenden' (Elementare Musikpädagogik im Unterschied zur Musikpädagogik mit Jugendlichen oder Erwachsenen als Lernenden) folgen, zur Klasse von Praxen musikpädagogischer Forschung gehören. Darauf wird am Ende des Kapitels 5 genauer eingegangen.

Maria Spychiger (2018, S. 396) z. B. unterscheidet insgesamt zehn Teildisziplinen einer als „lernforschende[n] Wissenschaft" begriffenen Musikpädagogik: Elementare Musikpädagogik, Empirische Musikpädagogik, Philosophy of Music Education, Komparative, Kritische, Historische und Systematische Musikpädagogik, Instrumental- und Vokalpädagogik, Fachdidaktik und schließlich Konzertpädagogik. Dabei lassen sich Philosophy of Music Education, Kritische Musikpädagogik und Fachdidaktik dem Aufgabengebiet systematischer Musikpädagogik zurechnen, da alle drei Diskurse bezeichnen, deren kritische Bearbeitung zum Aufgabengebiet systematischer Musikpädagogik gehört. Die Ergebnisse jeweiliger begrifflicher Unterscheidungen können auch zu Gegenständen empirischer, historischer oder komparativer Forschung werden.

Spychiger betont bezüglich ihrer Aufzählung aus dem Jahre 2011, diese erhebe „nicht den Anspruch auf Vollständigkeit oder darauf, einzig mögliche Aufgliederung der Teildisziplinen und deren Bezeichnungen zu sein" (Spychiger, 2011, S. 20); ähnlich bezeichnet sie ihre spätere „Systematik" als „eine mögliche – keineswegs definitive!" (Spychiger, 2018, S. 396). Falls, wie obige Aufzählung nahelegt, nicht nur musikpädagogische Forschungspraxen, sondern auch weitere musikpädagogische Praxen gesucht werden, lässt sich in der Tat bspw. „Musikgeragogik" (vgl. Hartogh, 2018) hinzufügen. Ob sich auch „Musikvermittlung" „als Disziplin des Dazwischen" (Müller-Brozovic, 2017) etablieren wird und nicht im Status eines Berufsfelds verharrt, bleibt abzuwarten (vgl. die Beiträge in *Diskussion Musikpädagogik* 84, 4. Quartal 2019); Konzertpädagogik wäre dann nur eine der Sparten von „Musikvermittlung". Auch mit Blick auf Musikgeragogik und Musikvermittlung kann erst dann auch von musikpädagogischen Forschungspraxen gesprochen werden, wenn die jeweilige Spezifik von Musiklernen, -lehren oder -unterricht und/oder von Prozessen musikalischer Bildung zum Gegenstand von Forschung wird. Diskussionen weiterer Strukturierungsansätze wissenschaftlicher Musikpädagogik finden sich bei Clausen (2018a) und Kaiser (2004). Auch diese Strukturierungsansätze lassen sich, ähnlich wie im Falle von Spychigers Unterscheidungen, mit der häufigeren Unterscheidung von empirischer, historischer, komparativer und systematischer Forschung zusammenführen, worauf hier nur hingewiesen sei.

4. Empirische, historische, komparative und systematische Forschung – eine konsensfähige Unterscheidung?

Stefan Hörmann und Eva Meidel differenzieren in ihrem *Bamberger Fachstrukturmodell* auf übergeordneter Ebene zwischen Praxis (als Lehr-, Lern- und Unterrichtsgeschehen), Planung (i. S. v. auf Entscheidungen beruhenden, auf Plausibilität überprüfbaren normativen bzw. präskriptiven Aussagen: Musikdidaktik) und Forschung, in der sich wissenschaftliche Musikpädagogik realisiert – und zwar in den Teildisziplinen historischer, empirischer, komparativer und systematischer Musikpädagogik (Hörmann & Meidel, 2016, S. 45, 2020, S. 21). Hörmann und Meidel beanspruchen, dass ihr Modell „in der Fachdiskussion der letzten Jahrzehnte verankert" ist und „an bestehende Differenzierungen" anknüpft (ebd., S. 43). Sie fügen sachlich unrichtig hinzu: „anders als dies etwa jüngst Orgass […] tut" (ebd.). Reflexionslogische Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik verfährt aber ebenfalls, allerdings auf methodologisch anderer Basis, rekonstruktiv und findet nicht zufällig die auch durch Hörmann und Meidel getroffene Unterscheidung zwischen empirischer, historischer, komparativer und systematischer musikpädagogischer Forschung (Orgass, 2017b, S. 129f.). Der entscheidende Unterschied zwischen Hörmanns und Meidels Ansatz und reflexionslogischer Theoriebildung besteht nun in Folgendem: Dass in letzterer Theoriebildung Musikdidaktik als Sparte systematischer Musikpädagogik begriffen wird, beruht auf einer bestimmten Vorstellung von der ‚Wissenschaftsfähigkeit' von Normen und Werten (Standpunktoptimierung durch Perspektivenerweiterung): Die „Setzung von Normen in Bildungs- bzw. Erziehungsprozessen" (Hörmann & Meidel, 2020, S. 26) kommt nicht zu den Normen der Begriffsverwendung im wissenschaftlichen Kontext – diese gleichsam ‚verunreinigend' – hinzu. Vielmehr ist die Tatsache (der Notwendigkeit) jener Setzung für wissenschaftliche Musikpädagogik der Ausgangspunkt ihrer begrifflichen Arbeit. Zu deren anspruchsvollsten Aufgaben gehört es, in die konstitutive Normativität musikdidaktischen Handelns und Interagierens wissenschaftliche Vernunft zu bringen.

Zudem begegnet die in Frage stehende Unterscheidung im *Handbuch Musikpädagogik* von 2018 (Dartsch, Knigge, Niessen, Platz, Stöger, 2018, S. 448–463), mit Beiträgen zu philosophischer (Rolle), empirischer (Niessen & Knigge) und komparativer Forschung (Clausen) sowie historischer Musikpädagogik (Hörmann & Cvetko). „Philosophische Forschung" lässt sich als Name für jene Handlungen und Interaktionen begreifen, die oben als systematische Forschung bezeichnet wurden: Sie „schafft Wissen durch Klärung von Gedanken, durch Konstruktion und Kritik oder Dekonstruktion von Begründungszusammenhängen" (Rolle, 2018, S. 448). Dieser „Forschungsschwerpunkt" (ebd.) wird also nicht, wie im „Methodensteckbrief" zu „Systematische[n] Ansätze[n]" (Krause-Benz, 2018), auf eine ‚Methode' reduziert. Gleichwohl wird in vorliegender Arbeit an der Bezeichnung ‚systematische Forschung' festgehalten, weil ‚philosophische Forschung' eine An-

gelegenheit professioneller Philosoph*innen ist, mithin aus Respekt vor der – als wissenschaftliche Disziplin begriffenen oder diesen Status ablehnenden – Philosophie.

Die dreimalige, wenngleich gemäß differenter wissenschaftstheoretischer Grundlagen erfolgte Verwendung der Unterscheidung zwischen empirischer, historischer, komparativer und systematischer (bzw. philosophisch orientierter) Forschung verweist darauf, dass diese Struktur *nicht als naturwüchsig,* sondern *als reflexionslogisch zu begründende* zu sehen ist. Die entsprechende Rekonstruktion zielt gleichzeitig auf die Stärkung ‚disziplinärer Identität' (vgl. Orgass, 2018b).

5. Reflexionslogische Rekonstruktion der Gegenstandsbereiche musikpädagogischer Forschung

Unter Bezugnahme auf die oben erläuterte Unterscheidung zwischen konstitutiver und nachträglicher Reflexion erfolgt die Differenzierung zwischen empirischer, historischer, komparativer und systematischer Forschung gemäß dem Kriterium, welche *„Doppelheit von Vollzug und Gehalt",* welches *„Woraufhin* der Bewusstseinsvollzüge", welcher „Inhalt, der intendiert, auf den abgezielt wird, auf den es ankommt" (vgl. Heinrichs, ²2004, S. 122f., Hervorhebung im Original), jeweils maßgeblich ist. Im Folgenden wird nur auf den konstitutiven Stellenwert der niedrigeren für die höheren Reflexionsstufen eingegangen. Dass auch die umgekehrte Blickrichtung möglich ist und zudem weitere Interdependenzen zu berücksichtigen sind, dürfte evident sein (vgl. weiter unten, Diagramm Nr. 2).

Empirische Forschung bezieht sich auf Vollzüge und die in ihnen statthabenden Gehalte, in denen sich Musiklernen, Musiklehren, Musikunterricht und musikalische Bildung realisieren. Forschungspraktisch vollziehen sich die Handlungen und Interaktionen, die mit den vier genannten Grundbegriffen musikpädagogischer Praxen visiert sind, im ‚Hier und Jetzt', d. h. die Beobachtung erfolgt in Situationen, die durch Forschende und Proband*innen gestaltet werden – auch dann, wenn Messinstrumente verwendet werden (wie etwa im Bereich musikbezogener Kognitionsforschung oder der Psychometrie).

Historische Forschung wird der Dimension des Individuums zugeordnet, weil musikgeschichtliche Erfahrung notwendig auf Kriterien ästhetischen Urteilens rekurriert. Diese Forschung vollzieht sich in der Rekonstruktion fachgeschichtlicher Zusammenhänge, also in einer Rekonstruktion, die durch die Klärung disziplinbezogener Handlungsabsichten *motiviert* ist. Damit ist nicht gesagt, dass sich historische Forschung auf die (erzählende) Dokumentation der Handlungsabsichten von Musikpädagog*innen und musikpädagogisch Forschenden beschränkt. Im Gegenteil: Es sind alle im Sinne einer Historik der Fachgeschichte begründbaren Hinsichten auf geschichtliche Zusammenhänge mit musikpä-

dagogischer Relevanz zu berücksichtigen. Reflexionslogisch lässt sich folgende Stufung ermitteln: Themen- bzw. Problemgeschichte der Disziplin (O) – Biographieforschung zu wissenschaftlichen Musikpädagog*innen (I) – Pragmatik des Erzählens von disziplinrelevanten Geschichten (Ia) – disziplingeschichtliche Selbstvergewisserung in prospektiver Absicht (Si). Die Beobachtung dieser Gegenstandsbereiche kann auch struktur- oder mentalitätsgeschichtlich oder auch diskurskritisch angeleitet erfolgen; derartige Unterscheidungen gehören zu den Sinnzuschreibungen bzw. Funktionen der Praxen musikpädagogischer Forschung (und realisieren die diesbezügliche Sinnmodifikationsdimension). Aber alle diese Möglichkeiten von Geschichtsforschung, so die mit der oben angegebenen *Motivation* verbundene These, stehen im Horizont hermeneutischen Fragens. Selbst eine diskurskritische oder strukturgeschichtliche Untersuchung ist motiviert durch den Wunsch nach (besserer) Handlungsorientierung.

Wenn nun behauptet wird, historische Forschung stehe auf einer im Vergleich zur empirischen Forschung reflexionslogisch höheren Stufe, so ist damit keineswegs eine Wertung ausgesprochen, sondern eine strukturale Aussage getroffen: Als Realisation der Zeichendimension des Individuums weist sie einen höheren Grad der Vermittlung von Selbst und Andersheit auf als empirische Forschung, der Realisation der Zeichendimension der Objektkonstitution. Historische Forschung fragt nach der Qualität zeitlicher Veränderung von Objektkonstitutionen, die als historische Sachverhalte begriffen werden.

Komparative Forschung realisiert sich in Vergleichen musikpädagogischer Praxen, deren Theoretisierung von Beteiligten dieser Praxen oder von Beobachter*innen, welche ‚dritten' Praxen angehören, hinsichtlich der vermuteten Erklärung ihrer Differenz zur jeweils eigenen Praxis als erkenntnisträchtig und daher disziplinär oder interdisziplinär relevant erscheinen. Die ethnographische Perspektive impliziert dabei keineswegs notwendig (große) räumliche Differenz: Andersartiges oder Fremdes kann in ‚nahen' musikpädagogischen Interaktionen virulent werden. Dieses Fremde wird notwendig konstituiert durch Erfahrungen, deren Rekonstruktion mithin zur differenzierten Durchführung des Vergleichs gehört. Im Sinne der reflexionslogischen Stufung gehören empirische und historische Anteile zur komparativen Forschung: Nicht nur ist der gegenwärtige Status quo der Aufmerksamkeit auf sich ziehenden fremden musikpädagogischen Praxis, im ‚Hier und Jetzt', forschend zu beschreiben – darin liegt der empirische Aspekt –, sondern auch Herkunft und vermutete Zukunft dieser Praxis ist rekonstruierend – in historischer Perspektive – in den Blick zu nehmen. Komparative Forschung kann und sollte sich historisch informieren, etwa auch durch transkulturell orientierte Geschichtsschreibung. Der Vergleich zielt aber nicht, wie die historische Forschung, auf die Feststellung und Interpretation der Qualität zeitlicher Veränderung, sondern auf die Beschreibung und Interpretation struktureller Gemeinsamkeiten und Unterschiede des miteinander Verglichenen.

Systematische Forschung dient der Differenzierung existierender Fragestellungen der drei anderen Arten musikpädagogischer Forschung, bringt aber

auch – im Sinne von philosophisch orientierter Forschung – neue Fragestellungen hervor. Systematische Forschung thematisiert zudem methodologische Fragen, die für jedwede musikpädagogische Forschung relevant sind oder werden können. Wer sich als Empiriker*in, Historiker*in oder Komparatist*in definiert und (nicht nur) aus reflexionslogischer Sicht gute Forschungsarbeit leistet, beantwortet also notwendig systematische Fragen auch dann, wenn jeweils relevante Publikationen aus dem Bereich systematischer Forschung nicht zur Kenntnis genommen werden. Umgekehrt bemüht der Systematiker notwendigerweise Wissen, auf dessen methodologisch und methodisch kontrollierte Beantwortung die anderen Sparten spezialisiert sind etc. Schließlich verfolgt diese Forschungssparte die Systematisierung des Ganzen der Disziplin, verwirklicht sich also in ‚Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik' und unterbreitet Vorschläge zur Verortung der Disziplin im interdisziplinären Kontext (als (kritische) Kulturwissenschaft, Geisteswissenschaft, lernforschende Wissenschaft etc.). In ihrer reflexionslogischen Ausrichtung möchte Wissenschaftstheorie musikpädagogisch Forschenden fragestellungsbezogene, methodische und methodologische Orientierung(en) geben, indem sie die Ergebnisse aller Forschungssparten in ein systemisch zu entfaltendes Begriffssystem, das als ‚ein Ganzes' (nicht: als ‚das Ganze') der Disziplin fungiert, zu integrieren versucht. Das entsprechende begriffliche System ist lernfähig, d. h. es vermag Forschung in den drei anderen Arten musikpädagogischer Forschung zu strukturieren, muss sich aber nach Maßgabe von deren Ergebnissen ändern können. Entsprechende, reflexionslogisch orientierte systematische Forschung zeichnet sich durch ein projektives bzw. prospektives Moment aus: Im Rahmen der Rekonstruktion existierender musikpädagogischer Forschungspraxen werden durch „dialektische Subsumtion" frei bleibende Positionen, also reflexionslogisch zu postulierende, aber bislang nicht existente Praxen, als gehaltliche Leerstellen beobachtbar: Der Vollzug der Rekonstruktion ‚greift ins Leere'. Diese Beobachtung ermöglicht die Angabe von Forschungsdesiderata aus musikpädagogisch-reflexionslogischer Sicht.

In tabellarischer Übersicht stellt sich eine reflexionslogische Rekonstruktion der Konstituenten musikpädagogischer Forschung wie folgt dar:

1. Diagramm: Reflexionslogische Rekonstruktion der Konstituenten musikpädagogischer Forschungspraxen[4]

Konst. mp. Forschungspr. / Zeichendimensionen	Gegenstandsbereiche musikpädagogischer Forschung	forschungskonstitutive Eigenschaften der Forschenden	Konstituenten interaktiver Vollzüge musikpädagogischer Forschung	Funktionen musikpädagogischer Forschung
Objektkonstitution	empirische Forschung	Interessen/ Spezialisierungen	Strukturmomente: Methodik, Pragmatik, Topik/Didaktik, Systematik [x)]	Verbesserung musikpädagogischer Praxen
Individuum	historische Forschung	fachliche Kompetenzen	Situationsdeutung und -gestaltung durch Beteiligte: sachlich, zeitlich, sozial, sinnbezogen	disziplinäre Identitätssteigerung: affirmativ, erkenntniskritisch, diskurs-kritisch, proflexiv
Interaktion	komparative Forschung	kommunikative Kompetenzen	Prozessmomente: Problem, bisherige Erklärungen, Lernen, systemische Einordnung	interkulturelle Orientierung
Sinnmodifikation	systematische Forschung	Identität: Künstler, Forscher, Didaktiker, Kulturwissenschaftler	Paradigmata: Werk, Erfahrung, Vergleich, Bedeutung	Strukturierung und disziplinäre Integration musikpädagogischer Forschung

[x)] *Legende zu den Strukturmomenten von Forschung*
Methodik: Bestimmung und Begründung von Vorgehensweisen, mit denen verallgemeinernde theoretische Aussagen hervorgebracht werden sollen; Pragmatik: Entstehungs- und Begründungszusammenhang des ‚Woraufhin' der Forschung (als je individuelle Interpretation des wissenschaftlichen Diskurses); Topik/Didaktik: wissensorganisationelle Diagrammatik (intern im Forschungsprozess und extern im Sinne von Wissenschaftsdidaktik in interdisziplinären und interpraxialen Zusammenhängen); Systematik: Reflexion auf den systemischen Stellenwert des Forschungsergebnisses.

4 Dieses Diagramm ist auch in Orgass, 2019 (dort S. 4) enthalten. In den drei Diagrammen vorliegender Arbeit sind in den Spalten (und hier in den Zeilen 2 bis 5) jeweils die vier (reflexionslogisch gesehen) wechselseitig konstitutiven Momente aufgeführt. Bspw. wird jeder einzelne der vier ‚Gegenstandsbereiche musikpädagogischer Forschung' u. a. durch den *Zusammenhang* der vier unter ‚forschungskonstitutive Eigenschaften der Forschenden' aufgeführten Momente mitbestimmt.

Die reflexionslogische Rekonstruktion der vier Gegenstandsbereiche musikpädagogischer Forschung zeitigt eine aspektreichere Vernetzung der Teildisziplinen als in der obigen Thematisierung jener Aufstufung angegeben. Dies wird in der nächsten „dialektischen Subsumtion“ deutlich (Diagramm Nr. 2).

2. Diagramm: Reflexionslogische Rekonstruktion der vier Gegenstandsbereiche musikpädagogischer Forschung

Arten musikpäd. Forschung / Zeichendimension	empirische Forschung	historische Forschung	komparative Forschung	systematische Forschung
Objektkonstitution: empirischer Aspekt	Vollzug der Konstitution des Objekts	Konstitution des historischen Sachverhalts	Interpretation fremdkultureller musikpädagogischer Praxen (monokulturell)	Methodologie
Individuum: geschichtlicher Aspekt	objektbezogene Erfahrungsgeschichte der/des Forschenden	Reflexion des historischen Orientierungsbedürfnisses	Interpretation fremdkultureller Theorien zu musikpädagog. Praxen (multikulturell)	Historik
Interaktion: komparativer Aspekt	Triangulation (Daten, Methoden, Forschungsperspektiven, theoretische Annahmen)	Vergleich mit andersartigen Fachgeschichten; Gegengeschichten	interaktive Gestaltung mp. Praxen u. Forschungspraxen (interkulturell)	Theorie der Inter-/ Transdisziplinarität
Sinnmodifikation: systematischer Aspekt	Fragestellung; Methodik	Erzählplan/Plot	Systematisierung ästhetischer und normativer Hinsichten (transkulturell)	Wissenschaftstheorie

Trotz dieser vielfältigen Vernetzung bewahren die Teildisziplinen ihre Identität, nicht nur hinsichtlich unterschiedlicher ‚Einheiten von Vollzügen und Gehalten‘, sondern auch aufgrund individueller Lern- und Erfahrungsgeschichten der musikpädagogisch Forschenden. Bekanntlich gehören zum Bereich empirischer Forschung unterschiedliche Sorten von Forschung, die den Erwerb der jeweils erforderlichen Expertisen und mithin Spezialisierung erfordern (hypothesentestende, rekonstruktive, phänomenologische, kognitionswissenschaftliche Forschung etc.). Des Weiteren unterscheiden sich die Expertisen im Bereich historischer Forschung von den Expertisen komparativer Forschung: Beispielsweise

differieren die Rationalitätschancen historischer Narration (vgl. Rüsen, 2013, S. 209–219 sowie Orgass, 2016)[5] von der Rationalität problembewusster ‚Repräsentation' im Bereich ethnographischer Forschung (vgl. Fuchs & Berg, 1993). Systematische Forschung wiederum erfordert eine umfassende Auseinandersetzung mit kulturwissenschaftlichen Diskursen im weitesten Sinne. Gleichzeitig ist sie, wie oben erläutert, auf eine mindestens ‚an Orientierung interessierte' Auseinandersetzung mit den anderen Teildisziplinen angewiesen.

Wie die in Kapitel 3 erwähnten Teildisziplinen, die a) gemäß dem zu erlernenden Instrument, b) gemäß dem Alter der Musik Lernenden (von Elementarer Musikpädagogik bis zur Musikgeragogik) und c) gemäß besonderer interaktiver Veranlassung des Musiklernens (non-formales Musiklernen in Kontexten der Musikvermittlung bzw. der Konzertpädagogik) unterschieden werden, aus reflexionslogischer Sicht für musikpädagogische Forschung relevant werden können, lässt sich nun beantworten: Die jeweiligen, durch die Grundbegriffe musikpädagogischer Praxen (Musiklernen, -lehren, -unterricht und musikalische Bildung) bezeichneten Praxen sind nach Maßgabe der jeweiligen Forschungsfrage mit den Konstituenten musikpädagogischer Forschungspraxen (vgl. Diagramm Nr. 1) in Verbindung zu bringen. Auch diesbezüglich ist eine Vielfalt von Expertisen in jedem der vier Gegenstandsbereiche musikpädagogischer Forschung erforderlich.

6. Komparative Musikpädagogik als Beispiel genauerer reflexionslogischer Rekonstruktion einer Teildisziplin

Die Hauptkategorien der reflexionslogischen Rekonstruktion komparativer Forschung sind bereits Ergebnis „dialektischer Subsumtion" (Diagramm Nr. 2), sodass das dritte Diagramm zwei Ebenen „dialektischer Subsumtion" zu dieser Teildisziplin enthält.

5 Die in diesem Aufsatz (Orgass, 2016) thematisierte Methodologie der Musikgeschichtserzählung lässt sich weitgehend auf die Belange historischer Narration im Bereich disziplinbezogener Geschichtsschreibung übertragen.

3. Diagramm: Reflexionslogische Rekonstruktion komparativer Forschung (zu musikpädagogischen Praxen)

Gegenst. komparativer Musikpäd. / Dimension des Zeichens	Interpretation fremdkultureller musikpädagogischer Praxen (monokulturell)	Interpretation fremdkultureller Theorien zu musikpädagog. Praxen (multikulturell)	interaktive Gestaltung mp. Praxen u. Forschungspraxen (interkulturell)	Systematisierung ästhetischer und normativer Hinsichten (transkulturell)
Objektkonstitution: empirischer Aspekt	assimilierende Beschreibung	Kennenlernen fremdkultureller musikpädagogischer Theorien	Aktualgenese des Objekts	Beobachtung von Fremdem u. Eigenem unter Kontingenzaspekten
Individuum: geschichtlicher Aspekt	Einordnung in eigene Lerngeschichte	hermeneutische Bemühung um Fremd- und Selbstverstehen	Empathie im Wissen um den anderen geschichtlichen Hintergrund	Generieren neuer Hinsichten auf je eigene Geschichte(n)
Interaktion: komparativer Aspekt	Vergleich als Abgrenzung	kommunikative Validierung der Interpretationen	emergenzorientierte Kommunikation	Reflexion alternativer Vergleiche
Sinnmodifikation: systematischer Aspekt	Konturierung des Eigenen durch Bestimmung von Differenzen	Verstehen des Fremden ohne Veränderung des Eigenen	„Conviviality" (Gilroy, 2005) [x)]	Theorie(n) der Transkulturalität (z. B. Rüsen, 1998, S. 49) [xx)]

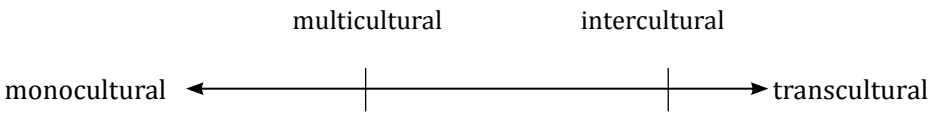
Legende zur Sinnmodifikationsdimension der „interkulturellen Interaktion"

[x)] Den Begriff der „conviviality" erläutert Paul Gilroy (2005, S. XV): „I use this to refer to the processes of cohabitation and interaction that have made multiculture an ordinary feature of social life […] in postcolonial cities […]. I hope an interest in the workings of conviviality will take off from the point where 'multiculturalism' broke down. It does not describe the absence of racism or the triumph of tolerance. […] The radical openness that brings conviviality alive makes a nonsense of closed, fixed, and reified identity and turns attention toward the always unpredictable mechanisms of identification."

Legende zur Sinnmodifikationsdimension der „Systematisierung ästhetischer und normativer Hinsichten"

[xx)] Rüsen, 1998, S. 49: „Ethnozentrismus" kann man „auf der theoretischen Ebene verhindern und auflösen, wenn man die Spezifik einer Kultur als Kombination von Elementen versteht, die von allen anderen Kulturen ebenfalls geteilt werden, dort aber anders konstelliert sind. Die Besonderheit von Kulturen besteht also in unterschiedlichen Konstellationen der gleichen Elemente." Dieser „theoretische Zugang zu kultureller Differenz […] präsentiert das Anderssein verschiedener Kulturen als Spiegel, in dem die jeweils eigene sich selbst besser verstehen kann: […] er schließt Anderssein nicht aus und konstituiert durch einen solchen Ausschluss nicht die Besonderheit der kulturellen Züge des eigenen Selbst, sondern er schließt es geradezu ein […]."

Die Hauptkategorien des gegenständlichen Zuschnitts komparativer Forschung korrespondieren mit einer Überlegung Huib Schippers'. Schippers reiht vier Zugänge zu kultureller Diversität im Sinne eines Kontinuums auf (Schippers, 2010, S. 31):



Die reflexionslogische Lesart, die die vier Positionen als wechselseitig konstitutiv betrachtet, verändert Schippers' Ansatz (ebd., S. 30f.) substantiell. Aus lern- und erfahrungstheoretischen Gründen bleibt der monokulturelle Zugang der „dominant culture" als Hintergrund interkulturellen Lernens virulent: im multikulturellen ‚doing culture', im interaktiv-interkulturellen Austausch und im transkulturellen, substantiellen Austausch über „community, beauty, or ceremony" (ebd., S. 31), der sich auf viele verschiedene Musikarten und musikalische Ansätze auf einem ‚gleiche Augenhöhe' verbürgenden Fundament bezieht (vgl. Schippers' „Twelwe Continuum Transmission Framework", ebd., S. 124). Auch die multikulturell ansetzende Unterscheidung zwischen musikpädagogisch Eigenem und Fremdem wird für die Interaktion zwischen Vertreterinnen und Vertretern unterschiedlicher Kulturen konstitutiv bleiben. Insgesamt dürfte die Vorstellung wechselseitiger Konstitution der vier von Schippers genannten Ansätze mehr ‚Ehrlichkeit' im Umgang mit kultureller Differenz ermöglichen.

Bernd Clausen stellt den Status komparativer Musikpädagogik als Teildisziplin in Frage: „Komparative/ Vergleichende Musikpädagogik [ist] weniger eine Teil- oder Subdisziplin Wissenschaftlicher Musikpädagogik, sondern vielmehr eines ihrer Forschungsparadigmen […]" (Clausen, 2016, S. 146). Diese Aussage ist im Sinne der obigen reflexionslogischen Rekonstruktion der Konstituenten musikpädagogischer Forschungspraxen (1. Diagramm) in den Kontext zu stellen, dass die Paradigmata Werk (verstanden als ‚Musikstück', darunter auch das ‚musikalische Kunstwerk'), Erfahrung, Vergleich und Bedeutung (Sinnmodifikationsdimension der interaktiven Vollzüge musikpädagogischer Forschung) in allen vier Teildisziplinen virulent werden können (vgl. Kornmesser & Schurz, 2014, zur multiparadigmatischen Struktur wissenschaftlicher Disziplinen). Clausen hat also mit seiner Einordnung der Komparation als Paradigma einerseits recht. Andererseits verkennt er die speziellen Gehalte, die den Vollzügen von Vergleichen in interkultureller Perspektive eignen und deren professionelle Thematisierung in musikpädagogischer Forschung besondere Kompetenzen erfordert. Es ist nicht zu sehen, wie, wenn nicht durch einen Begriff einer entsprechenden Teildisziplin, die vier Konstituenten musikpädagogischer Forschung (Diagramm Nr. 1, 1. Zeile) in einen praxeologisch relevanten und konsistenten Zusammenhang zu bringen wären. Mit Clausens Einlassung lässt sich aber sinnvoll fordern, dass musikpädagogisch Forschende auch der anderen Teildisziplinen (empirischer, historischer und systematischer Musikpädagogik) über ethnologische Mindestkompetenzen verfügen sollten.

7. Ergebnis der Überlegungen – Fazit

Die Überlegungen und Rekonstruktionen haben gezeigt, dass das eingangs formulierte Ziel erreicht werden konnte (die folgende Buchstabierung korrespondiert mit der in Kapitel 1 verwendeten Aufzählung von a bis d):

a) Die genannten vier Sparten musikpädagogischer Forschung werden auf der Grundlage eines Prinzips, der reflexionslogischen Rekonstruktion, in einen kohärenten Zusammenhang gebracht.
b) Musikpädagogische Forschung wird als inhaltlich (d. h. nicht nur formal) zu bestimmender Handlungs- und Interaktionszusammenhang begriffen.
c) Sowohl Handlungskonzepte der Forschenden, die mit deren basalen Selbstkonzepten zu tun haben, als auch Paradigmata werden in einen systematischen Zusammenhang mit der erwähnten inhaltlichen Strukturierung gebracht und gehorchen dabei, wie auch die letztere, demselben Rekonstruktionsprinzip.
d) In Kapitel 4 wurde bereits auf die Wissenschaftsfähigkeit von Normen und Werten und den wissenschaftlichen Status der Musikdidaktik hingewiesen. Die sorgfältige Begründung hierzu erfordert allerdings eine gesonderte Publikation.

Überdies zeigte sich in Kapitel 2 Folgendes: Soweit man sich damit begnügt, existierende Systematisierungen des Feldes musikpädagogischer Forschung nach Maßgabe beobachteter neuer Entwicklungen dann und wann zu modifizieren, werden die Beweggründe solcher Veränderungen wie auch deren disziplinärer Stellenwert nicht auf den Begriff gebracht. Die Extension des Begriffs ‚wissenschaftlicher musikpädagogischer Forschung' wird im Falle der erwähnten Ad-hoc-Entscheidungen immer nur rückwirkend, nicht aber projektiv bzw. prospektiv bestimmbar. Eine prospektive Bestimmung ‚wissenschaftlicher musikpädagogischer Forschung' wird erst dadurch möglich, dass deren Begriff systemisch entfaltet wird. Dies leistet ein reflexionslogischer Ansatz, der als begriffliches System auszuarbeiten ist. Dieses System, das der Rekonstruktion existierender musikpädagogischer Forschung dient, ist selbst Teil eines übergeordneten Zusammenhangs, der von wissenschaftstheoretischen Grundentscheidungen bzw. Prinzipien über dieses System selbst bis hin zu den reflexionslogisch rekonstruierbaren, empirisch vorfindlichen musikpädagogischen Theorien reicht. Letztere müssen hinsichtlich Genese und Geltung zunächst nichts mit Reflexionslogik zu tun haben, können aber u. U. reflexionslogisch – eben mithilfe des begrifflichen Systems – rekonstruiert werden. Dieser übergeordnete Zusammenhang entspricht (nur!) in formaler Hinsicht strukturalistischer Wissenschaftstheorie; die entsprechende Buchpublikation ist zur Zeit in Arbeit.

Die reflexionslogische Rekonstruktion der Gegenstandsbereiche musikpädagogischer Forschung begründet, dass bei der Arbeit an der Gewinnung neuen musikpädagogischen Wissens *in jedem Falle* Expertisen aus diesen Bereichen zu koordinieren sind. Das verstärkte Zusammenwirken unterschiedlicher Experti-

sen erweist sich also nicht nur aus Gründen wünschenswerter Arbeitsteiligkeit oder eines mehr oder weniger freundlichen Abgleichs von Forschungsperspektiven, auf den man zur Not auch verzichten könnte, als sinnvoll, sondern als notwendige Konsequenz aus dem erläuterten holistischen Begriff disziplinärer Fachlichkeit.

Literatur

Abel-Struth, S. (1985). *Grundriss der Musikpädagogik.* Mainz [u. a.]: Schott.

Adler, G. (1885). Umfang, Methode und Ziel der Musikwissenschaft. *Vierteljahrsschrift für Musikwissenschaft. Zeitschriftenband* 1, 5–20.

Clausen, B. (2016). Komparativ – Vergleichend – International. Zu einem Forschungsparadigma Wissenschaftlicher Musikpädagogik. 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. 107–155). Münster: Waxmann.

Clausen, B. (2018a). Strukturierungsansätze musikpädagogischer Forschung. 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. 121–149). Berlin: LIT.

Clausen, B. (2018b). 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 (UTB).

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

Diskussion Musikpädagogik 84, 4. Quartal 2019: *Musikvermittlung.*

Fuchs, M. & Berg, E. (1993). Phänomenologie der Differenz. Reflexionsstufen ethnographischer Repräsentation. In M. Fuchs & E. Berg (Hrsg.), *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation* (S. 11–108). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Gilroy, P. (2005). *Postcolonial Melancholia.* New York: Columbia University Press.

Hartogh, T. (2018). Musikalisches Lernen im dritten und vierten Lebensalter. In W. Gruhn & P. Röbke (Hrsg.), *Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen* (S. 292–312). Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.

Heinrichs, J. (2004). *Das Geheimnis der Kategorien. Die Entschlüsselung von Kants zentralem Lehrstück.* Berlin: Maas (erweiterte Neuauflage von: *Die Logik der Vernunftkritik. Kants Kategorienlehre in ihrer aktuellen Bedeutung* (2. Auflage). Tübingen: Francke [UTB], 1986).

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

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.

Hörmann, S. & Meidel, E. (2020). Auf dem Weg zum Bamberger Fachstrukturmodell 2.0. *Diskussion Musikpädagogik,* 86(2), 20–32.

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

Kaiser, H. J. (2018). Art. „Wissenschaftstheoretische Grundlagen". In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 418–421). Münster: Waxmann (UTB).

Kant, I. (1787/1968). *Kritik der reinen Vernunft* (Kants Werke. Akademie-Textausgabe, Bd. III, Berlin 1904/11, S. 1–552, unveränderter photomechanischer Abdruck, 2. Auflage). Berlin: Walter de Gruyter.

Kornmesser, S. & Schurz, G. (Hrsg.). (2014). *Die multiparadigmatische Struktur der Wissenschaften.* Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Krause-Benz, M. (2018). Systematische Ansätze. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 444–447). Münster: Waxmann (UTB).

Müller-Brozovic, I. (2017). *Musikvermittlung.* Verfügbar unter: https://www.kubi-online.de/artikel/musikvermittlung [19.08.2020].

Niessen, A. & Knigge, J. (2018). 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 (UTB).

Orgass, S. (2016). Kategorien musikgeschichtlicher Erfahrung als Vorgabe curricularer Obligatorik für Musikunterricht. In L. Oberhaus & M. Unseld (Hrsg.), *Musikpädagogik der Musikgeschichte. Schnittstellen und Wechselverhältnisse zwischen Historischer Musikwissenschaft und Musikpädagogik* (S. 105–132). Münster: Waxmann.

Orgass, S. (2017a). Aneignung populärer Musik aus Sicht einer reflexionslogisch konzipierten Handlungstheorie". In D. Elflein & B. Weber (Hrsg.), *Aneignungsformen populärer Musik. Klänge, Netzwerke, Geschichte(n) und wildes Lernen* (Studien zur Popularmusik) (S. 265–304). Bielefeld: transcript.

Orgass, S. (2017b). Ein System als Teil einer Theorie. Überlegungen zum Abgrenzungskriterium einer reflexionslogischen Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik. In A. J. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 38, S. 119–136). Münster: Waxmann.

Orgass, S. (2018a). The Nonidentical as a Problem of a Systematic Approach to Scientific Music Pedagogy. *Philosophy of Music Education Review,* 26(1), 82–98. Verfügbar unter: https://www.jstor.org/stable/10.2979/philmusieducrevi.26.1.06#metadata_info_tab_contents [02.09.2020].

Orgass, S. (2018b). ‚Vor der eigenen Haustüre kehren': Für eine Selbstreflexion wissenschaftlicher und praktisch-unterrichtsbezogener Musikpädagogik. In T. Krettenauer, H.-U. Schäfer-Lembeck & S. Zöllner-Dressler (Hrsg.), *Musiklehrer*innenbildung: Veränderungen und Kontexte. Beiträge der Kooperativen Tagung 2018* (Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, Bd. 6, S. 35–47). München: Allitera.

Orgass, S. (2019). Modell als Grundbegriff einer Methodologie reflexionslogischer Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik. *zeitschrift ästhetische bildung,* 11(2). Verfügbar unter: *http://zaeb.net/wordpress/category/archiv/* [02.09.2020].

Panaiotidi, E. (2014). Paradigmen in der Musikpädagogik. In S. Kornmesser & G. Schurz (Hrsg.), *Die multiparadigmatische Struktur der Wissenschaften* (S. 145–179). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

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 (UTB).

Rüsen, J. (1998). Theoretische Zugänge zum interkulturellen Vergleich historischen Denkens. In J. Rüsen, M. Gottlob & A. Mittag (Hrsg.), *Die Vielfalt der Kulturen* (Erinnerung, Geschichte, Identität, Bd. 4, S. 13–73). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Rüsen, J. (2013). *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft.* Köln [u. a.]: Böhlau.

Schippers, H. (2010). *Facing the Music. Shaping Music Education from a Global Perspective.* Oxford, New York [u. a.]: Oxford University Press.

Spychiger, M. (2011). Entwicklungsperspektiven einer aufgeklärten Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik*, 49(1), Quartal 2011, S. 17–27.

Spychiger, M. (2018). Themen, Methoden und Perspektiven musikpädagogischer Lernforschung. In W. Gruhn & P. Röbke (Hrsg.), *Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen* (S. 380–410). Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.

Stefan Orgass
Folkwang Universität der Künste
Klemensborn 39
45239 Essen
E-Mail: orgass@folkwang-uni.de

Verena Weidner,
Christian Rolle (Hrsg.)

Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung

Practices and Discourses from the Perspective of Music Educational Research

Musikpädagogische Forschung / Research in Music Education, Band 40, 2019, 308 Seiten, br., 39,90 €,
ISBN 978-3-8309-4048-7
E-Book: Open Access

Der Jahresband 2018 des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung zeigt, wie musikpädagogische Praxen und Diskurse in unterschiedlichen Forschungsformaten in den Blick genommen werden. Deutlich wird das starke Interesse an der Erforschung musikpädagogisch relevanter Praxen *in ihrem Vollzug*. Auch in Beiträgen, die sich nicht explizit praxistheoretisch verorten, geht es darum, Prozesse besser zu verstehen, indem mit möglichst gegenstandsadäquaten methodischen Zugriffen spezifische Strukturmerkmale rekonstruiert werden. Mittelbar steht dahinter das gleiche Interesse an künftigem musikpädagogischen Handeln, das auch Forschungen kennzeichnet, die Wirkungszusammenhänge untersuchen; auch wenn die Untersuchungen nicht direkt auf Anwendung zielen wie in der fachdidaktischen Entwicklungsforschung. Das Interesse an Praxis zeigt sich in anderer Weise auch dort, wo diskursanalytische Verfahren dazu dienen, besser zu verstehen, warum musikpädagogische Praxen so sind, wie sie sind.

WAXMANN
www.waxmann.com
info@waxmann.com

Michael Dartsch, Jens Knigge,
Anne Niessen, Friedrich Platz,
Christine Stöger (Hrsg.)

Handbuch Musikpädagogik

Grundlagen – Forschung – Diskurse

2018, 624 Seiten, br., 49,99 €,
ISBN 978-3-8252-5040-9

Die wissenschaftliche Disziplin Musikpädagogik hat sich in den letzten Jahren enorm professionalisiert, vernetzt und diversifiziert. Dabei hat sich eine reiche musikpädagogische Forschungslandschaft entwickelt, die in ihren Grundzügen in diesem Handbuch beschrieben wird. Gerade für die weitere Entwicklung einer vergleichsweise jungen Disziplin ist die Vergewisserung über ihre zentralen Begriffe, Kontexte, Inhalte und methodischen Zugänge, aber auch über ihre Potenziale und Grenzen konstitutiv. Auch hierzu leistet das Handbuch einen Beitrag, indem es neben Forschungsergebnissen prominente musikpädagogische Diskurse abbildet. Als Überblickswerk dient es Studierenden zur Orientierung und stellt für Lehrende, Studierende, Forschende und Akteur_innen der Kulturpolitik ein Nachschlagewerk dar.

utb.
www.utb-shop.de

WAXMANN
www.waxmann.com

Bernd Clausen,
Alexander J. Cvetko,
Stefan Hörmann,
Martina Krause-Benz,
Silke Kruse-Weber
(Hrsg.)

Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik

Mythos Hermeneutik

2020, 630 Seiten, br., 59,90 €,
ISBN 978-3-8309-4268-9
E-Book: 53,99 €,
ISBN 978-3-8309-9268-4

In der Forschungskommunikation der Wissenschaftlichen Musikpädagogik fallen regelmäßig die Begriffe »Hermeneutik« oder »hermeneutisch«. Bei genauerem Hinsehen stellen sie sich jedoch zuweilen als recht schillernd und wenig klar bestimmt heraus. Zentrales Anliegen dieses zweiten Bandes der *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik* ist es, dem Hermeneutik-Begriff mit seinen epistemologischen Verwendungszusammenhängen und Bedeutungskontexten in der Musikpädagogik nachzugehen und ihn darüber hinaus an der erziehungs-, geschichts- und rechtswissenschaftlichen sowie theologischen Fachliteratur zu spiegeln. Ziel dabei ist es, nicht nur die Perspektiven interdisziplinär zu weiten, sondern auch den Begriff »Hermeneutik« forschungsmethodologisch als Teil eines Forschungsprozesses genauer zu bestimmen und zu exemplifizieren, um daraus letztlich neue Impulse für die Wissenschaftliche Musikpädagogik zu gewinnen.

WAXMANN
www.waxmann.com
info@waxmann.com