Musikpädagogische Forschung
Research in Music Education
Band | vol. 42

Valerie Krupp, Anne Niessen, Verena Weidner (Hrsg.)

WEGE UND PERSPEKTIVEN IN DER MUSIKPÄDAGOGISCHEN FORSCHUNG

WAYS AND PERSPECTIVES IN MUSIC EDUCATION RESEARCH

WAXMANN

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

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

Band 42

Proceedings of the 42nd Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Valerie Krupp, Anne Niessen,
Verena Weidner (Hrsg.)

Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung

Ways and Perspectives in Music Education Research

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 42
Research in Music Education, vol. 42

ISSN 0937-3993
Print-ISBN 978-3-8309-4428-7
E-Book-ISBN 978-3-8309-9428-3

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

www.waxmann.com
info@waxmann.com

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

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht:
Namensnennung – Nicht-kommerziell –
Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

Inhalt

Vorbemerkung 9

Jan Jachmann & Andrea Welte
Ethnographie und ihr Potenzial für musikpädagogische Forschung 15
Ethnography: A Methodology for Music Educational Research

Mario Dunkel
Mehr als ein „Buzzword“: zum Synergiepotenzial von
Intersektionalitätsforschung und diversitätsbezogener Musikpädagogik 31
More than a “Buzzword”: On the Potential for Synergy Between
Intersectionality Studies and Diversity-Related Music Education

Monika Unterreiner
Anerkennung als musikpädagogische Analysekategorie
Entwicklung eines fachbezogenen Analyseschemas als methodisches
Werkzeug einer anerkennungsbasierten Dateninterpretation 49
Recognition as an Empirical-Analytical Category of
Music Education Research

Lukas Bugiel
Musikalische Bildung auf dem Boden der Tatsachen
Skizzierung einer bildungstheoretisch orientierten musikbezogenen
Biografieforschung 67
About Empirical Research of Music-Related Learning as a
Transformative Process (‘Bildung’)

Natalia Ardila-Mantilla, Michael Göllner & Sophie Reiland
Brüche, Anläufe, Übergänge
Musikkulturelle Teilhabeprozesse im Spiegel narrativer
Interviews mit ehemaligen Musikschulschüler*innen 83
Breaks, Attempts, Transitions
Musical Participation Processes Seen Through the Lens of Narrative
Interviews with Former Music School Students

Jacqueline Beisiegel & Valerie Krupp
Barrieren der Teilhabe
Was Schüler*innen davon abhält, außerunterrichtliche musikalische Bildungsangebote an Schulen wahrzunehmen 97

Barriers to Participation – What prevents Pupils from Participating in Extra-Curricular Music Activities in Schools

Andrea Bießmann
Zwischen Missionserfüllung und Selbstverwirklichung: Lehrende im venezolanischen *El Sistema* 117

Between Following the Mission and Self-Realization: Teachers in the Venezuelan El Sistema

Julia Weber
Das Tabu der Einmischung
Überzeugungen und Handeln im Bereich der Kompositionspädagogik 133

The Taboo of Intervening
Beliefs and Action in the Field of Composition Pedagogy

Ute Konrad
Erfahrungsräume auf der Hinterbühne
Nebenhandlungen im Bandklassenunterricht als besondere Momente des musikalisch-ästhetischen Lernens – Perspektiven für Forschung und Unterrichtsgestaltung 149

Backstage as a Space for Aesthetic Learning. Subplots in Rock Band Class Lessons as Special Moments – Perspectives for Research and Lesson Design

Thade Buchborn
Wie Schüler*innen in Unterrichtspausen mit musikalischen Versatzstücken musizieren und Musik erfinden
Rekonstruktion eines informell geprägten musikalischen Interaktionsprozesses mithilfe der dokumentarischen Videointerpretation . . . 167

How Students Play and Invent Music During Class Breaks Using Musical Fragments. Reconstruction of Informal Musical Interaction Using Documentary Video Interpretation

Jan Duve
Prozesse des Verbindens und Distanzierens in digitalen Gruppenkompositionen
Eine Videostudie zur Rolle der Dinge beim Musik-Erfinden mit Loops und Samples 181

Processes of Connecting and Distancing Digital Group Compositions. A Video Study on the Role of Digital Things in Composing with Loops and Samples

Linus Eusterbrock, Marc Godau, Matthias Haenisch & Christian Rolle
Spielwiese und Spielzeug: ludische Qualitäten ästhetischer Erfahrung in der Appmusikpraxis. 199

Playground and Toy: Ludic Qualities of Aesthetic Experiences in App-Music Practices

Matthias Krebs
De-/Legitimation von digitalen Technologien im Gesangs- und Instrumentalunterricht an Musikschulen
Eine Untersuchung zum ablehnenden und befürwortenden Sprechen von Musikschullehrkräften über den unterrichtlichen Einsatz digitaler Technologien 217

De-/Legitimation of the Use of Digital Technologies in Vocal and Instrumental Instruction in Public Music Schools. An Investigation into Music School Teachers' Talk About the Use of Digital Technologies in Music Lessons

Christian Rolle, Linus Eusterbrock, Daniel Fiedler, Sophia Friedmann, Marc Godau, Matthias Haenisch, Johannes Hasselhorn, Matthias Krebs, Jens Knigge, Maurice Stenzel, Verena Weidner & Andreas Lehmann-Wermser
Bericht zum Symposium „Forschungsansätze im Dialog. Zum Verhältnis unterschiedlicher theoretischer und methodischer Zugänge zu musikalischer Bildung mit Digitaltechnologien" 237

Report on the Symposium "Research Approaches in Dialogue. On the Relationship Between Different Theoretical and Methodological Approaches to Music Education Using Digital Technologies"

Vorbemerkung

Editors' Note

Im Frühjahr des Jahres 2020 entschied der Vorstand des *Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* angesichts der soeben ausgebrochenen Corona-Pandemie, die erste virtuelle Tagung in der Geschichte des AMPF zu organisieren. Sie behielt die bereits für die Präsenz geplante Struktur, wurde aber als Videokonferenz durchgeführt – wie vorher und seitdem viele weitere wissenschaftliche Tagungen auch. Hier soll nicht die Rede sein von dem, was vermisst wurde, u. a. in Bezug auf menschliche Begegnungen und wissenschaftlichen Austausch abseits der offiziellen Diskussionszeiten; vielmehr soll im Vordergrund stehen, dass in diesem Format zwar notgedrungen, aber letztlich erfolgreich neue Wege beschritten wurden, was dank des Einsatzes, des Mitdenkens und der Mitarbeit der Teilnehmenden, Vortragenden und Organisator*innen den Umständen entsprechend gut gelang. Noch ist nicht abzusehen, ob sich einzelne Elemente der neuen digitalen Formen und Formate, die sich während der Corona-Pandemie in der Kommunikation über Wissenschaft entwickelt haben, als überdauernd erweisen werden, aber die Flexibilität in deren Anwendung durch alle Beteiligten könnte darauf hindeuten.

Das Beschreiten neuer Wege in der äußeren Form der Tagung spiegelt sich – nach Meinung der Herausgeberinnen des diesjährigen Tagungsbandes – auch in der ‚inneren' Situation der Musikpädagogik als forschender Disziplin wider, die interessante Perspektiven für sich erschlossen hat: Verstärkt werden in letzter Zeit poststrukturalistische und praxeologische Forschungsansätze rezipiert, theoretisch auf musikpädagogische Situationen bezogen und zur epistemologischen Grundlage empirischer Forschung gemacht; es finden sich neue methodische Wege und innovative Designs. Die Grenzen zwischen theoretischer und empirischer Forschung verwischen zunehmend – nicht nur, aber zum Beispiel auch in diskursanalytischen Studien. Darüber hinaus gerät ein immer breiteres Spektrum musikpädagogischer Forschungsfelder in den Blick. Da der AMPF ja schon seit einigen Jahren kein Tagungsthema mehr ausgibt, das sich angesichts der überschaubaren Größe der Community und der langfristigen thematischen Festlegungen u. a. in Drittmittelprojekten ohnehin immer nur in einem kleineren Teil der Texte niederschlug, obliegt es den Herausgebenden der Tagungsbände, nach einem roten Faden Ausschau zu halten, der die Beiträge des Jahresbandes verbinden könnte.

In diesem Jahr waren in der Zusammenschau der Einreichungen grob vier Blöcke auszumachen: (1) Reflexionen über Forschungsmöglichkeiten und Methodologien, Perspektiven auf (2) musikalisches Lernen in der Lebensspanne, auf (3) die Erforschung kompositorischer und improvisatorischer Prozesse und auf (4) Digitalität im musikpädagogischen Lernen. Abgesehen davon aber, dass sich nicht alle Beiträge problemlos einem dieser Blöcke zuordnen ließen, fällt es auch schwer, diese vier sehr unterschiedlichen Bereiche unter eine Überschrift zu fassen. Ihre Gemeinsamkeit findet sich u. E. auf einer anderen Ebene: Die Beiträge der diesjährigen AMPF-Tagung weisen eine Tendenz zum Aufbruch auf; sie schlagen (1) neue Forschungswege vor, wenden sich (2) mit den Biografien von Lehrenden und Lernenden Forschungsgegenständen zu, die in den letzten Jahrzehnten weniger im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit standen, beleuchten (3) mit Kompositionsprojekten, Interaktion in Schulpausen und Gesprächen auf der Hinterbühne des Unterrichts bislang nur rudimentär erforschte Bereiche des Musikunterrichts und nehmen (4) mit der Erkundung digitaler Prozesse einen ebenfalls immer noch zu wenig erschlossenen Bereich des Musikunterrichts in den Blick. Wenn im Folgenden in aller Kürze auf die Beiträge verwiesen wird, werden diese Blöcke als strukturgebend genutzt; ihnen folgt auch die Reihenfolge der Beiträge im Tagungsband.

Im ersten Teil des Bandes werden schwerpunktmäßig verschiedene methodologische und methodische Überlegungen vorgestellt: *Jan Jachmann* und *Andrea Welte* beschäftigen sich mit den methodologischen Grundannahmen ethnographischer Praxis und fragen, inwieweit ethnographische Methoden zur Erforschung musikpädagogischer Situationen beitragen können. Dabei greifen sie auf Texte von Clifford Geertz, Paul Atkinson, Martyn Hammersley und Pierre Bourdieu zurück und ziehen ethnographische Studien über Performativität, Rituale und Gesten heran. Sie beleuchten zentrale Merkmale ethnographischer Forschung und stellen auf dieser Grundlage die These auf, dass diese sich in besonderem Maße für musikpädagogisches Forschen eignen. *Mario Dunkel* verfolgt in seinem Beitrag zu Intersektionalität und Musikpädagogik die Frage, inwieweit sich Theorien der Intersektionalität und eine diversitätsbezogene Musikpädagogik gegenseitig bereichern können. Dazu führt er zunächst in den Begriff und das Phänomen der Intersektionalität ein und sucht nach entsprechenden Ansätzen in der Musikpädagogik. Sein Fazit lautet, dass insbesondere machtbezogene Phänomene in der Musikpädagogik mit Hilfe von Theorien der Intersektionalität fruchtbar untersucht werden können und dass umgekehrt auch die Musikpädagogik einen substanziellen Beitrag zur Intersektionalitätsforschung leisten kann – insbesondere anknüpfend an (sozio-)ästhetische Untersuchungen. Mit der Frage der Macht beschäftigt sich auch *Monika Unterreiner*. Sie entwirft ein Analyseschema für die Erforschung musikpädagogischer Situationen, in denen das Konstrukt der Anerkennung untersucht werden soll. Neben der Herleitung des Schemas stellt sie auch eine Beispielanalyse vor. Auf diese Weise möchte sie eine vergleichbare fachspezifische Analyse von Textdaten anregen. Auch *Lukas Bugiel*

schlägt eine Brücke von theoretischen Reflexionen zu empirischer Forschung, indem er in seinem Beitrag einen Entwurf vorstellt, wie musikbezogenes Lernen als transformativer Prozess im Rahmen empirischer Forschung untersucht werden könnte. Dabei schließt er an einen Begriff von Bildung an, der diese als transformatorischen Prozess fasst und ihr das Potenzial zuspricht, das Musikerleben und das musikalische Wissen von Menschen grundlegend zu verändern.

Inhaltlich steht der Text an der Grenze zu einem zweiten Block von Beiträgen, in denen ebenfalls biografische Aspekte thematisiert werden. Im ersten Beitrag stellen *Natalia Ardila-Mantilla, Michael Göllner* und *Sophie Reiland* mit *SpurTe* ein Forschungsvorhaben vor, in dem sie musikkulturelle Teilhabeprozesse auf Basis narrativer Interviews mit ehemaligen Musikschüler*innen erschließen. Anhand zweier kontrastiver Fälle präsentieren sie erste Forschungsergebnisse, die die Bedeutung des Phänomens biografischer Übergänge und verschiedener struktureller Einflussfaktoren auf die musikbezogene Partizipation musikalisch aktiver Laien beleuchten. Vor dem Hintergrund der empirischen Fälle diskutieren sie theoretische und methodische Besonderheiten ihres Ansatzes. Mit Teilhabe beschäftigen sich auch *Jacqueline Beisiegel* und *Valerie Krupp*. Sie beleuchten einen weißen Fleck auf der Landkarte musikpädagogischer Forschung, indem sie untersuchen, warum Schüler*innen *nicht* an außerunterrichtlichen musikalischen Bildungsangeboten an Schulen teilnehmen. Dabei stellen sie fest, dass ein starker Einfluss von Eltern und Gleichaltrigen zu beobachten ist und dass die jeweilige Einstellung zur Musik eine wichtige Rolle spielt. Zudem weisen sie darauf hin, dass auch die Passung der Angebote von Bedeutung ist. Im weitesten Sinne mit dem Aspekt der Passung beschäftigt sich auch *Andrea Bießmann*, die auf Basis einer Interviewstudie mit 14 Lehrenden des venezolanischen Musikvermittlungsprogramms *El Sistema* deren Orientierungen untersucht. Im Ergebnis präsentiert sie vier verschiedene Typen von Lehrenden, die durch die folgenden Tendenzen geprägt sind: durch eine überzeugte Ausrichtung an dem Programm, durch den Versuch, *El Sistema* im Sinne seiner Programmatik weiterzuentwickeln, durch die Nutzung von *El Sistema* als Ort für die persönliche Weiterentwicklung und durch eine Wahrnehmung von *El Sistema* als machtvoller Instanz, zu der eine ambivalente Haltung eingenommen wird.

Interviews mit Lehrenden, die in musikpädagogischen Projekten mit Schüler*innen arbeiten, wertet auch *Julia Weber* aus. Im Rahmen eines qualitativen Forschungsprojekts untersucht sie den Zusammenhang der kompositionspädagogischen Überzeugungen von 10 Komponist*innen und deren Sicht auf das eigene kompositionspädagogische Handeln. Als eines der zentralen Ergebnisse stellt sich heraus, dass die Befragten immer wieder betonen, sich nicht in das Komponieren der Kinder und Jugendlichen einmischen zu wollen; diese Überzeugung fungiert geradezu als Tabu und führt zu Dilemmata in den pädagogischen Handlungssituationen. Eine mögliche Erklärung für dieses Phänomen findet die Autorin in der Debatte über Autonomie sowohl im künstlerischen wie auch im pädagogischen Diskurs, die sich gegenseitig zu verstärken scheinen. Ebenfalls um

künstlerische Aspekte geht es *Ute Konrad*, die in ihrem Beitrag das Phänomen der „Hinterbühne“ des schulischen Musikunterrichts in den Blick nimmt. Sie beobachtete im Rahmen eines videografischen Forschungsvorhabens, dass Gespräche der Schüler*innen untereinander von ästhetischen bzw. musikalischen Wahrnehmungen und Bedeutungen handeln, aber häufig im Unterrichtsgespräch nicht fruchtbar gemacht werden, das seinerseits eher von Anweisungen und der Klärung von Abläufen geprägt ist. Sie schließt mit der Aufforderung, Prozesse auf der Hinterbühne, in denen ästhetisches Lernen stattfinden kann, nicht als Störungen aufzufassen, sondern vielmehr für den Unterricht auf der „Vorderbühne“ fruchtbar zu machen. Mit Situationen, die nicht zum eigentlichen Unterricht gehören, beschäftigt sich auch *Thade Buchborn*. In seinem Beitrag erforscht er mit Hilfe der dokumentarischen Videointerpretation, wie Schüler*innen einer Bläserklasse in Unterrichtspausen miteinander musikalisch interagieren. Dabei stellt sich heraus, dass die Jugendlichen bevorzugt mit „musikalischen Versatzstücken“ umgehen, also Bruchstücke vertrauter Musik nutzen, um in Interaktionsprozessen Musik zu erfinden. Dieses Musizieren identifiziert Buchborn als Prozess informellen Peer-Lernens.

Um Peer-Lernen geht es auch im ersten Beitrag, der dem Block zur Erforschung von digitalen Prozessen des Musikmachens zuzuordnen ist. *Jan Duve* nimmt schulische Gruppenkompositionsprozesse mit digitalen Instrumenten in den Blick. Auf Basis von praxeologischer sowie Akteur-Netzwerk-Theorie betreibt er eine interpretative Interaktionsanalyse, um die soziomateriellen Prozesse zu rekonstruieren, die sich im Rahmen dieser Gruppenarbeit im Umgang der Schüler*innen mit digitalen Medien abspielen. *Linus Eusterbrock, Marc Godau, Matthias Haenisch* und *Christian Rolle* nehmen in ihrem Beitrag eine andere Facette des Umgangs mit digitalen Medien in den Blick: Sie beschreiben die Ergebnisse einer Studie, in der mit Hilfe von Interviews und Beobachtungen informelle Lernprozesse mit Musik-Apps erschlossen wurden. Dabei stellen sie eine Nähe zwischen ästhetischen Erfahrungen und Gaming fest. Sie unterscheiden bei ihren Forschungspartner*innen einerseits ein „entdeckendes Spielen“ und andererseits ein „Mal-eben-Spielen“ und können Erkenntnisse aus der Spielforschung auf das Musizieren mit Apps anwenden. *Matthias Krebs* richtet seine Aufmerksamkeit wiederum auf Musikschullehrkräfte und fragt im Rahmen einer wissenssoziologischen Diskursanalyse danach, wie diese über den Einsatz digitaler Medien im Instrumental- und Gesangsunterricht im Musikschulunterricht denken. Er wertet Umfragedaten, Fachbeiträge und Interviews aus und zeichnet Pro- und Contra-Argumente nach. Dabei gelingt es ihm, insbesondere drei Diskursstränge mit legitimierenden bzw. delegitimierenden Argumenten zu identifizieren, die teilweise auf ähnliche pädagogische Hypothesen zurückgehen. Der Tagungsband wird beschlossen durch einen Kurzbericht von *Christian Rolle, Linus Eusterbrock, Daniel Fiedler, Sophia Friedmann, Marc Godau, Matthias Haenisch, Johannes Hasselhorn, Matthias Krebs, Jens Knigge, Maurice Stenzel, Verena Weidner* und *Andreas Lehmann-Wermser:* Sie berichten über ein Symposium, das

zu verschiedenen Ansätzen der Erforschung musikalischer Bildung mit Digitaltechnologien stattgefunden hat. In diesem Bereich werden in den nächsten Jahren weitere Forschungsergebnisse erwartet.

Dass dieser bunte Strauß innovativer und interessanter Forschungsbeiträge erscheinen kann, ist vielen Beteiligten zu verdanken: vor allem natürlich den Autor*innen, die die Besonderheiten einer Online-Tagung nicht gescheut und den langwierigen Prozess des Peer Review durchlaufen haben, den Mitdiskutant*innen während der Tagung, die wichtige Impulse gesetzt haben, den Vorstandsmitgliedern des AMPF, die sich in vielfacher Weise an den inhaltlichen Diskussionen beteiligt haben, und natürlich den Reviewer*innen, ohne deren Einsatz ein Qualitätsmanagement, wie es sich im vorliegenden Band niederschlägt, nicht möglich gewesen wäre. Der Dank geht wie immer auch an die unterstützenden studentischen Mitarbeiter*innen und den Waxmann Verlag, der die Publikation in gewohnt zuverlässiger und freundlicher Weise begleitet und unterstützt hat.

Eingangs war betont worden, dass die in diesem Band versammelten Beiträge in vielerlei Hinsicht neue Wege gehen. Wir hoffen, dass sich dieser Eindruck auch beim Lesen des Bandes einstellt, und wünschen der Musikpädagogik als Disziplin, dass sie diese Tendenz weiterverfolgen möge.

Mainz, Köln und Erfurt im Mai 2021
Valerie Krupp, Anne Niessen & Verena Weidner

Jan Jachmann & Andrea Welte

Ethnographie und ihr Potenzial für musikpädagogische Forschung

Ethnography: A Methodology for Music Educational Research

This article explores how ethnographic methodology can contribute to research in music education. In our analysis, we focus on texts on ethnographic epistemology by Clifford Geertz, Paul Atkinson, Martyn Hammersley and Pierre Bourdieu as well as on recent ethnographic studies on performativity, rituals, and gesture. Based on our analysis, we have developed four main arguments: (1) A basic assumption in ethnographic research is that both the realities and the texts in which researchers depict these realities are socially constructed. (2) Researchers use theoretic assumptions explicitly to design their research. They also participate actively in the interactions they study in order to grasp the implicit meanings of these interactions and to further develop their theories. (3) Therefore, ethnographic methodology can help arbitrate between generalizing theories and the specific realities in different fields of music education. (4) Researchers can assume that human actions and beliefs will share similarities when they are influenced by similar social structures; these similarities allow them to generalize from specific findings.

1. Einleitung

Als qualitativ forschende Musikpädagog*innen stehen wir regelmäßig vor einer epistemologischen Herausforderung: Wir erforschen Musik- und Instrumentalunterricht, aber was sollen ‚*der* Musikunterricht' und ‚*der* Instrumentalunterricht' eigentlich sein – bei der schier unendlichen Zahl von Angeboten und Varianten, die Menschen unter diesen Begriffen subsumieren? Laut Website des deutschen Musikinformationszentrums gibt es 1.517 gelistete Musikschulen in Deutschland (Deutsches Musikinformationszentrum [MIZ], 2020). Allein an der Musikschule Neukölln in Berlin wird laut ihrer Internetseite Instrumentalunterricht in 41 Fachrichtungen angeboten. Es gibt dort 36 verschiedene Orchester-, Ensemble-, Chor- und Bandangebote – vom Streichorchester *Leere Saiten* über die Big Band *Flintstones* bis zum Saz-Ensemble (Musikschule Neukölln, 2020). Und – um den digitalen Zeiten gerecht zu werden: Auf die Suchanfrage „Klavierunterricht" finden sich bei Google rund 57.900 Videos (Google, 2020). Bereits

einen Überblick über diese Vielfalt zu erlangen, dürfte praktisch unmöglich sein – ganz zu schweigen davon, allen Facetten und Widersprüchen der Realität musikpädagogischen Unterrichts empirisch fundiert gerecht werden zu wollen.

Es gibt noch eine zweite Ebene dieses epistemologischen Problems. Nicht nur die musikpädagogische Realität, die wir beforschen, ist schwer zu überschauen und vielfältig. Auch die Ansätze, diese Realität wissenschaftlich darzustellen, sind es. Es gibt unzählige methodische Herangehensweisen, sie zu beforschen, und vermutlich mindestens ebenso viele theoretische Ansätze, sie zu interpretieren. So finden sich alleine im 2019 veröffentlichten Tagungsband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (Weidner & Rolle, 2019) bei vorsichtiger Zählung 14 verschiedene methodische Herangehensweisen, musikpädagogische Realität in den Blick zu nehmen. Es finden sich dort mindestens zwölf unterschiedliche Ansätze, diese Realität theoretisch zu beschreiben und zu erklären. Wollte man also nur eines der von Google gefundenen 57.900 Klavierunterrichtsvideos analysieren, stünde einem eine unüberschaubare Zahl an Möglichkeiten zur Verfügung, die zu jeweils unterschiedlichen Darstellungen führten.

Kurz: Als musikpädagogische Forscher*innen stehen wir vor der Herausforderung, uns ein empirisch fundiertes Bild von einer vielfältigen musikpädagogischen Realität zu machen, die kein einzelner Mensch in ihrem Facettenreichtum und ihren Widersprüchen erfassen könnte. Zugleich müssen wir mit einer Vielzahl möglicher Forschungsmethodologien und Theorien umgehen, die gänzlich unterschiedliche Beschreibungen und Interpretationen ein und derselben Realität ermöglichen.

Auf den folgenden Seiten legen wir dar, welchen Beitrag ethnographische Forschungsansätze[1] leisten können, um mit dieser realen und interpretatorischen Vielfalt in der Musikpädagogik umzugehen. Wir argumentieren, dass ethnographische Methoden es ermöglichen,

- die jeweiligen Logiken spezifischer Felder musikpädagogischer Praxis nachzuvollziehen,
- die Rekonstruktionen spezifischer Felder in größere theoretische Bilder einzuordnen
- sowie bereits existierende Theorien aufzugreifen, sie auf Basis empirischer Ergebnisse weiterzuentwickeln und dabei auch Theorien unterschiedlicher Bezugsdisziplinen miteinander in Bezug zu setzen.

---

1 Der Begriff Ethnographie (im englischen Original Ethnography) bezieht sich auf eine Methodologie, die sich historisch über verschiedene ethnologische und soziologische Disziplinen und Forschungskontexte hinweg entwickelt hat, ohne dass die Vertreter*innen der Disziplinen zu jeder Zeit von Ethnographie gesprochen hätten (vgl. Hammersley & Atkinson, 2019, S. 1–3). Wir verwenden den Begriff in Bezug auf diese Methodologie, da er sich sowohl im englisch- als auch im deutschsprachigen Raum als zentral etabliert hat (vgl. Hammersley & Atkinson, 2019, S. 1–3; Knoblauch, 2001).

Hierzu gehen wir in vier Schritten vor:

- Wir befassen uns mit epistemologischen und methodologischen Grundannahmen ethnographischer Forschung.
- Wir analysieren, wie ethnographische Studien seit der Jahrtausendwende diese Annahmen in Forschungspraxis umsetzen.
- Wir erläutern, welchen Beitrag die beschriebene Methodologie und Methodik für musikpädagogische Forschung haben können.
- Wir befassen uns mit dem Problem der Generalisierbarkeit: Wie lassen sich aus Erkenntnissen, die in einem spezifischen musikpädagogischen Feld gewonnen wurden, Annahmen formulieren, die über das beforschte Feld hinausweisen?

In unserer Analyse methodologischer Grundlagentexte fokussieren wir auf Arbeiten von Clifford Geertz (Geertz, 2000a, 2000b, 2000c), Pierre Bourdieu (Bourdieu, 2018a, 2018b), Martyn Hammersley und Paul Atkinson (Hammersley, 2018; Hammersley & Atkinson, 2019).[2] Diese Texte haben wir ausgewählt, weil darin zentrale epistemologische Fragestellungen thematisiert werden, die für eine große Zahl von Ethnograph*innen eine Rolle gespielt haben und weiterhin spielen (vgl. Faubion, 2001, S. 43, 45–46; Guba & Lincoln, 2005, S. 191–192; Kumoll, 2005, S. 13–14). Auch prägen die in den Texten explizierten Grundannahmen bis heute die Praxis ethnographischer Forschung zu kultureller Bildung und Unterricht im deutschsprachigen Raum (vgl. exemplarisch Kellermann & Wulf, 2011, S. 55).

Im Zentrum unserer Analyse aktueller ethnographischer Studien stehen Veröffentlichungen zu Performativität, Ritualen und Gestik, die seit der Jahrtausendwende an der Freien Universität Berlin entstanden sind (Wulf et al., 2001, 2004, 2007, 2011). Diese Arbeiten haben zum einen bis heute großen Einfluss im deutschsprachigen Raum. Sie bilden ein dichtes, über viele Jahre geknüpftes Netz interdisziplinärer Forschung, an das auch aktuell noch zahlreiche Forscher*innen anknüpfen. Zum anderen besitzen die Studien durch einen starken Schwerpunkt auf Bildungsforschung in Verbindung mit ihrem Fokus auf Performanz und Performativität eine große Nähe zu musikpädagogischen Fragestellungen.[3]

2 Vgl. zu einem jüngeren deutschsprachigen Grundlagentext zur Ethnographie, in dem epistemologische Annahmen in ähnlicher Weise besprochen werden, Breidenstein et al. (2020). Vgl. zu einer musikpädagogischen Studie, die ethnographischer Methodologie folgt, Blanchard (2019).

3 Auch konnte einer der Autor*innen dieses Artikels in den Jahren 2013 bis 2019 als regelmäßiger Gast in Kolloquien an der FU Berlin im Sinne teilnehmender Beobachtung (vgl. Hammersley & Atkinson, 2019, S. 3) Eindrücke zu Forschungsansätzen sammeln.

2. Epistemologie: Forschung als Rekonstruktion sozial konstruierter Realität

Ethnographische Forschungsansätze eignen sich, mit dem Problem der realen und interpretatorischen Vielfalt in der Musikpädagogik umzugehen, da Ethnograph*innen aus ihrer Forschungstradition heraus mit dieser doppelten Vielfalt gut vertraut sind. Ethnographisch beforschte Felder sind ausgesprochen heterogen (vgl. Atkinson et al., 2001, S. 2): Hahnenkämpfe in einem Dorf auf Bali können ebenso zum Forschungsgegenstand werden (Geertz, 2000c) wie ein Robbie-Williams-Konzert in einer deutschen Großstadt (Mattig, 2009, S. 110–127). Ähnlich heterogen sind die Arten, diese Felder zu beforschen und darzustellen (vgl. Hammersley & Atkinson, 2019, S. 2–3). Mehrjährige Feldaufenthalte, die zu dichten Beschreibungen (Geertz, 2000a) des sozialen Lebens in einem Dorf oder einer Region führen (Geertz, 2000c), finden sich ebenso wie fokussierte Studien, die kurze Momente zwischenmenschlicher Alltagsinteraktion auf Basis von Videoaufzeichnungen analysieren (Ferrin, 2011). Soziologische Praxistheorien können in ethnographischen Rekonstruktionen ebenso eine Rolle spielen (Bourdieu, 2018a, S. 9–136) wie Theorien zum Begriff Mimesis, die auf Platon und Aristoteles zurückgehen (Köpping, 2004).

Wie die Ethnographen Clifford Geertz und Martyn Hammersley rekonstruieren, hat sich aus dieser Heterogenität an Forschungsfeldern und Rekonstruktionsweisen eine Epistemologie entwickelt, die eine doppelte soziale Konstruiertheit postuliert: Sowohl die beforschten Realitäten als auch die wissenschaftlichen Darstellungen dieser Realitäten werden als sozial konstruiert betrachtet (Geertz, 2000a, 2000b, S. 97–102; Hammersley, 2018, S. 51–53).[4] Hammersley wählt hierfür in Abgrenzung zu Erkenntnistheorien des naiven Realismus den Begriff „verfeinerter Realismus“[5] (Hammersley, 2018, S. 50–54). Forscher*innen, die dieser Epistemologie folgen, gehen davon aus, dass die von ihnen beforschten Felder ihnen eigene, lokale Realitäten aufweisen, die sich aus der Interaktion ihrer Mitglieder ergeben (Bourdieu, 2018b, S. 97–99; Geertz, 2000a, S. 5, 2000c; Hammersley, 2018, S. 44). Welche Bedeutung[6] Menschen auf Bali den dort stattfindenden Hahnenkämpfen zuschreiben, ergibt sich daraus, welche politischen, ökono-

4 Wie Hammersley rekonstruiert, hat sich die Epistemologie doppelter Konstruiertheit wissenschaftshistorisch im Verlauf eines erkenntnistheoretischen Streits konstituiert. In dessen Zentrum stand die Frage, inwieweit es zu beforschende Realitäten tatsächlich gibt oder inwieweit diese nur Rekonstruktionen der Forscher*innen darstellen (Hammersley, 2018, S. 43–49). Für einen einführenden Überblick über den Streit vgl. Hammersley und Atkinson (2019, S. 11–15).

5 Im englischen Original „subtle realism“.

6 Der Begriff der Bedeutungszuschreibung beschreibt dabei keinen rein individuellen Prozess, sondern das Auffinden und Neuschaffen sozialer „Bedeutungsreservoires“ (vgl. Kumoll, 2005, S. 19–29).

mischen und sozialen Strukturen dort von Menschen geschaffen wurden und wie Menschen mit den Strukturen umgehen (Geertz, 2000c). Wie die Besucher*innen des Robbie-Williams-Konzerts den Auftritt des Musikers erleben, erklärt sich zum einen daraus, wie die Konzertbesucher*innen und der Sänger interagieren. Zum anderen ergibt sich der Bedeutungsgehalt des Konzerts aus früheren Sozialisationserfahrungen der Konzertbesucher*innen mit anderen Menschen sowie aus den sozial geschaffenen Konventionen der Rock- und Popmusik (Mattig, 2009, S. 103–154).[7] Indem Forscher*innen an solchen Interaktionsfeldern teilnehmen, können sie – so der Anspruch – die dortigen Denk- und Handlungsmuster selbst mitvollziehen und realitätsnah beschreiben und erklären (Geertz, 2000b, S. 93; Hammersley, 2018, S. 51–52; Hammersley & Atkinson, 2019, S. 7–10, 17–18).

Zugleich ist es aus Sicht des verfeinerten Realismus nicht möglich, soziale Phänomene eins zu eins abzubilden. Auch die Forschungsergebnisse selbst stellen (meist verbale) Konstruktionen der Forscher*innen dar. Sie können eine beforschte Realität nur aus bestimmten Perspektiven beschreiben und erklären (Hammersley, 2018, S. 51). Mit Blick auf die musikpädagogische Diskussion lässt sich dies gut veranschaulichen: Dort lassen sich verschiedene theoretische Sichtweisen auf Instrumentalunterricht finden. Diese knüpfen an Theorien unterschiedlicher Disziplinen an, rücken unterschiedliche Aspekte des Unterrichts in den Fokus und finden dadurch zu verschiedenartigen Beschreibungen, was Unterricht ist und wie er ‚funktioniert'. So hat u. a. Anselm Ernst in Anknüpfung an Konzepte der Erziehungswissenschaft eine lehrorientierte Perspektive entwickelt (Ernst, 2008). Diese beschreibt Unterricht im Wesentlichen als einen durch Ziele, Methoden und inhaltliche Entscheidungen der Lehrperson geprägten Prozess (vgl. Mahlert, 2011, S. 36–37). Dem gegenüber steht eine an Theorien des philosophischen und psychologischen Konstruktivismus anknüpfende, lernorientierte Perspektive. Diese verortet die wesentlichen Anteile des Unterrichtsgeschehens in den individuellen Lernprozessen der Schüler*innen, welche durch persönliche Dispositionen geprägt seien (Brandstätter, 2008; Doerne, 2010, S. 117–119). Während diese beiden Perspektiven trotz ihrer unterschiedlichen Bezugsdisziplinen Unterricht als pädagogischen Prozess des Lehrens und Lernens beschreiben, lassen sich auch Sichtweisen finden, die diesen Rahmen verlassen: So lässt sich Instrumentalunterricht mit Pierre Bourdieu auch als sozialer Prozess begreifen, in dem Lehrer*in und Schüler*in in Interaktion miteinander gesell-

7 Inwieweit es ‚die Rock- und Popmusik' als ein Feld mit übergreifend gleichen oder ähnlichen Konventionen tatsächlich gibt, wäre zu diskutieren. Ähnlich wie der Begriff Instrumentalunterricht konstituiert auch jener der ‚Rock- und Popmusik' ein Feld, das bei näherer Betrachtung große Unterschiede aufweisen dürfte. Vgl. zum epistemologischen Problem, dass Forschungsfelder durch die Handlungen und Äußerungen der Forscher*innen konstruiert werden, Amit (2000). Dennoch lassen sich Ähnlichkeiten zwischen verschiedenen Situationen, die sich dem Feld der Rock- und Popmusik zurechnen lassen, annehmen. Vgl. hierzu unsere Ausführungen zu Ähnlichkeit sozialer Handlungsmuster weiter unten im Artikel.

schaftliche Strukturen tradieren und potenziell verändern – ohne dass der*die Lehrer*in unmittelbaren pädagogischen Einfluss auf diese Veränderungen hätte (Ardila-Mantilla et al., 2018, S. 193–201).

Verschiedene theoretische Perspektiven auf denselben realen Kontext, wie sie exemplarisch in den unterschiedlichen Sichtweisen auf Instrumentalunterricht sichtbar werden, bilden dabei aus Sicht des verfeinerten Realismus keinen Widerspruch, sondern sind sogar notwendig: Soziale Prozesse – wie Instrumentalunterricht – sind in sich komplex und widersprüchlich, so dass sie sich nicht durch eine einzige Rekonstruktionsweise erklären lassen. Viele legitime Rekonstruktionen sind denkbar und müssen miteinander in Dialog treten, um der sozialen Realität in ihrer Komplexität und Widersprüchlichkeit gerecht werden zu können (Geertz, 2000b, S. 97–107; Hammersley, 2018, S. 51).[8]

3. Forschungspraxis: Vermittlung zwischen Theorie und Eigenlogik sozialer Felder

Auf die Annahme, dass die beforschten Realitäten ebenso wie ihre Darstellungen konstruiert und damit vielfältig sind, reagieren die von uns untersuchten ethnographischen Arbeiten mit einer Wechselbewegung zwischen unmittelbarem Nachvollzug der Eigenlogik der beforschten sozialen Felder und expliziter Theoriereflexion. So nehmen ihre Autor*innen einerseits möglichst unmittelbar an den beforschten Interaktionen teil. Ziel ist, die Denk- und Handlungsmuster der dortigen Akteur*innen mitzuerleben und nachzuvollziehen – insbesondere auch jene, derer die Akteur*innen selbst sich nicht bewusst sind (Bourdieu, 2018b, S. 98–99; Geertz, 2000a, S. 12; Hammersley & Atkinson, 2019, S. 7–9, S. 103). Die klassische Methode hierzu ist die teilnehmende Beobachtung (vgl. Hammersley & Atkinson, 2019, S. 3–5). Auch die von uns untersuchten Arbeiten folgen grundlegend diesem Ansatz. Forscher*innen nehmen hierzu intensiv und meist über längere Zeit – oft mehrere Monate bis hin zu einem Jahr – an den Interaktionen in einem Feld teil. Sie lassen sich möglichst offen auf die Eigenlogik der erlebten Interaktionen ein und sammeln auf jede erdenkliche Weise Informationen, die wichtig erscheinen. In jüngerer Zeit spielt in vielen Ansätzen teilnehmender Beobachtung insbesondere Videographie eine zentrale Rolle (vgl. Knoblauch, 2004, S. 124). So auch in den von uns untersuchten Arbeiten: Die erlebten Interaktio-

8 Inwieweit verschiedene Rekonstruktionen einer Realität in Widerspruch zueinander stehen können oder sogar müssen, ist dabei umstritten. Hammersley geht davon aus, dass verschiedene Erklärungen letztlich zu einem stimmigen Gesamtbild ohne inhärente Widersprüche führen können (Hammersley, 2018, S. 51). Geertz argumentiert dagegen, dass gerade Interpretationen, die zueinander in unauflösbarem Widerspruch stünden, einer Realität gerecht würden, die nicht abschließend erklärbar sei (Geertz, 2000b, S. 106–107).

nen werden zugleich auf Video aufgezeichnet, um später erneut analysiert und mit anderen Informationen in Bezug gesetzt werden zu können (vgl. Wulf, 2011, S. 23).

Ihren unmittelbaren Nachvollzug sozialer Interaktion verbinden die Ethnograph*innen andererseits mit der reflektierenden Ausformulierung ihrer eigenen theoretischen Standpunkte. Sie legen sich und ihren Leser*innen offen, welche Vorannahmen sie ins Feld hineintragen und sie erörtern, wie dies ihre Ergebnisse prägt. Darüber hinaus ziehen sie bereits bestehende Theoriegebäude – wie zu Gestik (Wulf, 2011, S. 10–21), zu Ritualen (Tervooren, 2007) oder zu Performativität (Audehm & Zirfas, 2001, S. 37–50) – für ihre Forschung heran, machen sich diese zu eigen und stützen ihr weiteres Vorgehen darauf. So beeinflussen die angeeigneten Theorien die Forschungsprozesse in Hinsicht auf die aufgeworfenen Fragen, die Auswahl des Forschungsfelds, die Art und Durchführung der Datensammlung sowie die Analyse und Interpretation dieser Daten.

Indem die untersuchten Studien existierende Theorien für ihre Rekonstruktionen heranziehen, nehmen sie in dreierlei Weise einen produktiven Einfluss auf den Konstruktionsprozess ihrer Forschungsergebnisse: Erstens machen die Autor*innen ihre theoretischen Standpunkte sich und ihren Leser*innen transparent (vgl. Hammersley & Atkinson, 2019, S. 14–18). Sie reflektieren und begründen, an welchen Fragen sie interessiert sind. Sie können gezielt entscheiden, auf welche Weise sie nach Antworten auf ihre Fragen suchen. Und sie können ihre eigenen Interpretationen begründen, mit denen sie die Fragen beantworten. Ein Beispiel hierfür findet sich in einer von Ingrid Kellermann und Christoph Wulf durchgeführten Studie zum Gestengebrauch in der Schule: Die Autor*innen machen sich in ihrer Untersuchung die Annahmen performativer Theorien zu eigen, dass Gesten zum einen vorreflexive, soziale Bedeutungsgehalte transportieren und zum anderen zwischenmenschliche Interaktion strukturieren und dadurch deren Ergebnisse beeinflussen. Hieraus können sie als Forschungsfragen formulieren, welche vorreflexiven Bedeutungen sich in Gesten in den zwischenmenschlichen Interaktionen an einer Grundschule zeigen und wie dies die beobachteten Bildungsprozesse strukturiert und deren Ergebnisse beeinflusst (Kellermann & Wulf, 2011). Auch können sie in ihrer Auseinandersetzung mit den Annahmen performativer Theorien eine Methodik entwickeln, die Annahmen und Fragestellung gerecht wird: Wenn Gesten vorreflexive Bedeutungen transportierten und dadurch Interaktion strukturierten, sei es sinnvoll, an der Interaktion selbst teilzunehmen und sie später zusätzlich per Video zu analysieren. So ließe sich zum einen die Wirkung einer Geste auf die anwesenden Personen im Raum unmittelbar erleben. Zum anderen sei es möglich, den in der Situation nur vorreflexiv wahrgenommenen Bedeutungsgehalt der Geste später ausführlicher zu analysieren (Kellermann & Wulf, 2011, S. 28–29). Schließlich machen die beiden Autor*innen durch Offenlegung ihrer theoretischen Ausgangsbasis auch ihre Interpretationen nachvollziehbar: Beispielsweise rekonstruieren sie, wie Schüler*innen einer ersten Klasse in einem gemeinsamen Kennenlernspiel ihre

Wünsche und Unsicherheiten durch Gesten zum Ausdruck bringen, dadurch die Lehrerin in ihrer Reaktion beeinflussen und auf diese Weise den Ausgang des Spiels prägen (Kellermann & Wulf, 2011, S. 56–59). Diese Rekonstruktion könnte ohne Kenntnis der theoretischen Grundlage beliebig wirken. Unter Kenntnis dieser Grundlage wird sie nachvollziehbar und verständlich.

Zweitens erweitern und verfeinern Ethnograph*innen ihre eigenen Perspektiven durch den expliziten Rückgriff auf bereits bestehende Theoriegebäude. Sie ziehen solche Theorien heran, die hilfreich für die Beschreibung und Erklärung der zu erforschenden Realität sein könnten. Dadurch erhalten sie elaborierte Ideen, Konzepte und nicht zuletzt Worte für ihre Rekonstruktionen. Bezogen auf das Beispiel der Gesten-Studie: Die theoretische Idee, dass Gesten vorreflexive Bedeutungsgehalte transportieren, kann Forscher*innen dazu bringen, auch Bewegungen, die sie ansonsten vielleicht als unwesentlich übergangen hätten, auf einen solchen Gehalt hin zu untersuchen. Die Annahme, dass Menschen ihre Interaktion durch ein Hin und Her gestischer Bezugnahmen strukturieren, kann zu einer genaueren Untersuchung solchen Hin und Hers in schulischen Kontexten führen. Und erst der Begriff ‚Geste' ermöglicht es, von ‚Gesten' und ihren ‚vorreflexiven Bedeutungsgehalten' – statt beispielsweise nur von ‚Körperbewegungen' – zu schreiben.

Aus ethnographischer Methodologie heraus lässt sich ein drittes Argument für den großen Einfluss bestehender Theoriegebäude auf die empirische Praxis finden: Wie Geertz argumentiert, lassen sich große Theoriegebäude selbst als Ergebnisse empirischer Forschungsarbeit begreifen, da sie aus zahlreichen darin eingeflossenen Studien resultieren. Zugleich hätten sich die Theoriegebäude im Zuge dieser Studien als erfolgreiche Grundlage erwiesen, um Realität zu beschreiben und zu erklären (Geertz, 2000a, S. 3–5, 26–27). Indem Forscher*innen sich auf anerkannte Theorien stützen, knüpfen sie aus dieser Sicht indirekt an die Arbeit früherer Studien an. So können sie ihre eigenen Rekonstruktionen auf eine breitere empirische Basis gründen. Zugleich können sie ihre Interpretationen in ein größeres theoretisches Bild einordnen und mit anderen Studien auch zu völlig anders gelagerten Forschungsfeldern mittelbar in Zusammenhang setzen.

Vergleicht man die von uns untersuchten Studien mit anderen qualitativen Forschungsansätzen wie beispielsweise jenem der Dokumentarischen Methode (Bohnsack et al., 2013, S. 15–23), wird deutlich: Die Charakteristik der ethnographischen Methodik liegt im Zusammenspiel sowie der konsequenten Wechselbewegung zwischen Theoriereflexion und empirischer Erfahrung. Zwar geht auch die Dokumentarische Methode – wie zahlreiche qualitative Methodologien (vgl. Denzin & Lincoln, 2005, S. 3–4, 14–20) – von der Annahme aus, dass die beforschten Realitäten wie auch ihre Darstellungen sozial konstruiert sind (Bohnsack et al., 2013, S. 12–16). In ihrer Forschungspraxis ist sie aber in erster Linie theoriegeleitet: Sie formuliert feststehende theoretische Grundannahmen

und rekonstruiert auch sehr unterschiedliche soziale Felder in Rückgriff auf diese zuvor entwickelte Theorie (Bohnsack et al., 2013, S. 17–18). Die von uns untersuchten Arbeiten wechseln dagegen zwischen der Reflexion angeeigneter Theoriegebäude und unmittelbarem Nachvollzug der Eigenlogik der von ihnen beforschten, sozial konstruierten Realitäten. Die abwechselnde Annäherung an je eine dieser zwei Positionen ermöglicht es ihnen, sich von der jeweils anderen produktiv zu distanzieren. So können auf der einen Seite theoretische Annahmen durch den unmittelbaren empirischen Nachvollzug konkreter Realitäten in Frage gestellt oder ausdifferenziert werden. Auf der anderen Seite ermöglicht die Distanzierung vom im Forschungsfeld Erlebten bei gleichzeitiger Rückbesinnung auf theoretische Konzepte, Erfahrenes begrifflich zu beschreiben und zu erklären.

Dabei liegt das charakteristisch ethnographische Erkenntnispotenzial der untersuchten Arbeiten in der konsequenten Hinwendung zu beiden Seiten des Forschungsprozesses: Erst aus der profunden, expliziten Beschäftigung mit theoretischen Vorannahmen ziehen Forscher*innen ihre Souveränität, einzelne dieser Annahmen auf Basis empirischer Erfahrungen zu hinterfragen oder auszudifferenzieren. Im Gegenzug ermöglicht erst der intensive Mitvollzug der beforschten Interaktionen, deren Komplexitäten in theoretischer Beschreibung und Erklärung gerecht zu werden.

Ethnographische Forschung, wie wir sie untersucht haben, vermittelt somit zwischen verallgemeinernder Theorie und konkreten, komplexen Realitäten. Sie folgt darin einem Verständnis zum Verhältnis zwischen Theorie und Empirie, das Geertz folgendermaßen formuliert (Geertz, 2000a, S. 27):

> Theoretical ideas are not created wholly anew in each study; […] they are adopted from other, related studies, and, refined in the process, applied to new interpretive problems. If they cease being useful with respect to such problems, they tend to stop being used and are more or less abandoned. If they continue being useful, throwing up new understandings, they are further elaborated and go on being used.

Theorie und Empirie sind demnach untrennbar verwoben. Theorie ergibt sich aus empirischen Studien und liefert zugleich die Basis für weiterführende Forschung. Empirie dient dazu, diese Theorien zu verfeinern, zu hinterfragen und weiterzuentwickeln.

Dabei macht Geertz deutlich, dass gerade auch solche Theorien ethnographisch aufgegriffen werden können, die ursprünglich aus anderen Disziplinen stammen. Selbst Theorien aus unterschiedlichen Disziplinen lassen sich für ihn miteinander verbinden, wenn sie sich auf Basis empirischer Forschung sinnvoll in Bezug setzen lassen. So integriert Geertz u. a. Theorien des Soziologen Max Weber und des Philosophen Ludwig Wittgenstein in seine Forschung (Geertz, 2000a, S. 5, 13).[9]

9 Der Theorien integrierende Ansatz der Ethnographie ließe sich mit guten Gründen auch kritisieren, da er keine Aussagen über die Vereinbarkeit unterschiedlicher theo-

4. Ethnographie für die Musikpädagogik

Für die musikpädagogische Forschung hat die beschriebene ethnographische Methodologie unserer Einschätzung nach drei Potenziale: Sie kann erstens durch ihre Methodik teilnehmenden Nachvollzugs zu einem tiefgreifenden Verständnis der verschiedenartigen und in sich komplexen Eigenlogiken musikpädagogischer Interaktionsfelder beitragen. Indem Forscher*innen die jeweiligen Interaktionen miterleben und möglichst unmittelbar nachvollziehen, können sie gerade auch jene impliziten Anteile musikpädagogischer Praktiken thematisieren, die die Akteur*innen selbst nicht reflektieren. Um auf das in der Einleitung genannte Beispiel zurückzukommen: Die Interaktionen der Mitglieder der Bigband *Flintstones* an der Musikschule Neukölln zeichnen sich durch spezifische, teils implizite Denk- und Handlungsmuster aus. Bereits im Anfänger*innen-Streichorchester *Leere Saiten* an derselben Musikschule dürften sich andere Muster finden. Solche Eigenlogiken verschiedener musikpädagogischer Felder in ihrer Komplexität mitzuvollziehen, zu beschreiben und zu erklären, wird durch ethnographische Methoden möglich.

Zweitens ermöglicht das ethnographische Verständnis von Theoriegebäuden als Grundlage daran anknüpfender Forschung, verschiedenartige Darstellungen vielfältiger Realität in größere theoretische Bilder einzuordnen. So könnten zwei ethnographische Forscher*innen, die jeweils zur Bigband *Flintstones* und zum *Leere-Saiten*-Orchester forschten, trotz der Unterschiede der Felder in eine produktive Diskussion finden, wenn sie sich über ein gemeinsames Theoriegebäude und ihre jeweiligen Standpunkte darin verständigen. Folgten beide Forscher*innen beispielsweise einer lehrorientierten Auffassung von Unterricht, wie sie Anselm Ernst vertritt, könnten sie in eine Diskussion über die Ähnlichkeiten und Unterschiede der didaktischen Vorgehensweisen der Lehrpersonen in beiden Feldern finden. Folgte die eine dagegen einem lern- und die andere einem lehrorientierten Verständnis von Unterricht, ließe sich darüber diskutieren, wie diese verschiedenartigen Theorieansätze die Rekonstruktionen der beiden Forscher*innen jeweils beeinflussen. Es ließe sich überlegen, welche Gemeinsamkeiten die beforschten Felder trotz ihrer theoriebedingt unterschiedlichen Darstellung haben könnten.

Drittens ermöglicht die ethnographische Auffassung zum Wechselspiel von Theorie und Empirie, bereits existierende musikpädagogische Theorien empirisch aufzugreifen, kritisch weiter zu formulieren und dabei gegebenenfalls auch bisher getrennte Theoriegebäude miteinander in Bezug zu setzen. Dies erscheint uns insbesondere in einer Disziplin wie der Musikpädagogik hilfreich, in der wie oben skizziert bereits zahlreiche elaborierte Theoriegebäude mit sehr unterschiedlichen Bezugsdisziplinen existieren. So könnten die beiden Ethnograph*in-

---

retischer Paradigmen trifft. Wo die Grenzen der Theorieintegration liegen, ist offen und müsste diskutiert werden.

nen aus dem obigen Beispiel auch dann in eine Diskussion finden, wenn eine von ihnen die Proben der Bigband als Lehr-Lern-Geschehen und die andere die Interaktionen im Streichorchester als Tradierungsprozess sozialer Strukturen beforschte. Die beiden könnten u. a. darüber diskutieren, inwieweit ein pädagogischer Fokus dazu beitragen kann, soziologische Theorien zu konkretisieren. Sie könnten ebenso ergründen, inwieweit die soziologisch fundierten Rekonstruktionen der zweiten Forscher*in einen Rahmen für die pädagogische Perspektive darstellen können.

Kurz: Ethnographische Methodik ermöglicht einen ordnenden Umgang mit der realen und theoretischen Vielfalt der Musikpädagogik, der zwischen Theorie und Empirie vermitteln kann.

5. Generalisierbarkeit von Ergebnissen rekonstruktiver Sozialforschung

Der ethnographische Anspruch, zwischen verallgemeinernder Theoriebildung und konkreter empirischer Erfahrung zu vermitteln, bringt die Frage nach der Generalisierbarkeit von Ergebnissen rekonstruktiver Sozialforschung mit sich: Wie soll die Rekonstruktion von einem oder auch von zehn der von Google gefundenen Klavierunterrichtsvideos Aussagen über die restlichen 57.900 ermöglichen – oder auch nur über einige wenige davon? Inwiefern ermöglichen Beobachtungen zur Bigband *Flintstones* Annahmen zum Streichorchester *Leere Saiten* an derselben Musikschule – oder zu den Ensembles anderer Musikschulen? Dieser Anspruch auf Verallgemeinerung scheint aus den Annahmen des verfeinerten Realismus heraus auf den ersten Blick nicht einlösbar zu sein: Wenn Menschen ihre Handlungs- und Denkweisen in sozialer Interaktion konstruieren, dann sind diese durch die Charakteristika der Felder geprägt, in denen sie agieren, oder sie sind sogar individuell bedingt. Es gibt keine allgemeingültigen Regeln, die auf alle Menschen übertragbar wären (vgl. Hammersley, 2018, S. 87, 91–92).

Wie lässt sich dieser Widerspruch lösen? Die von uns herangezogenen Autor*innen begründen dies mit einer theoretischen Annahme zur *Ähnlichkeit* sozialen Handelns und Denkens. Menschen handeln gemäß dieser Auffassung weder individuell vollkommen unterschiedlich noch nach für alle gleich geltenden Regeln. Die Verfasstheit sozialer Realitäten liegt demnach in der Mitte zwischen beiden Annahmen: Menschen handeln und denken individuell, aber sie *ähneln* dabei doch einigen oder mehreren ihrer Mitmenschen in Hinsicht auf bestimmte Handlungs- und Denkensmerkmale (Bourdieu, 2018b, S. 112–114; Gebauer & Wulf, 1998, S. 7–9).

In der von uns untersuchten Literatur finden sich hierfür zwei Begründungen. Die erste wurde von Pierre Bourdieu unter dem Begriff der „Homologie“ formuliert (Bourdieu, 2018a, S. 187–188, 2018b, S. 112–114). Jede Person ist dem-

nach in Handeln und Denken subjektiv einzigartig; zugleich ist sie durch die gesellschaftlichen Strukturen geprägt, in denen sie lebt. Also u. a. durch ihre soziale Position, durch ihre berufliche Aufgabe, ihre Zielsetzungen und die institutionellen Bedingungen, unter denen sie arbeitet. Sie besitze daher im Handeln und Denken Ähnlichkeit zu Personen, die in ähnlichen Strukturen agierten.

Die zweite Begründung für zwischenmenschliche Ähnlichkeit ist von Gunter Gebauer und Christoph Wulf in Anschluss an Sozialtheorien zum Begriff der Mimesis ausgearbeitet worden. Ähnlichkeit ergibt sich demnach dadurch, dass Menschen sich an ihren Mitmenschen orientieren und durch diese geprägt werden. Gebauer und Wulf schreiben:

> Handeln ist individuell; es geschieht vielfach aus subjektiven Einschätzungen, Motiven, Kalkülen. Aber das ist nicht alles – andere Menschen sind darin einbezogen; wir sind nicht allein, andere haben uns geformt, wir orientieren uns an ihnen. Wir haben einen langen Prozess der Erziehung, des Aufwachsens, der Teilnahme an sozialen Zusammenhängen hinter uns. […] Handelnde haben eine gewisse Konstanz, die sie nicht zuletzt dadurch gewinnen, daß sie sich an anderen Personen […] orientieren. Bei aller Eigenständigkeit und Selbstverantwortung ihres Handelns nehmen sie Bezug auf Vorbilder oder aus der Erfahrung entnommene Vorstellungen darüber, wie etwas zu machen sei. (Gebauer & Wulf, 1998, S. 8)

Die Annahme einer sozial bedingten Ähnlichkeit menschlicher Handlungs- und Denkmuster ermöglicht einen Umgang mit empirischen Studien, der den beschriebenen Widerspruch auflöst. Zwar können Forscher*innen keine empirisch fundierten Aussagen über ein von ihnen beforschtes Feld hinaus treffen. Auch können sie nicht unbegründet annehmen, dass sich rekonstruierte Muster allgemein generalisieren lassen. Allerdings können sie begründete Annahmen darüber treffen, inwieweit bestimmte Muster sich unter ähnlichen Bedingungen in ähnlicher Weise wiederfinden lassen.

Um solch begründete Annahmen zu formulieren, ist es nötig, die beobachteten Muster auf spezifische Rahmenbedingungen zurückzuführen: Erklärt sich beispielsweise das Handeln einer Lehrperson aus der ihr zugeschriebenen Rolle, aus den Spielbedingungen ihres Instruments oder aus den institutionellen Normen, in denen sie agiert? Orientiert sich die Person an erlebten Vorbildern, an einer ‚Schule' des Unterrichtens oder an in bestimmten sozialen Feldern üblichen Vorstellungen darüber, wie eine Lehrperson handeln sollte? Auf Basis solch interpretativer Erklärungen lassen sich dann Annahmen treffen, unter welchen Rahmenbedingungen ähnliches Verhalten erwartet werden kann.

Dies bringt unserer Einschätzung nach auch Konsequenzen für Leser*innen ethnographischer Studien mit sich. Autor*innen können in der Praxis nicht alle möglichen Verallgemeinerungen für alle denkbaren Felder explizieren. Daher fällt den Rezipient*innen die Aufgabe zu, auch selbst die Studienergebnisse interpretativ auf mögliche Annahmen zur Übertragbarkeit hin zu lesen.

6. Zusammenfassung

Wir haben argumentiert, dass ethnographische Methodologie und Methodik, die auf dem verfeinerten Realismus basieren, gut geeignet seien, mit der Vielfalt an Realitäten und an wissenschaftlichen Rekonstruktionen in der Musikpädagogik umzugehen. Dieses Potenzial ergibt sich durch die charakteristische Wechselbewegung zwischen Theorie und Empirie: Für Forschung in einem spezifischen Feld angeeignete Theorien ermöglichen eine differenzierte empirische Erforschung der dortigen sozialen Interaktionen. Der unmittelbare Mitvollzug dieser Interaktionen ermöglicht detaillierte Rekonstruktionen, die der spezifischen Realität eines beforschten Feldes gerecht werden, um dann wiederum theoretisch abstrahiert werden zu können.

Hierdurch können ethnographische Studien die vielfältigen musikpädagogischen Realitäten in ihren jeweiligen komplexen und zu wesentlichen Teilen impliziten Eigenlogiken nachvollziehen. Sie können die Rekonstruktionen dieser Realitäten in größere theoretische Bilder einordnen. Und sie können dazu beitragen, bestehende musikpädagogische Theoriegebäude weiter auszuarbeiten, auszudifferenzieren und auch zu hinterfragen.

Wir haben weiter argumentiert, dass dieser Ansatz auf der Annahme beruht, dass menschliches Handeln und Denken durch den Einfluss sozialer Strukturen Ähnlichkeiten zueinander aufweise. Will man empirische Ergebnisse rekonstruktiver Sozialforschung theoretisch abstrahieren, gilt es daher, begründete Annahmen darüber zu treffen, unter welchen Bedingungen beobachtete Handlungs- und Denkmuster auch in anderen Situationen als den beforschten zu beobachten wären.

Schließlich eröffnet ethnographische Epistemologie ein grundlegendes Verständnis dafür, dass verschiedene theoretische und methodische Perspektiven nötig sind, um den widersprüchlichen und sich laufend verändernden Realitäten unserer Disziplin gerecht zu werden. Auch wenn sich Perspektiven unmittelbar widersprechen mögen, kann sich aus Sicht des verfeinerten Realismus im Austausch über ihre Widersprüche hinweg ein realitätsnahes Bild musikpädagogischer Vielfalt konstituieren.

Literatur

Amit, V. (2000). Introduction: Constructing the Field. In V. Amit (Hrsg.), *Constructing the Field: Ethnographic Fieldwork in the Contemporary World* (S. 1–19). Routledge.

Ardila-Mantilla, N., Busch, T. & Göllner, M. (2018). Musiklernen als sozialer Prozess. Drei theoretische Perspektiven. In W. Gruhn & P. Röbke (Hrsg.), *Musik Lernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen* (S. 178–203). Helbling.

Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J. & Lofland, L. (2001). Editorial Introduction. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Hrsg.), *Handbook of Ethnography* (S. 1–10). Sage Publications.

Audehm, K. & Zirfas, J. (2001). Familie als ritueller Raum. In C. Wulf, B. Althans, C. Bausch, M. Göhlich, S. Sting, A. Tervooren, M. Wagner-Willi & J. Zirfas (Hrsg.), *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften* (S. 37–116). Leske + Budrich.

Blanchard, O. (2019). *Hegemonie im Musikunterricht. Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität*. Waxmann.

Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen rekonstruktiver Sozialforschung* (3. Aufl., S. 9–32). Springer.

Bourdieu, P. (2018a). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft* (5. Aufl.). Suhrkamp.

Bourdieu, P. (2018b). *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft* (10. Aufl.). Suhrkamp.

Brandstätter, U. (2008). Unterricht neu denken. Grundlegende Aspekte und Fragen zur Idee des selbstbestimmten Lernens. *Diskussion Musikpädagogik*, *39*(3), 18–27.

Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2020). *Ethnographie. Die Praxis der Feldforschung* (3. Aufl.). UVK.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Hrsg.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3. Aufl., S. 1–32). Sage Publications.

Deutsches Musikinformationszentrum [MIZ] (2020a). *Musikschulen im VdM.* http://miz.org/institutionen/musikschulen-im-vdm-s14

Deutsches Musikinformationszentrum [MIZ] (2020b). *Sonstige Musikschulen.* http://miz.org/institutionen/sonstige-musikschulen-s15

Doerne, A. (2010). *Umfassend Musizieren. Grundlagen einer integralen Musikpädagogik*. Breitkopf & Härtel.

Ernst, A. (2008). *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht* (3. überarb. Aufl.). Schott.

Faubion, J. D. (2001). Currents of Cultural Fieldwork. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Hrsg.), *Handbook of Ethnography* (S. 39–59). Sage Publications.

Ferrin, N. (2011). Geste als Zwischenraum – Körperpraxen und Selbstbildung in medialen Kulturen. In C. Wulf, B. Althans, K. Audehm, G. Blaschke, N. Ferrin, R. Mattig & S. Schinkel (Hrsg.), *Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation. Ethnographische Feldstudien* (S. 219–249). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gebauer, G. & Wulf, C. (1998). *Spiel – Ritual – Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Rowohlt.

Geertz, C. (2000a). Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture. In C. Geertz, *The Interpretation of Cultures* (S. 3–30). Basic Books.

Geertz, C. (2000b). *Available Light. Anthropological Reflections on Philosophical Topics*. Princeton University Press.

Geertz, C. (2000c). Deep Play: Notes on the Balinese Cockfight. *The Interpretation of Cultures* (S. 412–453). Basic Books.

Google (2020). *Suche: Klavierunterricht.* https://www.google.com/search?q=klavierunterricht&sxsrf=ALeKk036Umn6kWqZLCCr-L9IVRDbkkZa8Q:1609335509747&sour-

ce=lnms&tbm=vid&sa=X&ved=2ahUKEwiL4If76fXtAhXbh1wKHeGVBpoQ_AUoAnoECAMQBA&biw=1440&bih=727

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Hrsg.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3, Aufl., S. 191–215). Sage Publications.

Hammersley, M. (2018). *What's wrong with ethnography? Methodological explorations* (2. Aufl.). Routledge.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (2019). *Ethnography: Principles in Practice* (4. Aufl.). Routledge.

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

Knoblauch, H. (2001). Fokussierte Ethnographie. *Sozialer Sinn*, *2*(1), 123–141.

Knoblauch, H. (2004). Die Video-Interaktions-Analyse. *Sozialer Sinn*, 5(1), 123–138.

Köpping, K.-P. (2004). Geborgte Autorität. Die Macht der Form in ritualisierten Performanzen in Japan. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Die Kultur des Rituals. Inszenierungen. Praktiken. Symbole* (S. 62–90). Wilhelm Fink.

Kumoll, K. (2005). *„From the Native's Point of View"? Kulturelle Globalisierung nach Clifford Geertz und Pierre Bourdieu*. transcript.

Mahlert, U. (2011). *Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumental- und Vokalunterricht*. Schott.

Mattig, R. (2009). *Rock und Pop als Ritual. Über das Erwachsenwerden in der Mediengesellschaft.* transcript.

Musikschule Neukölln (2020). *Lehrangebot*. https://www.berlin.de/musikschule-neukoelln/lehrangebot/

Tervooren, A. (2007). Tanz, Prüfung und Wettkampf. Lernkultur jugendlicher Mädchen zwischen Ent- und Reritualisierung. In C. Wulf, B. Althans, G. Blaschke, N. Ferrin, M. Göhlich, B. Jörissen, M. Göhlich, R. Mattig, A. Tervooren, M. Wagner-Willi & J. Zirfas (Hrsg.), *Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend* (S. 253–287). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Weidner, V. & Rolle, C. (Hrsg.). (2019). *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung*. Waxmann.

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

Wulf, C., Althans, B., Audehm, K., Bausch, C., Jörissen, B., Göhlich, M., Mattig, R., Tervooren, A., Wagner-Willi, M. & Zirfas, J. (Hrsg.). (2004). *Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wulf, C., Althans, B., Audehm, K., Blaschke, G., Ferrin, N., Mattig, R. & Schinkel, S. (Hrsg.). (2011). *Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation. Ethnographische Feldstudien*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wulf, C., Althans, B., Bausch, C., Göhlich, M., Sting, S., Tervooren, A., Wagner-Willi, M. & Zirfas, J. (Hrsg.). (2001). *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*. Leske + Budrich.

Wulf, C., Althans, B., Blaschke, G., Ferrin, N., Göhlich, M., Jörissen, B., Mattig, R., Nentwig-Gesemann, I., Schinkel, S., Tervooren, A., Wagner-Willi, M. & Zirfas, J. (Hrsg.). (2007).

Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Jan Jachmann
Kunstuniversität Graz
Leonhardstraße 82–84
A-8010 Graz
janjachmann@posteo.de

Andrea Welte
Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover
Neues Haus 1
30175 Hannover
andrea.welte@hmtm-hannover.de

Mario Dunkel

Mehr als ein „Buzzword“: zum Synergiepotenzial von Intersektionalitätsforschung und diversitätsbezogener Musikpädagogik

More than a “Buzzword”: On the Potential for Synergy Between Intersectionality Studies and Diversity-Related Music Education

This contribution explores the extent to which theories of intersectionality and the field of diversity-related music education can mutually enrich one another. The chapter starts out by mapping the interdisciplinary discourse regarding intersectionality studies. This discourse is then put in dialogue with the field of diversity-related music education. I argue that, on the one hand, theories of intersectionality can offer suggestions for urgent questions in music education – in particular, those relating to theories of power. On the other hand, existing music education research can make important contributions to intersectionality studies; this applies especially to the microsocial study of power dynamics in areas such as (socio-)aesthetics. Finally, I consider some aspects that the development of an “intersectional music pedagogy” would entail.

1. Einleitung

Bereits 2008 bezeichnete die US-amerikanische Soziologin Kathy Davis Intersektionalität als „Buzzword“ – also als einen populären Begriff, der durch übermäßigen Gebrauch an Aussagekraft verloren hat (Davis, 2008). Seit Davis’ Bemerkung ist Intersektionalität im öffentlichen Diskurs nicht weniger präsent. Im Gegenteil besteht der Verdacht, dass sich die Entwicklung zum Buzzword noch verstärkt haben könnte. Die afroamerikanische Juristin Kimberlé Williams Crenshaw, die den Begriff 1989 in einem Artikel geprägt hatte (Crenshaw, 1989), sagte 2019, Intersektionalität sei „wie jeder andere Raum, den People of Colour geschaffen haben: Wenn er populär wird, wird er gentrifiziert […] und wir werden ausgeschlossen“ (zit. nach Maan, 2019). Für Musikpädagog*innen liegt angesichts dieser Entwicklungen der Verdacht nahe, bei dem Versuch einer Anwendung des Begriffs innerhalb musikpädagogischer Forschung könnte es sich um das nächste Sprachspiel im Bereich der interkulturellen Musikpädagogik handeln.

Ist Intersektionalität der neueste Wachablöser von Multi-, Inter- und Transkulturalität? Dient er bloß als das, was Bernd Clausen in Bezug auf die Inter- bzw. Transkulturalitätsdebatte „Sprachverstecke" nannte (Clausen, 2013, S. 9)? Ist er also lediglich ein neuer Deckmantel, unter dessen Oberfläche sich aber inhaltlich wenig ändert?

Andererseits hat parallel zu dieser „Gentrifizierung" des Begriffs auch eine Weiterentwicklung in unterschiedlichsten gesellschaftlichen Bereichen stattgefunden. Zum einen stellte das Konzept in popkulturellen Debatten einen wichtigen Bezugspunkt dar, etwa bei Fragen zur Diskriminierung und Marginalisierung in der Popmusik und im Hip-Hop. Man denke bspw. an die affirmative Verwendung des Begriffs in dem autobiographischen Buch *Yalla! Feminismus* der Bremer Rapperin Reyhan Şahin (Şahin, 2019). Zum anderen ging der Begriff auch auf UN- und EU-Ebene seit Anfang der 2000er Jahre in diverse rechtlich bindende Dokumente ein (Meyer, 2017, S. 49–51). Gleichzeitig wurde das Konzept in unterschiedlichen geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen theoretisch weiterentwickelt. So hat es außer in die Rechtswissenschaften auch Eingang in die deutschsprachige Soziologie (vgl. Ganz & Hausotter, 2019), Psychologie (vgl. Arnold et al., 2017), Erziehungswissenschaften bzw. Pädagogik (vgl. Walgenbach, 2013, 2017; Leiprecht & Lutz, 2005; Riegel, 2016), aber auch in die kulturwissenschaftlich orientierte Musikwissenschaft gehalten (vgl. Charton et al., 2019).

Diese verschiedenen Zugänge verbindet, dass sie Intersektionalität als das komplexe Zusammenwirken unterschiedlicher Differenzebenen in der Produktion sozialer Ungleichheit begreifen. Diese Ebenen werden nicht nur als miteinander verbunden verstanden, sondern sie konstituieren sich gegenseitig und verhalten sich relational zueinander. Aufgrund dieser theoretischen Vorannahme ist der Begriff als Imperativ zu verstehen, Differenzebenen wie Race, Gender, Klasse, Sexualität, Körper – um nur einige häufig thematisierte Ebenen zu nennen – in ihren gegenseitigen Verschränkungen zu untersuchen. Seit Anfang der 2010er Jahre gab es in diesem Zusammenhang erste Versuche, jene Ansätze, für die der Begriff der Intersektionalität zentral ist, als ein „aufkeimendes Feld intersektionaler Studien"[1] zu beschreiben und unter dem Dach der „intersectionality studies" (im deutschsprachigen Raum als Intersektionalitätsforschung übersetzt) weiterzuentwickeln (vgl. Biele Mefebue et al., 2020; Cho et al., 2013; Knapp, 2013; Meyer, 2017, S. 10, 51–59; Schildmann et al., 2018). Laut Sumi Cho, Kimberlé Williams Crenshaw und Leslie McCall besteht dieses Feld aus drei Bereichen: (1) den Anwendungen intersektionaler Bezugssysteme („frameworks") zur Untersuchung intersektionaler Dynamiken, (2) Diskussionen über den Umfang und die Inhalte von Intersektionalität als theoretischem und methodischem Paradigma und (3) politischen Interventionen, die auf intersektionalen Perspektiven beruhen (Cho et al., 2013, S. 785). Forschung und Aktivismus sind in dieser Auffassung eng miteinander verknüpft, so dass die Erziehungswissenschaftlerin Katharina

1 „burgeoning field of intersectional studies" (Cho et al., 2013, S. 785)

Walgenbach in Anlehnung an Davis auch von einem „normativen commitment“ zum Einsatz gegen soziale Ungleichheit spricht, das mit Intersektionalitätsforschung einhergehe (Davis, 2008, S. 75, zitiert nach Walgenbach, 2013, S. 265).

Parallel zur Entstehung dieses Forschungsfeldes gab es auch in der Musikpädagogik in den vergangenen Jahren Tendenzen, Überschneidungen zwischen unterschiedlichen Differenzebenen stärker zu berücksichtigen. Diese Entwicklung resultiert zum einen aus der Erweiterung des Kulturbegriffs in der inter- bzw. transkulturellen Musikpädagogik, in deren Rahmen Kulturen als Sinnsysteme und Wissensordnungen verstanden werden, die unterschiedlichste Differenzebenen umfassen (Barth, 2013). Im Kontext dieser Entwicklung entstanden auch im Bereich der inter- bzw. transkulturellen Musikpädagogik Studien, die recht selbstverständlich etwa Fragen von Gender thematisieren, weil diese Kategorie in vielen Fällen als wirkmächtige Differenzebene verstanden werden muss (Blanchard, 2019, S. 269–272; Honnens, 2017, S. 265–266). Zum anderen gab es auch in der musikpädagogischen Genderforschung erste Annäherungen an die Berücksichtigung weiterer Differenzebenen. So weist etwa Frauke Heß in ihrem Beitrag zu „Genderforschung“ im *Handbuch Musikpädagogik* in einer Fußnote auf die Etablierung von Intersektionalität als „Querschnittsperspektive“ der Geschlechterforschung hin (Heß, 2018b, S. 79). Insbesondere in der englischsprachigen musikpädagogischen Literatur wird der Begriff „intersektional“ mit Bezug auf Crenshaw bereits affirmativ verwendet – wie etwa in dem aktivistischen *Music Education for Social Change* von Juliet Hess (vgl. Hess, 2019, S. 33). Auch in englischsprachigen musikpädagogischen Texten mangelt es aber bislang an einer systematischen Auseinandersetzung mit Intersektionalität und dem Feld der Intersektionalitätsforschung.[2] Im Folgenden wird aufgrund dieser tentativen Entwicklungen in musikpädagogischer Forschung, Überschneidungen zwischen verschiedenen Differenz- und Diversitätsebenen zu betrachten, nicht von inter- oder transkultureller Musikpädagogik, sondern von diversitätsbezogener Musikpädagogik die Rede sein. Darunter werden jene Bereiche der Musikpädagogik gefasst, die sich mit Fragen von Differenz und Diversität auseinandersetzen; dazu zählen neben der inter- und transkulturellen Musikpädagogik auch die genderkritische und die inklusive Musikpädagogik.[3]

Vor dem Hintergrund dieser Einordnung versucht dieser Beitrag kritisch zu prüfen, inwiefern sich die Bereiche der Intersektionalitätsforschung und der diversitätsbezogenen Musikpädagogik gegenseitig bereichern können. Dazu wird

2 Auch das kürzlich erschienene *Routledge Handbook to the Sociology of Music Education* thematisiert Intersektionalitätsforschung nicht (vgl. Wright et al., 2021).

3 Das Konzept der „diversitätsbezogenen Musikpädagogik“ wurde kürzlich auch im Call for Papers zu einer Tagung verwendet, die Bernd Clausen und Johann Honnens an der Universität Siegen veranstaltet haben (Clausen & Honnens, 2020). Der Artikel folgt damit Ansätzen, die eine solche Brücke zwischen unterschiedlichen diversitätsbezogenen Bereichen der Musikpädagogik in den vergangenen Jahren geschlagen haben (vgl. Blanchard, 2019; Honnens, 2017).

zunächst der interdisziplinäre wissenschaftliche Diskurs zum Begriff der Intersektionalität und zum Feld der Intersektionalitätsforschung erörtert. Letzteres wird insbesondere auf den zweiten von Cho, Crenshaw und McCall beschriebenen Bereich – die Intersektionalitätstheorie – hin befragt. Es wird erstens argumentiert, dass Intersektionalitätstheorien insbesondere im Bereich der Machttheorie – welcher auch in aktuellen Arbeiten der diversitätsbezogenen Musikpädagogik eine zunehmend wichtige Rolle einnimmt – Anregungen bzgl. drängender musikpädagogischer Fragestellungen bieten können.[4] Zweitens wird argumentiert, dass bereits vorhandene musikpädagogische Ansätze wichtige Beiträge zu einer Erweiterung der Intersektionalitätstheorie und zu dem Feld der Intersektionalitätsforschung leisten können. Dies trifft insbesondere auf die musikpädagogische Forschung zu (sozio)ästhetischen Prozessen (Honnens, 2017) zu, die eine Dimension behandelt, welche in der Intersektionalitätsforschung bislang vernachlässigt wurde, obwohl sie zu den grundlegenden Bestandteilen von Bildungsgerechtigkeit zählt (Honnens, 2017, S. 50–51).

2. Intersektionalitätsforschung

Die den ersten intersektionalen Studien zugrunde liegende Idee einer grundsätzlichen Verschränktheit der Ungleichheitsdimensionen Race und Gender wird oft auf Crenshaw zurückgeführt (Crenshaw, 1989), sie ging aber bereits von der frühen afroamerikanischen feministischen Bewegung im 19. Jahrhundert aus. 1892 sprach die Bürgerrechtsaktivistin Anna Julia Cooper von einer speziellen Situation afroamerikanischer Frauen. Als Frauen seien sie mit der sogenannten „Frauenfrage“ konfrontiert, als Schwarze ständen sie gleichzeitig vor dem sogenannten „Rassenproblem“. Dennoch seien sie in beiden Bereichen ein „unbekannter“ und „nicht anerkannter Faktor“ (Cooper, zit. nach Carastathis, 2019, S. 15). Diese Idee einer spezifischen sozialen Situiertheit schwarzer Frauen in Emanzipationsbewegungen wurde im Rahmen der schwarzen feministischen Bewegung der 1970er Jahre von Kollektiven wie dem *Combahee River Collective* aufgegriffen. Das Kollektiv setzte sich nicht nur aktiv gegen race-, geschlechts- und klassenbezogene Unterdrückung ein, sondern es widmete sich auch der „Entwicklung einer integrierten Analyse und Praxis“, die auf der „Tatsache“ basierte, „dass die Hauptunterdrückungssysteme ineinandergreifen“[5] (Combahee River Collective, 2006, S. 412; Meyer, 2017, S. 28). Mit der Bezeichnung Intersektionalität

4 Im deutschsprachigen Raum thematisieren insbesondere die Dissertationen von Olivier Blanchard und Johann Honnens explizit Machtaushandlungen (Blanchard, 2019; Honnens, 2017). In der englischsprachigen musikpädagogischen Forschung wird das Konzept der Macht vor allem in der Sociology of Music Education diskutiert (vgl. Wright, 2016; Wright et al., 2021).

5 Übersetzung MD.

schuf Crenshaw anschließend ein auf der Metapher der Straßenkreuzung („intersection“) aufbauendes Konzept, um dieser Idee des prinzipiellen Zusammenwirkens von Unterdrückungsregimen Ausdruck zu verleihen (Meyer, 2017, S. 29). Während sich Intersektionalität zunächst auf die Verschränkung von Race und Gender beschränkte, wurde die Bezeichnung später auf zahlreiche weitere Kategorien ausgeweitet.

Seit den frühen 2000er Jahren ist Intersektionalität auf sehr verschiedene Weisen definiert worden: etwa als Ansatz, Forschungsparadigma, soziales Bewusstsein, Ideogramm und Forschungsfeld (Hancock, 2016, S. 192–193). Dieser Begriffsvielfalt wurde mit Versuchen einer Typologie begegnet. Intersektionalität kann demnach politisch, strukturell, gegenständlich und strategisch sein (Hancock, 2016, S. 193). Zusätzlich wurden Konzepte geprägt wie intersektionales Stigma und intersektionales politisches Bewusstsein (Hancock, 2016, S. 193). Seit den frühen 2010er Jahren hat es darum Versuche gegeben, die diversen theoretischen Verständnisse von Intersektionalität im Feld der Intersektionalitätsforschung zu bündeln (vgl. Biele Mefebue et al., 2020; Cho et al., 2013). Auch im deutschsprachigen Raum hat in den letzten 15 Jahren ein verstärkter Diskurs um Intersektionalitätsforschung stattgefunden (vgl. Biele Mefebue et al., 2020; vgl. Meyer, 2017). Trotz unterschiedlicher Definitionen des Feldes stimmen die Ansätze dahingehend überein, dass sich Intersektionalitätsforschung erstens mit der Analyse von Machtbeziehungen beschäftigt und zweitens mit dem Aufdecken der „für das Konstituierte konstitutiven Verhältnisse“, wie es Gudrun-Axeli Knapp beschreibt (Knapp, 2013, S. 259). Letzteres Ziel intersektionaler Ansätze geht dabei zum einen aus der kritischen Theorie hervor, für die das Entlarven von Herrschaftsverhältnissen zentral ist. Zum anderen erweitert es diese um verschiedene diversitätskritische Aspekte auf unterschiedlichen Ebenen (Knapp, 2013, S. 259–260). Die Verbindung des Begriffs der Intersektionalität zu Fragen von Macht- und Herrschaftsverhältnissen prägt darüber hinaus auch die erziehungswissenschaftliche Debatte zum Forschungsfeld (Walgenbach, 2013, S. 274, 2017, S. 66).[6]

2017 legte die Philosophin Katrin Meyer einen Vorschlag für eine inhaltliche Definition dieses Forschungsfeldes vor:

> Intersektionalitätsforschung untersucht, wie unterschiedliche Herrschaftsstrukturen nach Geschlecht, ‚Rasse‘, Klasse, Sexualität und vielem mehr in einer Gesellschaft zusammenwirken, wie sie das Leben von Individuen und Gruppen unterschiedlich prägen, wie sie unterschiedlich sichtbar sind und wie emanzipatorische Theorien und Praktiken daran wirken, intersektionale Erfahrungen und Machtformationen unsichtbar zu halten. (Meyer, 2017, S. 10)

6 Walgenbach sieht hier sogar die Möglichkeit einer Unterscheidung zwischen einem speziell machtbezogenen Intersektionalitätsbegriff einerseits und einem polysemischen Differenzbegriff andererseits (Walgenbach, 2013, S. 274).

Auch in Meyers Definition ist die unmittelbare Verbindung von Intersektionalitätsforschung mit der Untersuchung von Herrschafts- und Machtverhältnissen auffällig. Darüber hinaus macht Meyer deutlich, dass Intersektionalitätsforschung im besten Falle durch eine reflexive Perspektivität geprägt ist: Da bereits der Begriff der Intersektionalität davon ausgeht, dass Forschung zwangsläufig mit einer politischen Haltung einhergeht[7] (Penkwitt et al., 2020, S. 7; Walgenbach, 2013, S. 265), wird auch dem Prozess der soziobiographischen Selbstreflexion[8] von Wissenschaftler*innen eine besondere Bedeutung zugeschrieben. Diese beinhaltet in intersektionalen Ansätzen auch eine machtkritische Reflexion der eigenen Einbettung – inklusive der damit verbundenen persönlichen Privilegien und Benachteiligungen – in soziale Strukturen und historische Prozesse (vgl. Kaufmann, 2019). Wenn Forschung aufgrund der Unaufhebbarkeit der eigenen in Machtverhältnisse eingebetteten Perspektivität subjektiv sein muss, dann kommt der (macht-)kritischen Reflexion und dem damit verbundenen besseren Verständnis der eigenen Perspektivität eine entscheidende epistemologische Funktion zu.

Meyer macht in der hier zitierten Beschreibung aber auch eine Schwäche der Intersektionalitätsforschung deutlich: Trotz ihrer starken Fokussierung auf Reflexionsprozesse tendiert Intersektionalitätsforschung dazu, soziale Differenzlinien – und damit verbunden größere Diskurse, Strukturen und Formationen – zu betonen. Dadurch besteht die Gefahr eines Ungleichgewichts zwischen makro- und mikrosozialer Ebene, die droht, mikrosoziale, intersubjektive und individuelle Nuancen unsichtbar werden zu lassen. Dies ist insbesondere in pädagogischen Kontexten problematisch, da individuelle Wahlmöglichkeiten heruntergespielt und Fremdzuschreibungen von Identitätskategorien vorgenommen werden können, welche diejenigen Ungleichheiten, die eigentlich überwunden werden sollen, (re-)produzieren bzw. überakzentuieren.[9]

3. Herrschafts- und Machttheorie in der diversitätsbezogenen Musikpädagogik

In der Musikpädagogik geht die explizite Auseinandersetzung mit der Rolle von Herrschaft und Macht in den 1950er Jahren zunächst von der kritischen Theorie aus. In Adornos Ideologiekritik steht dabei noch die Frage im Vordergrund, inwiefern es der Musikpädagogik gelingen kann, sich von der Beeinflussung durch

7 Laut Penkwitt, Köhler und Schlüter gehört eine „ungleichheitskritische Perspektive“ zu den „Mindeststandards“ von intersektionalen Ansätzen (Penkwitt et al., 2020, S. 7).

8 Zur Bedeutung von Selbstreflexion in der Intersektionalitätsforschung vgl. Meyer (2017, S. 140). Zum Begriff der Soziobiographie vgl. Jaquet (2018, S. 24–27).

9 Vgl. dazu das von Gudrun-Axeli Knapp (2017) beschriebene Problem der „epistemischen Pfadabhängigkeit“ intersektionaler Ansätze.

die „massenpsychologischen Reizmittel“ des Kapitalismus zu befreien, um ihrer eigentlichen Aufgabe nachgehen zu können, anderen Menschen dabei zu helfen, den Gehalt von Musik zu erkennen, wahrzunehmen und sinnlich zu erfahren (Adorno, 2003, S. 108–109). Daran schließt bis etwa Mitte der 1970er Jahre das an, was Wolfgang Martin Stroh als „kritische Musikerziehung“ beschreibt: eine Entwicklung pädagogischer Konzepte, die darauf basieren, dass Musik eine ideologische Funktion und Klassencharakter zugeschrieben wird (Stroh, 2002). Diversitätsbezogene Unterscheidungen von Schüler*innengruppen werden dabei allenfalls ansatzweise vorgenommen, etwa in Bezug auf die Notwendigkeit einer Ausweitung des Musikbegriffs. Machtkritik richtet sich aber primär gegen den musikalisch-ideologischen „Überbau der Gesellschaft“ (Stroh, 2002, S. 1).

In den 1970er Jahren findet in der Musikpädagogik dann zusätzlich zu den klassenbezogenen Perspektiven der kritischen Musikerziehung eine erste Entwicklung von Ansätzen statt, die alternative Differenzmerkmale betonen.[10] Anfänge einer solchen diversitätsbezogenen Musikpädagogik liegen dabei weniger in der sogenannten interkulturellen Musikpädagogik als in der Musiktherapie und, etwas später, in der feministischen Musikpädagogik (Rieger, 1981; Sallat, 2018, S. 113–115). In den frühen Arbeiten Irmgard Merkts werden die Ähnlichkeiten zwischen Musiktherapie und der daran anschließenden interkulturellen Musikpädagogik deutlich (Merkt, 1973). In beiden Fällen geht es Merkt darum, Musik als Mittel zur Minderung sozialer Ungleichheit einzusetzen.[11] Bereits 1973 sieht Merkt die Funktion von Musik darin, Patient*innen die Inklusion zu erleichtern und ihnen „eine Brücke zum nicht-hospitalisierten Leben zu schlagen“ (Merkt, 1973, S. 75). Diese Idee, Musik als inklusionsstiftendes Mittel zu benutzen, überträgt sie anschließend auf ihr Konzept der interkulturellen Musikpädagogik (Merkt, 1983). Ihre These einer Gleichwertigkeit sozialer Gruppen basiert in beiden Fällen auf einer Zeitdiagnose, die strukturell bedingte gruppenbezogene Benachteiligungen konstatiert und dementsprechend einen gesellschaftlichen und pädagogischen Transformationsbedarf sieht. Machtstrukturen und Herrschaftssysteme werden in diesen Ansätzen nicht explizit untersucht. Annahmen über Machtverhältnisse sind eher implizite Voraussetzung für pädagogische Theorien und Entwicklungen.

Die erste explizite diversitätsbezogene Theoretisierung von Herrschaft und Macht in der Musikpädagogik entsteht dann parallel zur interkulturellen Musikpädagogik – aber doch davon getrennt – im Zuge der Frauenbewegung. 1981 diagnostiziert Eva Rieger eine historisch gewachsene „Männerherrschaft“ in Mu-

10 Diese verläuft in etwa parallel zu dem Wandel von industrieller Moderne zur Spätmoderne, der laut Reckwitz verbunden ist mit einer Entwicklung von einer relativ homogenen Gesellschaft der 1950er Jahre hin zu einer stärkeren Differenzierung zwischen kulturellen und individuellen Distinktionsmerkmalen (Reckwitz, 2019, S. 103–111).

11 Für Merkt ist Musik in erster Linie Mittel zur Verwirklichung „affektiver und sozialer Ziele“ (Merkt, 1983, S. 284; vgl. Knigge, 2012, S. 33).

sikpraxis, -wissenschaft und -pädagogik, die sie als Ursache für „den Ausschluss" von Frauen aus diesen Feldern beschreibt (Reitsamer, 2018, S. 2; Rieger, 1981). Riegers Arbeit setzt Herrschaftssysteme dabei also nicht mehr mit der kapitalistischen Ausbeutung von Klassen in Verbindung, sondern sie zieht eine neue Herrschaftsachse – die des Patriarchats –, die sie auch in zahlreichen musikbezogenen Bereichen untersucht.

Eine Verschränkung verschiedener Machtdimensionen auf theoretischer Ebene findet dann erst in der Zusammenführung von Kulturwissenschaften, Diskurstheorie und kritischer Musikpädagogik statt, die insbesondere mit den Arbeiten von Jürgen Vogt und Dorothee Barth zusammenhängt (Barth, 2013; Vogt, 2006). Innerhalb der angloamerikanischen Kulturwissenschaften, die seit ihren Anfängen in den späten 1960er Jahren eine diversitätsbezogene Perspektive einnahmen, hatte sich ein kontextuelles und diversitätsbewusstes Verständnis von Macht entwickelt, welches aber in pädagogischen und musikpädagogischen Diskussionen erst in den 2000er Jahren eine größere Rolle spielte (Geuen & Stöger, 2018, S. 74). Lawrence Grossbergs Definition der Kulturwissenschaften als „eine Theorie über die Entstehung, Auflösung und Neuschaffung von Kontexten", die „nicht unabhängig von Macht existieren", hält nun auch in die Musikpädagogik Einzug (zit. nach Vogt, 2006, S. 18). Gleichzeitig wird gefragt, welche Implikationen etwa die machtkritische Diskursanalyse nach Michel Foucault oder die konstruktivistischen Ansätze der Gender Studies nach Judith Butler für die Musikpädagogik haben können (Vogt, 2006).

In den vergangenen Jahren wurden diese Überlegungen an der Schnittstelle von diversitätsbezogener und kritischer Musikpädagogik erstens theoretisch weiterentwickelt und zweitens zum Ausgangspunkt empirischer Arbeiten. In dem Zusammenhang wurde auch deutlich, dass die inter- bzw. transkulturelle Musikpädagogik weitere Differenzkategorien berücksichtigen muss, die bislang marginalisiert wurden. So zeigt etwa Andreas Lehmann-Wermser in einer 2019 erschienenen Studie, inwiefern Race ein wichtiger Faktor in der Produktion musikalischer Bildungsungleichheit auch in Deutschland ist, als solcher aber lange weitgehend ignoriert wurde (Lehmann-Wermser, 2019).

Ich möchte im Folgenden auf theoretische Weiterentwicklungen im Bereich der Machttheorie anhand von zwei Arbeiten genauer eingehen, die Vogts Ansätze innerhalb der kritischen diversitätsbezogenen Musikpädagogik in den letzten Jahren erweitert haben, um daran die Bedeutung von Machttheorie für die Musikpädagogik beispielhaft zu erläutern sowie Defizite und Potenziale im musikpädagogischen machtbezogenen Diskurs zu identifizieren. Potenziale der Intersektionalitätsforschung für die diversitätsbezogene Musikpädagogik möchte ich zunächst am Beispiel von Olivier Blanchards Arbeit *Hegemonie im Musikunterricht* herausarbeiten (Blanchard, 2019). Anschließend möchte ich in meiner Diskussion von Johann Honnens' 2017 erschienener Dissertation *Sozioästhetische Anerkennung* ebenso mögliche Potenziale musikpädagogischer Forschung

für eine Erweiterung der Intersektionalitätsforschung identifizieren (Honnens, 2017).[12]

In *Hegemonie im Musikunterricht* nimmt Blanchard eine explizit machtkritische Perspektive auf Musikunterricht ein und stellt dabei die große Relevanz solcher Ansätze heraus. Blanchard argumentiert, dass es der sogenannten interkulturellen Musikpädagogik nicht gelungen sei, einen Kulturbegriff zu entwickeln, der Kulturen konsequent als Wissensordnungen und Sinnsysteme in der Definition von Andreas Reckwitz versteht. Dementsprechend sei die interkulturelle Musikpädagogik nach wie vor in kulturellen Essentialisierungen verhaftet (Blanchard, 2019, S. 14–17). Blanchard wendet sich dabei auch gegen neuere Entwicklungen der interkulturellen Musikpädagogik. Er beschreibt etwa den bedeutungsorientierten Kulturbegriff nach Dorothee Barth als unzulänglich; er sei kein „Begriff“, sondern beschreibe lediglich eine Art „Umgangsweise“ mit Kultur (Blanchard, 2019, S. 55). Insbesondere aufgrund einer Vermischung von theoretischen Überlegungen und didaktischen Zielen komme es bei dem Versuch der Anwendung des Konzepts in der Musikpädagogik häufig zu Essentialisierungen (Blanchard, 2019, S. 55).

Blanchards Ausweg aus den von ihm herausgearbeiteten Fehlentwicklungen liegt in einem praxeologischen Kulturverständnis. Er bezieht sich dabei auf die kultursoziologische Praxistheorie, der zufolge Kultur als eine Art Bündel sozialer Praktiken verstanden werden kann (Reckwitz, 2003, S. 289–299). Diese Praktiken werden durch Wissensordnungen und Sinnsysteme ermöglicht, für die sie gleichzeitig konstitutiv sind, indem sie sie reproduzieren, bekräftigen oder auch verändern. Musikunterricht lässt sich demnach als kulturelle Praxis – im Kontext von spezifischen Wissensordnungen und Sinnsystemen – verstehen und kann als solche empirisch untersucht werden. Da Blanchard Wissensordnungen im Sinne der Kulturwissenschaften als „machtvolle Systeme“ versteht, ist für ihn die Untersuchung von Macht bei der Konstitution von Kulturen zentral (Blanchard, 2019, S. 120). Dafür greift er auf die Hegemonietheorie von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe zurück, welche sie insbesondere in ihrem 1985 erstmalig erschienenen Werk *Hegemonie und radikale Demokratie* ausgearbeitet haben (Laclau & Mouffe, 2006).

Blanchards Ansatz hat Vor- und Nachteile, die ich an dieser Stelle skizzieren möchte, um darzustellen, inwiefern Anregungen aus der Intersektionalitätsforschung die Diskussion um Macht im Musikunterricht bereichern können. In der Tat gelingt es Blanchard, durch seinen ethnografischen Ansatz mikrosoziale Machtkonstellationen und -aushandlungen im Musikunterricht im Detail herauszuarbeiten. So argumentiert er, dass innerhalb der kulturellen Praxis des von

12 Beide Arbeiten wurden mit dem Sigrid Abel-Struth-Preis der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik ausgezeichnet; sie wurden u.a. auch deshalb als Beispiele ausgewählt, weil sie innerhalb der musikpädagogischen Forschung zurzeit größere Wertschätzung erfahren. Vgl. https://wsmp.de/sigrid-abel-struth-preis/.

ihm untersuchten Musikunterrichts das „Musizieren“ als hegemonialer Diskurs verstanden werden kann, der sich von seinem Antagonisten, dem „Nichtmusizieren“, abgrenzt. Das Musizieren werde durch seine hegemoniale Funktion zu einem „unhinterfragten Normalfall des Musikunterrichts“, der damit „keiner Erklärung [bedarf]“ (Blanchard, 2019, S. 174). Es sei eine „Konstante, die sich [in manchen Fällen] weder an den bildungspolitischen Vorgaben orientiert noch an den Wünschen und Bedürfnissen der Schüler*innen“ (Blanchard, 2019, S. 212). Die eindrucksvollen Analysen legen nahe, wie dringend die Fähigkeit zur Reflexion solcher Machtaushandlungen Bestandteil der Musiklehrer*innenbildung werden sollte.

Sie zeigen aber auch, dass das Konzept der Macht einer musikpädagogischen Theoretisierung bedarf. Die in der Arbeit gewählte Herangehensweise ist insofern problematisch, als dass sie Laclau und Mouffes Analysemodell nicht mit anderen machtheoretischen Perspektiven abgleicht. Ursprüngliches Ziel des hier verwendeten Modells von Laclau und Mouffe war es, eine postmarxistische Emanzipationsstrategie vor dem Hintergrund fundamentaler sozialer Transformationen der 1970er und 1980er Jahre zu entwickeln. Sie gingen davon aus, dass die klassenbezogene Perspektive des Marxismus der industriellen Moderne in eine Sackgasse führen musste, da sie die veränderten sozialen Verhältnisse der Postindustrialisierung ignorierte und stattdessen in überkommenen Gesellschaftsvorstellungen verharrte (Laclau & Mouffe, 2006, S. 31–36). Dem setzten Laclau und Mouffe ein linguistisches Modell entgegen, eine Vorgehensweise, bei der sie – im Gegensatz zu Gramsci, auf den sie sich beziehen – Hegemonie von materialen Voraussetzungen entkoppeln. Wie André Kistner argumentiert, kann der Hegemoniebegriff aber nicht ohne „materiale Bestimmung und Konkretion“ auskommen (Kistner, 2018, S. 232). Diese Unzulänglichkeit in der Theorie von Laclau und Mouffe ist gerade für die Anwendung des Modells in der Untersuchung einer kulturellen Praxis problematisch, die innerhalb einer gesellschaftlichen Institution verortet ist. Umso wichtiger wäre es daher, auch auf makrosozialer Ebene nach den machtkonstitutiven Funktionen von Systemen zu fragen, die die kulturelle Praxis des Musikunterrichts bedingen. Inwiefern verhandelt also Musikunterricht Machtfaktoren, die sich außerhalb des Musikunterrichts befinden, aber auf diesen einwirken – etwa im Bildungssystem, in der jeweiligen Institution Schule, in der Ökonomie und in größeren gesellschaftlichen Diskursen?

Das Problem der Eingrenzung betrifft auch das Verhältnis des *Musik*unterrichts zu anderen Unterrichtskulturen, das die Arbeit aufgrund der engen Konzentration auf *Musik*unterricht nicht mitreflektiert. Betrachtet man Musikunterricht als ein Subsystem von Unterricht, so ergibt sich auch ein veränderter Blick auf zentrale Ergebnisse der Arbeit: In der Kultur „Unterricht“ wäre das durch Zielorientierung und Überprüfbarkeit definierte Nichtmusizieren dann als hegemonial zu sehen, während das Musizieren eine antagonistische Funktion hätte. Wie würden sich die erhobenen Daten vor diesem Hintergrund deuten lassen?

Könnte man damit möglicherweise auch einen Erklärungsansatz für die Frage finden, warum einige der in dem Buch beschriebenen Lehrpersonen angesichts der musikpädagogischen Ziele und bildungspolitischen Vorgaben von Musikunterricht überfordert zu sein scheinen? Kurz gesagt: Macht ist eine wichtige Ebene der Kultur des Musikunterrichts, aber sie reicht auch weit über diese hinaus. Sie kann nur als ein Zusammenwirken unterschiedlicher mikrosozialer und makrosozialer Faktoren verstanden und analysiert werden. Die Eingrenzung des Musikunterrichts als Kultur bietet dann einen sinnvollen Interpretationsrahmen, wenn dieser mit anderen ergänzt wird. Ansonsten droht eine Verabsolutierung der „Kultur des Musikunterrichts“ als ultimative Erklärung von Schüler*innen- und Lehrer*innenverhalten.

So stellt Blanchard etwa fest, dass der Musikbegriff von Schüler*innen tendenziell inhaltlich und nicht praxeologisch geprägt sei. Er führt dieses „Wissen“ der Schüler*innen darauf zurück, dass diese durch den Musikunterricht „enkulturiert“ seien (Blanchard, 2019, S. 283). Der inhaltliche Musikbegriff werde also im Musikunterricht erlernt, da Musikunterricht als eigene Wissensordnung verstanden werden müsse. Nun werden die Schüler*innen aber möglicherweise an sehr vielen unterschiedlichen Stellen mit einem inhaltlichen Musikbegriff konfrontiert, etwa in ihren alltäglichen außerschulischen Musikpraktiken, die von Instrumentalunterricht über das Musikhören bis zum Verfolgen von Castingshows reichen können. Die Begründung eines inhaltlichen Musikbegriffs könnte außerdem im Bereich des Makrosozialen liegen, in der Ökonomisierung von Musik, in bildungspolitischen Vorgaben usw. Durch die Fokussierung auf die Kultur des Musikunterrichts als Erklärungsmatrix werden diese und weitere Erklärungsmöglichkeiten nicht berücksichtigt.

Blanchards Arbeit zeigt damit beispielhaft, inwiefern die Untersuchung von Machtfaktoren und -aushandlungen in der musikpädagogischen Forschung zwar einerseits zu einem zentralen Anliegen geworden ist. Andererseits hat die musikpädagogische Forschung allerdings noch keine adäquate Machttheorie entwickeln können, die es erlauben würde, diese Machtaushandlungen in ihrer Komplexität zu untersuchen und zu verstehen.

4. Intersektionalitätsforschung und diversitätsbezogene Musikpädagogik im Dialog

Die von Blanchard eingenommene – und in ihrer Ausrichtung sinnvolle und wichtige – machttheoretische Perspektive auf Musikunterricht sollte deshalb ergänzt werden durch die theoretischen Diskussionen der Intersektionalitätsforschung. In gewisser Weise hatte die Intersektionalitätsforschung in ihren Anfängen ein zu Blanchards Ansatz gegensätzliches Problem: Ihre Perspektive auf Macht berücksichtigte die mikrosoziale Ebene zu wenig und drohte identi-

tätsdeterministisch zu werden. Deshalb schrieben etwa die Pädagogen Rudolf Leiprecht und Helma Lutz schon 2005, dass es zu den „Mindeststandards" einer intersektionalen Pädagogik gehören solle, bei aller Fokussierung auf Differenzlinien wie Ethnizität, Klasse und Gender die fallverschiedenen Besonderheiten und die „Eigenbewegung der Individuen" nicht aus dem Blick zu verlieren (Leiprecht & Lutz, 2005, S. 224).

Innerhalb der Intersektionalitätsforschung gab es in der Folge allerdings eine Entwicklung hin zu integrativen Ansätzen. Das wohl bekannteste Modell einer empirischen intersektionalen Methodik, welches versucht, auch mikrosoziale Prozesse adäquat zu berücksichtigen, stammt von Gabriele Winker und Nina Degele, die zwischen Makro-, Meso-, Mikro-, und Repräsentationsebene unterscheiden und diese gleichzeitig miteinander verschränken (Winker & Degele, 2009). Allerdings bleibt bei diesem Modell problematisch, dass die Autor*innen die Makroebene auf die vier Masterkategorien Geschlecht, Rasse, Klasse und Körper begrenzen und nur auf der Mikroebene weitere Kategorien hinzuziehen. Dadurch entsteht ein Ungleichgewicht, das sich nicht durch feldspezifische Begründungen rechtfertigen lässt, sondern in erster Linie die Durchführbarkeit der empirischen Forschung erleichtert (Meyer, 2017, S. 133).

Um diesem Problem zu begegnen, argumentiert Meyer,

> dass aus macht- und herrschaftskritischer Sicht die Anzahl relevanter Kategorien auf allen Analyseebenen über die Masterkategorien hinaus erweitert werden muss. Intersektionale Verbindungen von Ungleichheit und Ausschluss, aber auch von Normierung und Disziplinierung wirken sowohl in und durch staatliche Institutionen und juridische und politische Praktiken als auch durch soziale Interaktionen und symbolische Ordnungen. Aufgrund dieser Verbindungen haben subjektive Diskriminierungserfahrungen und die Analyse von Subjektpositionen eine heuristische Funktion für die Kritik struktureller Macht und Herrschaft. (Meyer, 2017, S. 137–138).

Dadurch, dass sie die enge Verstrickung zwischen struktureller, interaktiver, repräsentativer und subjektiver Dimension unterstreicht, gelingt es Meyer, die Bedeutung der mikrosozialen Ebene in den Vordergrund zu rücken, ohne dabei die Relevanz anderer Machtfaktoren herunterzuspielen.

Um den in Meyers Beschreibung zentralen Subjektbegriff an dieser Stelle weiter zu schärfen, erscheint die Einbettung intersektionaler Ansätze im Sinne des Konzepts der *Complexion* sinnvoll, wie es die französische Sozialphilosophin Chantal Jaquet in ihrer Kritik des Bourdieu'schen Habitusbegriffs dargelegt hat (Jaquet, 2018). In ihrer Arbeit zur Figur des Klassenübergängers versteht Jaquet Personen als „Wesen, [die] einen Knoten von Beziehungen und Affekten bilden, die sich kombinieren und komponieren, um eine Neukonfiguration hervorzubringen" (Jaquet, 2018, S. 101). Dabei leugnet Jaquet keineswegs die im Habitusbegriff angelegte große Bedeutung politischer Institutionen und ökonomischer Faktoren in der Konstitution von Subjektivität, sondern sie erweitert diese ins-

besondere durch die Dimension des Affekts und der Affektion. Nach Jaquet bezeichnet Affekt

> das, was uns berührt, bewegt und erregt. Er ist der Ausdruck der Begegnung [*rencontre*, *affectio*] zwischen der kausalen Macht des Individuums und derjenigen der äußeren Welt, und er verweist ebensowohl auf das, von dem es geformt und gestaltet wird, wie auf das, was es formt und gestaltet, in dem Maße, wie ein jeder zugleich affiziert und affiziert wird. (Jaquet, 2018, S. 66–67).

Obwohl im Rahmen des „affective turn“ Musik und Klang eine wichtige Rolle eingenommen haben (vgl. Eidsheim, 2019; Goodman, 2010; Kassabian, 2013; Stras, 2006; Thompson & Biddle, 2013), hat Affekttheorie in der Musikpädagogik noch wenig Anklang gefunden. Dabei könnte gerade hier eine Möglichkeit bestehen, eine individuelle Ebene auch in diversitätsbezogenen und intersektionalen Ansätzen adäquat zu berücksichtigen, ohne dabei übergeordnete Wirkmechanismen herunterzuspielen.

Durch die Adaption solcher integrativer machttheoretischer Ansätze für die Untersuchung musikpädagogischer Praktiken könnte es gelingen, Perspektiven für die Musikpädagogik zu entwickeln, die Machtaushandlungen in kulturellen Praktiken auf mikrosozialer Ebene die erforderliche Aufmerksamkeit widmen (wie es Blanchard bereits tut) und diese dabei zugleich als Prozesse deuten, welche nur unter Berücksichtigung weiterer, sich überschneidender und miteinander verschränkter sozialer Ebenen verstanden werden können. Auf diese Weise könnten die machttheoretischen Erkenntnisse der Intersektionalitätsforschung in der Tat wichtige Impulse für die musikpädagogische Forschung bieten.

Neben der Machttheorie ist eine zweite wichtige Anschlussstelle von Intersektionalitätsforschung und diversitätsbezogener Musikpädagogik derweil schon in ersten Ansätzen vorhanden. In der Intersektionalitätsforschung gibt es nach wie vor wenig Erkenntnisse zur Verbindung von Macht, Herrschaft und ästhetischer Erfahrung. Gerade im Gebiet der ästhetischen Erfahrung hat die Musikpädagogik zahlreiche Forschungen und Erkenntnisse aufzuweisen, welche die Intersektionalitätsforschung produktiv bereichern können (Heß, 2018a). Johann Honnens’ Konzept der „sozioästhetischen Anerkennung“ wäre an dieser Stelle etwa als möglicher Beitrag zur Intersektionalitätsforschung zu sehen (Honnens, 2017). In seiner Dissertation argumentiert Honnens, dass Anerkennungsdynamiken – als wichtiger Bestandteil von Bildungsgerechtigkeit – nicht ohne die Berücksichtigung mikrosozialer Prozesse verstanden werden können, die sich auch auf der Ebene der (musik-)ästhetischen Erfahrung abspielen (Honnens, 2017). Ähnlich dem Begriff der *Complexion* ermutigt auch Honnens’ Verständnis sozioästhetischer Anerkennung dazu, die Subjektebene zu betonen und damit Intersektionalität als ein Konzept zu begreifen, das in der Lage ist, eine Fülle subjektiver Prozesse – wie Affekte und ästhetische Erfahrungen – zu berücksichtigen.

Die kritische Prüfung, inwiefern sich Aspekte der Intersektionalitätsforschung und der diversitätsbezogenen Musikpädagogik gegenseitig bereichern können, wirft weitere Fragen auf, die in diesem Aufsatz als Ausblick für zukünftige Anknüpfungsmöglichkeiten zwischen den beiden Bereichen lediglich angerissen werden können: Zum einen stellt sich die Frage, inwiefern Ansätze der Intersektionalitätsforschung auch in empirischen musikpädagogischen Studien aufgegriffen werden können. Seit dem Ende der 2000er Jahre vorgelegten Modell von Winker und Degele hat die interdisziplinäre Intersektionalitätsforschung einen großen Korpus auch an qualitativ-empirischen Arbeiten bilden können, welche neue Ansätze der musikpädagogischen Forschung anregen könnten. Zentral für musikpädagogische empirische Arbeiten sollte dabei in jedem Falle sein, dass die anfänglichen Ziele des aus der afroamerikanischen feministischen Bewegung kommenden Intersektionalitätsansatzes – die Sichtbarmachung von komplexen Herrschaftsdynamiken und ein damit verbundenes „normative[s] commitment" (Walgenbach, 2013, S. 265) zum Einsatz gegen soziale Ungleichheit – bei der Weiterentwicklung intersektionaler Theorien und Methoden nicht aus dem Blick geraten dürfen.

Zum anderen ergeben sich auch im Bereich pädagogischen Handelns Schnittstellen zwischen Musikpädagogik und Intersektionalitätsforschung. So beschäftigen sich sowohl die aktuelle diversitätsbezogene Musikpädagogik als auch die sogenannte intersektionale Pädagogik damit, wie vor dem Hintergrund der Intransparenz und gleichzeitigen Ubiquität von Machtaushandlungen ein sensibler pädagogischer Umgang mit Macht möglich sein könnte (vgl. Blanchard, 2019; Harmat, 2019; Honnens, 2017). Eine musikbezogene intersektionale Pädagogik müsste dabei mit einer Art und Weise der Reflexion einhergehen, welche über das schon in den 1990er Jahren geforderte Hinterfragen des kulturellen Zentrismus der Musikpädagogik hinausgeht (Schütz, 1997, S. 6; Blanchard, 2019, S. 313). In einem intersektionalen Verständnis müsste insbesondere die eigene soziobiographische Situiertheit innerhalb von Machtverhältnissen – und die damit einhergehenden intersektionalen Privilegien und Benachteiligungen in miteinander verschränkten Differenzkategorien – zum Ausgangspunkt epistemologischer Überlegungen und pädagogischen Handelns werden (vgl. Harmat, 2019).

Abschließend kann festgehalten werden, dass um den Begriff der Intersektionalität im vergangenen Jahrzehnt ein interdisziplinäres, vielfältiges und diverses Forschungsfeld entstanden ist, dem ein integratives Verständnis von Macht zugrunde liegt. Dieser Artikel versucht aufzuzeigen, inwiefern innerhalb der diversitätsbezogenen Musikpädagogik insbesondere im Bereich der Machttheorie Weiterentwicklungen stattgefunden haben, aber auch weiterhin Herausforderungen bestehen, die durch machttheoretische Anregungen aus dem Feld der Intersektionalitätsforschung angegangen werden können. Gleichzeitig kann aber auch die Musikpädagogik einen Beitrag zu einer Weiterentwicklung von Machttheorie innerhalb der Intersektionalitätsforschung leisten, der beispielsweise in musikpädagogischen Erkenntnissen zur Signifikanz von (sozio-)ästhetischen Prozessen

in kulturellen Machtaushandlungen liegen kann. Ein stärkerer Dialog zwischen Ansätzen der Intersektionalitätsforschung und der diversitätsbezogenen Musikpädagogik muss also in der Tat kein Sprachspiel bleiben, sondern könnte sich als sinnvolle Weiterentwicklung beider Felder erweisen.

Literatur

Adorno, T. W. (2003). Zur Musikpädagogik. In R. Tiedemann (Hrsg.), *Dissonanzen: Einleitung in die Musiksoziologie* (S. 109–126). Suhrkamp.

Arnold, A., Luckgei, V. & Ruck, N. (Hrsg.). (2017). Sonderausgabe zu Intersektionalität. *Psychologie und Gesellschaft*, *41*(2).

Barth, D. (2013). *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik* (2., unveränd. Aufl.). Wißner.

Biele Mefebue, A., Bührmann, A. & Grenz, S. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Intersektionalitätsforschung*. Springer Fachmedien Wiesbaden.

Blanchard, O. (2019). *Hegemonie im Musikunterricht: Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität*. Waxmann.

Carastathis, A. (2019). *Intersectionality: Origins, Contestations, Horizons.* University of Nebraska Press.

Charton, A., Dornbusch, B. & Knaus, K. (2019). *Marginalisierungen – Ermächtigungen: Intersektionalität und Medialität im gegenwärtigen Musikbetrieb.* Georg Olms Verlag.

Cho, S., Crenshaw, K. W. & McCall, L. (2013). Toward a Field of Intersectionality Studies: Theory, Applications, and Praxis. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, *38*(4), 785–810.

Clausen, B. (2013). Responses to Diversity. In J. Knigge (Hrsg.), *Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen* (S. 8–40). Staatliche Hochschule für Musik und darstellende Kunst Stuttgart. https://www.pedocs.de/volltexte/2013/8117/pdf/Knigge_Mautner_2013_Responses_to_Diversity.pdf

Clausen, B. & Honnens, J. (2020, Januar 29). CfP zur Tagung „Antipluralismus und Populismus: Polarisierende Deutungen von Gesellschaft als Herausforderung für die Musikpädagogik“. https://www.musik.uni-siegen.de/tagungen/upload_files/cfp_siegen_3_(versand).pdf

Combahee River Collective (2006). A Black Feminist Statement. In E. Hackett & S. Haslanger (Hrsg.), *Theorizing Feminisms: A Reader* (S. 412–418). Oxford University Press.

Crenshaw, K. W. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 139–168.

Davis, K. (2008). Intersectionality as Buzzword: A Sociology of Science Perspective on What Makes a Feminist Theory Successful. *Feminist Theory*, *9*(1), 67–85.

Eidsheim, N. S. (2019). *The Race of Sound: Listening, Timbre, and Vocality in African American Music*. Duke University Press.

Ganz, K. & Hausotter, J. (2019). Intersektionalität – Profilierung einer Forschungsperspektive zur Analyse von Diskriminierung und sozialer Ungleichheit. *Soziologische Revue*, *42*(3), 389–404.

Geuen, H. & Stöger, C. (2018). Kulturwissenschaften. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 73–76). Waxmann [utb].

Goodman, S. (2010). *Sonic Warfare: Sound, Affect, and the Ecology of Fear*. MIT Press.

Hancock, A.-M. (2016). *Intersectionality: An Intellectual History*. Oxford University Press.

Harmat, G. (2019). *Intersectional Pedagogy: Creative Education Practices in Gender and Peace Work*. Routledge.

Heß, F. (2018a). Ästhetische Erfahrung. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 281–286). Waxmann [utb].

Heß, F. (2018b). Genderforschung. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung –Diskurse* (S. 77–80). Waxmann [utb].

Hess, J. (2019). *Music Education for Social Change: Constructing an Activist Music Education*. Routledge.

Honnens, J. (2017). *Sozioästhetische Anerkennung: Eine qualitativ-empirische Untersuchung der arabesk-Rezeption von Jugendlichen als Basis für die Entwicklung einer situativen Perspektive auf Musikunterricht*. Waxmann.

Jaquet, C. (2018). *Zwischen den Klassen: Über die Nicht-Reproduktion sozialer Macht* (H. Brühmann, Übers.). Konstanz University Press.

Kassabian, A. (2013). *Ubiquitous Listening: Affect, Attention, and Distributed Subjectivity*. University of California Press.

Kaufmann, M. E. (2019). Intersectionality Matters! Zur Bedeutung der Intersectional Critical Diversity Studies für die Hochschulpraxis. In L. Darowska (Hrsg.), *Diversity an der Universität: Diskriminierungskritische und intersektionale Perspektiven auf Chancengleichheit an der Hochschule* (S. 53–84). transcript.

Kistner, A. (2018). Die Destruktion der Gesellschaftstheorie: Ernesto Laclaus und Chantal Mouffes Versuch einer nicht-essentialistischen Politischen Philosophie. *Zeitschrift für kritische Sozialtheorie und Philosophie*, *5*(2), 216–238.

Knapp, G.-A. (2013). Intersectional Invisibility: Anknüpfungen und Rückfragen an ein Konzept der Intersektionalitätsforschung. In H. Lutz, M. T. Herrera Vivar & L. Supik (Hrsg.), *Fokus Intersektionalität: Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes* (S. 243–264). Springer VS.

Knapp, G.-A. (2017). Intersektionalität und das Problem epistemischer Pfadabhängigkeit. *Psychologie und Gesellschaft*, *41*(2), 7–24.

Knigge, J. (2012). Interkulturelle Musikpädagogik: Hintergründe – Konzepte – Empirische Befunde. In A. Niessen & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik: Ein Studienbuch* (S. 25–56). Wißner.

Laclau, E. & Mouffe, C. (2006). *Hegemonie und radikale Demokratie: Zur Dekonstruktion des Marxismus.* Passagen-Verlag.

Lehmann-Wermser, A. (2019). „Weiße“ Musikpraxen zeigen: Rassistische Strukturen als relevante Kategorie musikpädagogischer Forschung? In V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (S. 279–295). Waxmann.

Leiprecht, R. & Lutz, H. (2005). Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In R. Leiprecht & A. Kerber (Hrsg.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 218–234). Wochenschau-Verlag.

Maan, N. (2019, 30. April). 30 Jahre Intersektionalität: Gegenrede als Strategie. *Der Standard*. https://www.derstandard.at/story/2000102288080/30-jahre-intersektionalitaet-gegenrede-als-strategie

Merkt, I. (1973). Gruppenimprovisation mit psychotischen Patienten. In M. Geck (Hrsg.), *Musiktherapie als Problem der Gesellschaft* (S. 97–99). Klett.

Merkt, I. (1983). *Deutsch-türkische Musikpädagogik in der Bundesrepublik: Ein Situationsbericht*. Express-Edition.

Meyer, K. (2017). *Theorien der Intersektionalität zur Einführung*. Junius.

Penkwitt, M., Köhler, S.-M. & Schlüter, A. (2020). Vorwort: Inklusion und Intersektionalität in institutionellen Bildungskontexten. *GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, *12*(3), 7–10.

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

Reckwitz, A. (2019). *Die Gesellschaft der Singularitäten: Zum Strukturwandel der Moderne* (4. Aufl.). Suhrkamp.

Reitsamer, R. (2018). Musikwissenschaften: Geschlechterforschung und zentrale Arbeitsgebiete. In B. Kortendiek, B. Riegraf & K. Sabisch (Hrsg.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (S. 1–8). Springer.

Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering: Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. transcript.

Rieger, E. (1981). *Frau, Musik und Männerherrschaft: Zum Ausschluss der Frau aus der deutschen Musikpädagogik, Musikwissenschaft und Musikausübung*. Ullstein.

Şahin, R. (2019). *Yalla, Feminismus!* Tropen.

Sallat, S. (2018). Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Musikunterricht. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 113–123). Waxmann [utb].

Schildmann, U., Schramme, S. & Libuda-Köster, A. (2018). *Die Kategorie Behinderung in der Intersektionalitätsforschung: Theoretische Grundlagen und empirische Befunde*. Projektverlag.

Schütz, V. (1997). Interkulturelle Musikerziehung – Vom Umgang mit dem Fremden als Weg zum Eigenen. *Musik und Bildung*, *5*, 4–8.

Stras, L. (2006). The Organ of the Soul: Voice, Damage and Affect. In N.W. Lerner & J.N. Straus (Hrsg.), *Sounding Off: Theorizing Disability in Music* (S. 173–184). Routledge.

Stroh, W.M. (2002). Entwicklung eines Konzepts kritischer Musikerziehung. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, 1–13.

Thompson, M. & Biddle, I.D. (Hrsg.). (2013). *Sound, Music, Affect: Theorizing Sonic Experience*. Bloomsbury Academic.

Vogt, J. (2006). Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, 11–25.

Walgenbach, K. (2013). Postscriptum. In H. Lutz, M.T. Herrera Vivar & L. Supik (Hrsg.), *Fokus Intersektionalität: Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes* (2. Aufl., S. 265–278). Springer VS.

Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft* (2. Aufl.). Verlag Barbara Budrich.
Winker, G. & Degele, N. (2009). *Intersektionalität: Zur Analyse sozialer Ungleichheiten* (2. Aufl.). transcript.
Wright, R. (Hrsg.). (2016). *Sociology and Music Education*. Routledge.
Wright, R., Johansen, G., Kanellopoulos, P. A. & Schmidt, P. (Hrsg.). (2021). *The Routledge Handbook to Sociology of Music Education*. Routledge.

Mario Dunkel
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Fk. III / Institut für Musik
26111 Oldenburg
mario.dunkel@uol.de

Monika Unterreiner

Anerkennung als musikpädagogische Analysekategorie

Entwicklung eines fachbezogenen Analyseschemas als methodisches Werkzeug einer anerkennungsbasierten Dateninterpretation

Recognition as an Empirical-Analytical Category of Music Education Research

In recent years, the concept of recognition has developed into an important reference category for German music pedagogy. In the context of empirical research projects, in particular, recognition theory is used to describe music teaching in more detail and to interpret interaction processes. However, there is still no uniform methodology according to which scientists proceed in their recognition-related data analysis. This article, therefore, deals with the design of an appropriate analysis scheme that allows a systematic, subject-specific interpretation of text sources. An analysis example served to specify the application of this analysis scheme. It became clear that the approach to a defined analysis scheme was important in three respects: First, it prevented a certain arbitrariness in the interpretation of the data; second, the different areas of analysis partially highlighted the complexity of teaching recognition processes; and third, it allowed the results of different studies to be comparable.

1. Einleitung

Seit Axel Honneth 1992 seine anerkennungstheoretisch begründeten Überlegungen zur Entstehung sozialer Konflikte veröffentlicht hat, intensivierte sich die wissenschaftliche Diskussion um den Begriff der Anerkennung zunehmend. Anerkennungsprozesse werden dabei disziplinübergreifend als zentraler Faktor im Subjektivierungsprozess von Individuen beschrieben (Schäfer & Thompson, 2010, S. 17). Der zugehörige pädagogische Diskurs lässt sich im Wesentlichen in zwei Hauptströmungen untergliedern: Konzepte, die bezugnehmend auf Honneth Anerkennung als normative Leitlinie pädagogischen Handels konkretisieren (vgl. Prengel, 2013), und Ansätze, die in Weiterführung des Anerkennungsbegriffs durch Michel Foucault und Theodore Schatzki die Ambivalenz von Anerkennungshandlungen betonen (vgl. Balzer, 2014; Butler, 2007). Die deutschsprachige

Musikpädagogik beschäftigt sich in diesem Zusammenhang überwiegend mit der Bedeutung von Anerkennungsprozessen im Kontext von Musikpraxis, Gerechtigkeit und Musikunterricht oder ästhetischer Erfahrung (vgl. Kaiser, 2008; Kautny, 2018; Vogt, 2009, 2013). Neuere empirische Arbeiten setzen sich darüber hinaus mit den Anerkennungsdynamiken in Schule und Klassenverband auseinander (vgl. Campos, 2015, 2019; Heberle, 2018, 2019; Honnens, 2016, 2017; Niessen, 2013, 2020). Diese Forschungsprojekte nutzen einen analytisch gewendeten Anerkennungsbegriff als Bezugskategorie ihrer Dateninterpretation, der den Differenzen generierenden, Subjekt konstituierenden Charakter von Anerkennungsprozessen in den Vordergrund stellt. Es wird untersucht, *als wer* oder *was* jemand von jemandem in musikpädagogischen Kontexten anerkannt wird. Im Rahmen dieser Studien wird auf verschiedene domänenspezifische Anerkennungstheorien zurückgegriffen (bspw. Vogts Überlegungen zum „Kulturimperialismus", 2009), um musikbezogene Lehr-Lern-Prozesse fachgerecht erfassen und analysieren zu können. Bisher wurde allerdings noch kein einheitliches Verfahren entwickelt, das bereits existierende erziehungswissenschaftliche Heuristiken mit anerkennungstheoretischen Konzepten aus der Musikpädagogik systematisch verknüpft. Im vorliegenden Beitrag wird dargestellt, wie diesem Desiderat im Kontext der anerkennungsbasierten Analyse transkribierter Interviewtexte durch die Konzeption eines Analyseschemas begegnet wurde. Ausführungen zur Genese und zum Aufbau des entwickelten Schemas sowie eine Kurzdarstellung der integrierten fachspezifischen Anerkennungskonzepte stehen hierbei im Mittelpunkt. Die theoretischen Überlegungen werden im letzten Teil der Ausführungen anhand eines ausgewählten Analysebeispiels konkretisiert.

2. Das Forschungsprojekt

Empirischer Hintergrund der hier vorgestellten Überlegungen zur systematisch-methodischen Verwendung des Anerkennungskonzeptes als musikpädagogische Analysekategorie ist ein qualitatives Forschungsprojekt zum Musikunterricht an bayerischen Mittelschulen (vgl. Unterreiner, 2021). Zehn Musiklehrkräfte berichteten im Rahmen leitfadengestützter Interviews von den Herausforderungen des Musikunterrichts an dieser Schulform. Im Verlauf des Forschungsprozesses ergaben sich in der Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial zwei Fragestellungen, denen unter Anwendung des von Anselm L. Strauss und Juliet Corbin (1996) entwickelten Kodierverfahrens ausführlicher nachgegangen wurde: Welche Strategien wenden die Lehrkräfte in der Bewältigung der genannten Herausforderungen an und welche Anerkennungsmechanismen und -phänomene können in einer weiterführenden Analyse der zugehörigen Textstellen in diesem Zusammenhang identifiziert werden? Das Konzept der Anerkennung fungierte im Sinne einer theoriegestützten Interpretation der evaluierten Bewältigungsstrategien (vgl. Miethe & Soremski, 2018) während des anschließenden Kodierprozesses als

„heuristische[s] Konzept […], [das] … die Identifizierung theoretisch relevanter Phänomene im Datenmaterial ermöglicht[e]“ (Kelle, 1996, S. 32). Angesichts der Komplexität eines mehrdimensionalen, analytisch gewendeten Anerkennungsbegriffs (vgl. Abschnitt 3) erfolgte zu diesem Zweck in Auseinandersetzung mit dem zugehörigen (musik-)pädagogischen Anerkennungsdiskurs die Erstellung eines fachspezifischen Analyseschemas. Dieses diente als forschungsmethodisches Interpretationswerkzeug, um die identifizierten Bewältigungsstrategien nicht ‚willkürlich', sondern systematisch hinsichtlich ihrer Anerkennungsstrukturen weiter zu untersuchen (vgl. Eco, 2004) und wird samt seiner theoretischen Fundierung im vorliegenden Text vorgestellt.

3. Theoretische Grundlagen

Den theoretischen Überlegungen liegt ein analytisch gewendeter Anerkennungsbegriff zugrunde. Ausgehend von den anerkennungstheoretischen Überlegungen bei Nicole Balzer und Norbert Ricken (2010), Balzer (2014) und Nadine Rose und Norbert Ricken (2018) wird untersucht, *als wer* oder *was* die Schüler*innen von ihren Lehrkräften im Kontext der geführten Interviews anerkannt bzw. festgeschrieben werden, ohne dies an ein wertschätzungsorientiertes Begriffsverständnis von Anerkennung zu knüpfen. Nicht nur – normativ betrachtet – positiv-bejahende Äußerungen gelten vor diesem Hintergrund als anerkennend, sondern jede Aussage mit Bezug auf die Schüler*innen kann hinsichtlich der darin enthaltenen Anerkennungsmechanismen analysiert werden. Im Unterschied zu den Ausführungen der oben genannten Autor*innen wird Anerkennung im vorliegenden Forschungskontext jedoch nicht ausschließlich als Adressierungs- bzw. Re-Adressierungsphänomen aufgefasst (vgl. Balzer & Ricken, 2010, S. 73). Mit Blick auf die auszuwertenden Interviewtranskripte, anhand derer ein Nachvollzug „*reale[r]* Adressierungen“ (Niessen, 2020, S. 41) generell nicht möglich ist,[1] steht vielmehr im Vordergrund, welche persönliche Wahrnehmung oder Festschreibung der Schüler*innen – häufig auch nur implizit – im Zusammenhang mit den geschilderten Bewältigungsstrategien zum Ausdruck gebracht wird. Anhand deren anerkennungsbasierter Analyse wird zu erfassen versucht, welches Bild der Schüler*innen den Äußerungen der Lehrkräfte zugrunde liegt, welche Fremdzuschreibungen hinsichtlich der Schüler*innen vorgenommen werden (vgl. Kautny, 2018, S. 49) und auf welchen anerkennungsrelevanten Einstellungen oder Beweggründen die Ausführungen beruhen.

1 Eine Ausnahme bildet das Adressierungsgeschehen zwischen den während des Interviews anwesenden Personen.

3.1 Erziehungswissenschaftliche Heuristiken

In der erziehungswissenschaftlichen Literatur liegen mittlerweile einige Heuristiken zur Analyse von Anerkennungs- bzw. Adressierungsgeschehen vor. Eine entsprechende Vorgehensweise findet sich beispielsweise bei Sabine Reh und Norbert Ricken (2012), die anhand vorgegebener Fragestellungen die sozialen Ordnungen, das Positionierungsgeschehen und den performativen Gehalt von Interaktionshandlungen näher zu bestimmen suchen. Balzer (2014) formuliert mit dem Anliegen, „Anerkennung als Moment auch von nicht-affirmativen Handlungen zu erfassen und daher nicht nur ‚das' Gesagte, die Lokutionen, sondern ‚Anerkennung' als Perlokution bzw. perlokutionären Akt des ‚Gesagten' in den Blick zu bekommen" (S. 602), vier „rekursiv aufeinander bezogen[e]" Analyseschritte (S. 605). Nele Kuhlmann, Norbert Ricken, Nadine Rose und Anne Otzen (2017) definieren vier Dimensionen einer Adressierungsanalyse, Rose und Ricken stellen ausgehend von zentralen „Frageperspektiven" (2018, S. 168) eine „heuristische Matrix zur Adressierungsanalyse" (Rose & Ricke, 2018, S. 159) vor. All diesen Ansätzen liegt die Erkenntnis zugrunde, „dass erst und nur die Trennung in verschiedene Analyse-Schritte" (Reh & Ricken, 2012, S. 45) die Erfassung von Anerkennung, aufgefasst als komplexes Adressierungsgeschehen, ermöglicht. Die gemeinsame Intention der Autor*innen besteht darin, Möglichkeiten zur Entschlüsselung dieses Phänomens aufzuzeigen und nachvollziehbar zu machen. Die hier benannten Auswertungsverfahren bildeten aus diesem Grund den Ausgangspunkt der eigenen forschungsmethodischen Überlegungen. Aus mehreren Gründen war es allerdings notwendig, diese bereits entwickelten Analyseschemata hinsichtlich des vorliegenden Datenmaterials zu modifizieren bzw. zu erweitern: Erstens zielen diese Heuristiken infolge der zugrunde gelegten Definition von Anerkennung als Adressierungsgeschehen auf Datenmaterial, das die Interpretation von Mimik, Gestik sowie (Re-)Adressierungshandlungen zulässt. In der Regel handelt es sich dabei um Unterrichtsvideos, Unterrichtsbeobachtungen oder die zugehörigen Transkriptionen. Eine entsprechende Anpassung der Analyseschritte auf das im vorliegenden Forschungsprojekt verwendete Datenmaterial (Interviewtranskripte) war daher unumgänglich (s. o.). Zweitens verwenden diese Autor*innen einen Adressierungsbegriff, der sich überwiegend auf die in einer Situation beobachtbaren Kommunikations- und Interaktionsprozesse richtet. Die beschriebenen Analysen zeigen, dass beispielsweise eine nähere Betrachtung der Lehr-Lern-Umgebung nicht weiter vorgenommen wird (vgl. u. a. Reh & Ricken, 2012, S. 46–51). Die inhaltliche und organisatorische Aufbereitung des Unterrichts kann jedoch als strukturelle Rahmung von Anerkennungsprozessen (vgl. Campos, 2015) bzw. als „angenommene Adressierung eines Jemand, der sich damit durch einen Anderen als ein spezifischer Jemand erlernt" (Reh & Rabenstein, 2013, S. 295), aufgefasst werden und stellt somit eine wesentliche Bedingungsvariable des unterrichtlichen Anerkennungsgeschehens dar. Aufgrund der bisher genannten Aspekte wurden bei der Konzeption des Analyseschemas

musikpädagogische Bezugstheorien (vgl. Abschnitt 3.2) sowie Analysekategorien zur Lehr-Lern-Umgebung ergänzt und nur diejenigen Analyseschritte erziehungswissenschaftlicher Heuristiken berücksichtigt, die sich für eine Interpretation von Interviewtranskripten adaptieren ließen (s. v.).

3.2 Fachspezifische Anerkennungskategorien

Der musikpädagogische Diskurs beschäftigt sich im Kontext anerkennungstheoretischer Unterrichtsforschung aktuell vor allem mit folgenden drei fachspezifischen Bezugstheorien: der von Jürgen Vogt adaptierten Theorie des Kulturimperialismus (2009, 2013), dem Konzept der Sozioästhetischen Anerkennung (Honnens, 2016, 2017) und der Bestimmung von Ästhetischer Erfahrung als Begegnung mit dem Fremdem (Kaiser, 1992, 2008; Vogt, 2009). Die nachfolgend zitierten Autor*innen belegen anhand ihrer Ausführungen und Überlegungen die Wichtigkeit einer Auseinandersetzung mit der Anerkennungsthematik, in der Fachspezifika gezielt mitberücksichtigt werden. Da sie zentrale inhaltliche Bezugskonzepte für eine fachgerechte Analyse des unterrichtlichen Anerkennungsgeschehens zur Verfügung stellen, werden im Rahmen des entwickelten Analyseschemas die erziehungswissenschaftlichen Heuristiken auf inhaltlicher Ebene um diese drei musikpädagogischen Konzepte erweitert.[2]

3.2.1 Kulturimperialismus

Vogt (2009, 2013) übernimmt in seinen Texten den von Iris Marion Young (1995) geprägten Begriff des Kulturimperialismus für die Musikpädagogik und differenziert ihn in drei fachrelevante Kategorien aus: „(a) Das Unsichtbar-Machen besonderer Perspektiven, (b) Stereotypisierung und (c) die Stilisierung als ‚das Andere'" (Vogt, 2009, S. 47). Anhand von Studienergebnissen verdeutlicht Vogt, dass insbesondere Alltags-Stereotype wie „Mädchen singen und tanzen sehr viel lieber als Jungen" (Vogt, 2009, S. 48) nach wie vor relevante Einflussfaktoren auf die Unterrichtspraxis darstellen und sich auf die Meinungsbildung der Lehrkräfte auswirken. Auch eine Unterrichtspraxis, in der gezielt auf bestimmte Lehrplaninhalte verzichtet („Unsichtbar-Machen besonderer Perspektiven", Vogt, 2009, S. 47) oder „historische[…] Popmusikvermittlung" (Honnens, 2017, S. 18)[3]

2 Aufgrund der Ausrichtung der Forschungsarbeit werden die genannten Ansätze mit Fokus auf das Lehrer*innenhandeln dargestellt.

3 Johann Honnens formuliert diese Bezeichnung bezugnehmend auf einen Text von Barbara Hornberger (2015). Popularmusik wird hierbei nicht ihrer selbst bzw. der Schüler*innen wegen thematisiert, sondern als Motivationsbrücke hin zur Vermittlung der eigentlich ‚richtigen' oder ‚wichtigen' Themen klassischer Musik eingesetzt.

betrieben wird (Stilisierung als ‚das Andere' bzw. als ‚das Falsche'), wäre im Sinne Vogts als kulturimperialistisch geprägtes Handeln zu interpretieren. Dies gilt ebenso für das Phänomen der Kulturalisierung, im Zuge derer die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Kultur als Determinante des Handelns und Denkens eines Menschen aufgefasst wird (IDA, o. J., o. S.). Mit Blick auf den Musikunterricht tritt dies beispielsweise ein, wenn die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Ethnie oder zu einer bestimmten Sozialschicht als ursächlich für musikbezogene Fertigkeiten oder Interessen beschrieben wird[4] oder die Identifikation mit einer bestimmten Musikkultur das Gegenüber zum „bildungsfernen Problemfall" (Hornberger, 2018, S. 33) werden lässt. Mit Blick auf den schulischen Musikunterricht sind diese fachbezogenen Überlegungen zu Kulturimperialismus und Kulturalisierung in mehrerlei Hinsicht relevant,

> da hier die handelnden Personen auf verschiedenen Ebenen mit Multikulturalität konfrontiert sind: Zum einen repräsentiert die Gruppe an sich – die Lehrkraft inbegriffen – eine Vielzahl an unterschiedlichen Kulturen und Identitäten, zum anderen wählt die Lehrkraft aus einem unüberschaubaren kulturellen Feld themen- oder adressat*innengerecht Inhalte aus. (Unterreiner, 2021)

Bei der Planung und Durchführung von Musikunterricht kann daher die durch die Lehrkraft erfolgende (musik-)kulturelle Anerkennung, also die fachbezogene Festschreibung von Schüler*innen beispielsweise hinsichtlich bestimmter musikspezifischer Interessen, Fertigkeiten, Vorkenntnisse und Vorlieben, mehrfach verkennende Effekte haben und die Identitäten der Schüler*innen durchaus weit verfehlen. Aufgrund dieser mehrdimensionalen Verstrickungen von (musik-) kultureller Identität, personenbezogener Meinungsbildung und unterrichtlicher Interaktion liegt es daher nahe, das von Vogt adaptierte Konzept des Kulturimperialismus als „sensibilisierenden Theoriehintergrund" (Niessen, 2013, S. 177) bei der fachspezifischen Analyse unterrichtlicher Anerkennungsgeschehen zu berücksichtigen.

3.2.2 Sozioästhetische Anerkennung

Eine Besonderheit schulischen Musikunterrichts resultiert aus der Tatsache, dass sich die am Unterricht beteiligten Personen auch privat mit dem Fachgegenstand auseinandersetzen und sowohl die „Auseinandersetzung mit verschiedenen Musikkulturen" als auch „die Entwicklung von musikalischen Vorlie-

4 Anne Niessen beschreibt in diesem Zusammenhang unter anderem den von Lehrkräften hergestellten Zusammenhang „zwischen afrikanischem Migrationshintergrund und einer besonderen rhythmischen Begabung" (Niessen, 2013, S. 187) bzw. zwischen der Zugehörigkeit zu bildungsfernen Schichten und einer mangelnden häuslichen Unterstützung beim Erlernen eines Instrumentes (Niessen, 2013, S. 189).

ben […] wesentliche Variablen im Subjektivierungsprozess“ (Unterreiner, 2021) dieser Personen darstellen. Die praktische Auseinandersetzung mit Musik im schulischen Unterricht besitzt daher stets zugleich identitätsstiftenden wie -bestätigenden Charakter und geht mit zahlreichen Anerkennungsdynamiken einher (vgl. Düttmann, 1997). Um sich diesem komplexen Phänomen wissenschaftlich anzunähern, untersucht Johann Honnens in seiner Studie zur Sozioästhetischen Anerkennung, wie sich die unterrichtliche Kommunikation musikbezogener Präferenzen, die soziale Positionierung im Klassenverband und „intersubjektive Rollen- und Identitätszuschreibungen“ (Honnens, 2016, S. 249) aufeinander auswirken und gegenseitig bedingen. Er kommt zu dem Ergebnis, dass musikbezogene Geschmacksurteile und deren Kommunikation wichtige Faktoren im Interaktions- und Positionierungsgeschehen der am Musikunterricht beteiligten Personen darstellen – und somit auch im Subjektivierungsprozess der Schüler*innen (Honnens, 2016, S. 249). Diese von Honnens herausgearbeitete Bedeutsamkeit sozioästhetischer Anerkennungsdynamiken erweist sich in zweierlei Hinsicht als relevante Bezugs- und Analysekategorie des Planens und Handelns von Musiklehrkräften: Zum einen kann das inhaltliche und organisatorische Vorgehen bei der Planung von Unterricht – beispielsweise die Auswahl und Aufbereitung von Liedbeispielen, Musikkultur oder musikalischen Praxen – mit Bezug zum Konzept der Sozioästhetischen Anerkennung reflektiert werden. Mögliche Fragestellungen wären hier: Berücksichtigt die Lehrkraft die musikalischen Vorlieben der Schüler*innen, wenn ja, in welchem Ausmaß und mit welcher Intention? Worauf basiert die durch die Lehrkraft vorgenommene Zuordnung von Schüler*innen zu bestimmten Musikkulturen? Wie bewertet die Lehrkraft bereits vorhandene sozioästhetische Rollenverteilungen im Klassenverband vor dem Hintergrund ihrer Stundenplanung? Inwieweit reflektiert die Lehrkraft bereits über sozioästhetische Anerkennungsdynamiken in ihrer Musikklasse?[5] Zum anderen eröffnet Honnens’ Forschungsarbeit eine neue Perspektive auf das Verhalten von Schüler*innen während der gemeinsamen Musikpraxis und die Wirksamkeit der damit einhergehenden regulierenden Maßnahmen der Lehrkraft. Diese können beispielsweise dahingehend untersucht werden, inwieweit sozioästhetische Anerkennungsgeschehen als Auslöser und Ursachen von Verhalten mitberücksichtigt werden. Die Kategorie der Sozioästhetischen Anerkennung eignet sich mit Blick auf das Handeln der Lehrer*innen daher insbesondere als Referenztheorie einer Analyse unterrichtsdidaktischer Entscheidungen sowie der dahinterstehenden Absichten und Motive.

5 Honnens entwirft in diesem Zusammenhang beispielsweise folgende Reflexionsfragen: „Besteht innerhalb der Klasse eher ein Bedarf an kompensatorischer Wertschätzung [der individuellen Musikpräferenz; MU], oder erzeugt man als Musiklehrende_r eher einen Bedarf, der gar nicht existiert? Mit wem habe ich es in meiner Musikunterrichtssituation, die in einen bestimmten schulischen Anerkennungskontext eingebettet ist, überhaupt zu tun?“ (Honnens, 2017, S. 159).

3.2.3 Ästhetische Erfahrung als Begegnung mit dem Fremdem

Alles, „was nicht dasselbe ist wie das Eigene“ (Schatt, 2020, S. 100) – so auch Musik –, kann als ‚fremd‘ bezeichnet werden und entzieht sich einer endgültigen Bestimmung bzw. eines direkten Zugriffs durch das Subjekt. Da Musik als „ästhetische[s] Objekt“ die „materiale Grundlage“ (Kaiser, 1992, S. 109) musikalisch-ästhetischer Erfahrung bildet, kann auch ästhetische Erfahrung unter dem Aspekt dieser „*grundsätzliche[n] Unverfügbarkeit des Fremden*“ (Vogt, 2009, S. 50) betrachtet werden. Vogts Überlegungen zielen in diesem Zusammenhang auf ein Verständnis ästhetisch-musikalischer Praxen als prinzipiell nicht fassbares und daher unberechenbares Phänomen (Vogt, 2009, S. 50–51). Zugleich bestimmt er ästhetische Erfahrung nicht mehr als rein subjektiven, sondern als interpersonal abhängigen Vorgang, „da sie nie in prinzipieller Abwesenheit ‚der Anderen‘ gemacht werden“ (Vogt, 2009, S. 51) kann. Die sich im Rahmen ästhetischen Erlebens und Wahrnehmens entfaltenden Erfahrungsräume können daher laut Vogt nie in Gänze erkannt und definiert werden, sie bleiben letztendlich ‚unverfügbar‘ (Vogt, 2009, S. 50). Das sich im Kontext ästhetischer Erfahrung zwischen Subjekt und Objekt (Musik) oder auch zwischen den teilnehmenden Subjekten abspielende Anerkennungsgeschehen entzieht sich dementsprechend bis zu einem gewissen Grad Kontrolle und Planbarkeit. Im schulischen Musikunterricht ist es nun Aufgabe der Lehrkraft, für jemanden ihr Fremdes (die Schüler*innen) die Begegnung mit etwas Fremdem (der Musik) vorzubereiten und anzuleiten. Das zugehörige didaktische Handeln erfolgt dabei nie objektiv bzw. wertneutral, sondern basiert stets auf einer vorprädikativen Anerkennung der Schüler*innen und des musikalischen Gegenstandes durch die Lehrperson (Vogt, 2009, S. 50–51). Diese richtet automatisch ihr Denken und Handeln an bisherigen Erfahrungswerten aus und adressiert die Schüler*innen mit Blick auf ein bestimmtes Unterrichtsziel. Diese vorab vorgenommene Festschreibung der Schüler*innen, die eine bestimmte Re-Adressierung intendiert, führt zu einer Ausrichtung der adressierten Subjekte an diesen auf sie gerichteten Fremdansprüchen.[6] Im schulischen Kontext kommt es daher zwangsläufig zu einem Spannungsfeld zwischen grundsätzlicher Unplanbarkeit ästhetischer Erfahrung und notwendiger didaktisch-methodischer Planung von Unterricht (Vogt, 2009, S. 51). In der Begegnung mit Musik werden stets auf unterschiedlichen Ebenen zahlreiche, auch

6 Diese Beschreibung von Lehren und Lernen als Responsivitätsgeschehen geht unter anderem auf Bernhard Waldenfels’ Überlegungen zu einer responsiven Ethik zurück. Waldenfels beschreibt das „Antworten“ als „Grundzug, der unser gesamtes Verhalten zur Welt, zu uns selbst und zu anderen prägt“ (Waldenfels, 2010, S. 71) und dabei grundsätzlich bereits Bestehendes aufgreift. Das Antwortgeschehen „beginnt damit, dass uns etwas oder jemand anreizt, verlockt, bedroht, herausfordert und anspricht, bevor wir uns selber Ziele setzen oder allgemeine Normen anwenden“ (Waldenfels, 2010, S. 72). Antworten meint daher immer auch, auf einen „fremden Anspruch“ (Waldenfels, 2010, S. 71) zu reagieren.

divergierende Anerkennungsspielräume eröffnet. Da ästhetische Erfahrung dabei niemals einer „einseitigen handlungsorientierten Zweckorientierung“ (Brandstätter, 2013/2012, o. S.) unterliegen kann, können diese Spielräume weder mit Blick auf die Erfahrungswelt der Schüler*innen noch hinsichtlich eines bestimmten Unterrichtsziels in Gänze ‚durchgeplant‘ oder didaktisiert werden. Insgesamt ermöglicht eine Beschreibung von ästhetischer Erfahrung als „Fremdheitserfahrung“ (Vogt, 2009, S. 51) daher eine differenzsensible Perspektive auf die im Rahmen schulischen Musikunterrichts vollzogene ästhetische Praxis: Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen kann nicht mehr von ‚der einen‘ musikalisch-ästhetischen Erfahrung als Startpunkt oder Zielsetzung musikalischer Praxen ausgegangen werden. Vielmehr steht die Reflexion der sich im Rahmen musikalisch-ästhetischer Erfahrung entfaltenden „produktiven Anerkennungsspielräume“ sowie der sich wiederum im Kontext dieser Spielräume mit Blick auf die Schüler*innen ergebenden Anerkennungsambivalenzen im Vordergrund (Vogt, 2009, S. 50–51). Der Modus der Anerkennung ästhetischer Erfahrung ist daher unmittelbar mit dem Modus der Anerkennung der einzelnen Schüler*innen verknüpft.

3.3 Fachspezifisches Analyseschema

Die vorausgehenden theoretischen Überlegungen sowie weitere Aspekte des (musik-)pädagogischen Anerkennungsdiskurses aufgreifend wurde das fachspezifische Analyseschema strukturell in Anlehnung an die Analyseschritte bei Balzer (2014) konzipiert. Es resultierten vier Analysebereiche, die sich gegenseitig ergänzen und in ihrer Anwendung auf eine möglichst genaue sowie nachvollziehbare Beschreibung musikunterrichtlicher Anerkennungsphänomene zielen: formalsprachliche Analyse, inhaltsbezogene Analyse, machtbezogene Analyse und differenzsensible Analyse (vgl. Abb. 1). Analyseschritte der erziehungswissenschaftlichen Heuristiken finden sich in den Bereichen eins und drei, fachspezifische Aspekte in den Bereichen zwei und vier wieder. Die Analysebereiche sollten dabei in ihrer Benennung und Kategorisierung einen ähnlichen Abstraktionsgrad aufweisen, wobei die Bezeichnungen des ersten und dritten Analysebereichs sowie die Formulierung der zugehörigen Unterpunkte an die Begrifflichkeiten bei Balzer angelehnt sind (Balzer, 2014, S. 602–605). Prinzipiell zielte der Entwurf des Schemas auf eine fachspezifische Erweiterung bereits bewährter Auswertungsmatrizen (vgl. Abschnitt 3.1 und 3.2) sowie auf deren Anpassung an das im Forschungsprojekt verwendete Datenmaterial, nicht auf eine grundlegende Neukonzeption. Hierbei wurden quellenspezifische Auswertungskategorien, die sich bei den vorausgegangenen Sichtungen des Datenmaterials als informationsdichtes Material bezüglich anerkennungsrelevanter Phänomene erwiesen, maßgeblich berücksichtigt (z. B. Gestaltung der Lernumgebung, Formen der Projektion oder Homogenisierung, s. u.). Das fachspezifische Analyseschema ver-

Analysebereich	Konkretisierung
Sprechakte: Formalsprachliche Analyse	1. Verwendung von a. nominalen und pronominalen Anredeformen b. generischen Platzhaltern c. situationsspezifischen Formeln 2. Berücksichtigung sprachlicher Besonderheiten wie den Gebrauch a. von Modalverben und -adverbien b. der Grammatik c. von Metaphern d. von Redewendungen e. ...
Sprechakte: Inhaltsbezogene Analyse	Sichtung bezüglich a. kulturimperialistischer oder kulturalisierender Elemente (bspw. Verwendung von Stereotypen, Ausblenden (musik-)kultureller Ansprüche und Interessen auf Seiten der Schüler*innen) b. Begrifflichkeiten der Konstruktion von Differenzlinien bzw. Strukturkategorien (Ansprache *als* jemand) oder von Intersektionalität (Verschränkung verschiedener Strukturkategorien) c. Projektionen, Übertragungen d. Homogenisierung
Bezugsnormen: Machtbezogene Analyse	Beschreibung des Positionierungsverhaltens der Lehrkräfte als institutionalisierte Machtperson unter Beachtung von a. Wortwahl b. Redeanteil (bspw. präferierte Sozialform) c. konkurrierenden Geltungs- und Machtansprüchen (bspw. im Umgang mit Konfliktsituationen, in der Bewertung von Disziplinschwierigkeiten, in der Beurteilung offener Lernformen) d. zugrundeliegenden Normen und Werten
Lernumgebung: Differenzsensible Analyse	Bestimmung von a. Ausmaß sowie Modalität der Berücksichtigung verschiedener Kategorien von Heterogenität in der Bereitstellung von Lernumgebung b. Hintergrund und Intention didaktischer Entscheidungen beispielsweise zu Inhaltsauswahl und Unterrichtsorganisation (Warum und wie wird ein Inhalt thematisiert bzw. warum und wie nicht? Warum wird Unterricht auf diese Weise organisiert? Warum werden andere Möglichkeiten nicht in Betracht gezogen? Mögliche Referenzkonzepte: Sozioästhetische Anerkennung; Ästhetische Erfahrung als Fremdheitserfahrung)

Abbildung 1: Fachspezifisches Analyseschema (Unterreiner, 2021, S. 159).

steht sich insgesamt als forschungsmethodisches Hilfsmittel der anerkennungsbezogenen Interpretation transkribierter Interviewtexte. Je nach Datenmaterial und Forschungsinteresse ist das Schema als flexibler Interpretationsrahmen zu verstehen, dessen Analysebereiche nach Bedarf bearbeitet werden können und konkrete Ansatzpunkte für die Dateninterpretation zur Verfügung stellen. Die formalsprachliche Analyse ermöglicht Einblicke in den implizit-indirekten Gehalt einer Äußerung, indem sie sich mit deren perlokutionären Bestandteilen und Effekten befasst (vgl. Balzer, 2014). Mittels Sprachanalyse können Aussagen darüber getroffen werden, welche Zuschreibungen und Festschreibungen in einer Interviewäußerung enthalten sind oder auch welche anerkennungsrelevanten Überzeugungen oder Motive eine Aussage beinhaltet, ohne dass diese expliziert

werden. Von Interesse sind in diesem Zusammenhang unter anderem der Gebrauch von Modalverben oder generischen Platzhaltern. Die inhaltsbezogene Analyse zielt auf eine sprachsensible Sichtung des Datenmaterials hinsichtlich vorprädikativ vorgenommener Festschreibungen. Homogenisierungstendenzen, kulturimperialistisch geprägte Argumentationszusammenhänge, der Einsatz von (musikbezogenen) Stereotypen oder auch die Projektion bzw. Übertragung eigener Bedürfnisse auf die Zielgruppe[7] stellen hier relevante Phänomene dar. Im Bereich der machtbezogenen Analyse geht es um die Beschreibung des Positionierungsverhaltens der Lehrkräfte als institutionalisierte Machtperson unter besonderer Berücksichtigung der zugrundeliegenden Normen und Werte. Die differenzsensible Analyse bezieht sich auf die im Zuge unterrichtlicher Bewältigung bereitgestellte Lernumgebung sowie auf das von den Lehrkräften beschriebene zugehörige didaktische Handeln. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf deren (fachspezifischem) Umgang mit Heterogenität.

4. Analysebeispiel

Zur Verdeutlichung der vorangegangenen Ausführungen wird eine Beispielanalyse anhand eines ausgewählten Interviewauszuges vorgenommen. Ausgangspunkt der nachstehenden Äußerung war die Frage, ob die Lehrkraft im Musikunterricht offene Unterrichtsformen anwendet:

> Also ich habe noch nie offene Unterrichtsformen gemacht – hat einfach den Grund, dass ich selber zu gern Musik mach. Da ich sehr praktisch Musik mach, kann ich schlecht auf offene Unterrichtsformen setzen, weil die Schüler brauchen ja irgendwo Futter, dass die sich das erarbeiten können in der offenen Unterrichtsform. Und wenn ich ein Lied gesanglich erarbeite, dann ist das ja fast nicht umsetzbar. (IP 6_24)[8]

Dieses Zitat wurde im Vorfeld der anerkennungsbezogenen Interpretation drei unterschiedlichen Bewältigungskategorien zugeordnet, die in der Analyse des Datenmaterials des gesamten Projekts gewonnen worden waren. Die Lehrkraft beschreibt hier eine Reduktion des musikpraktischen Unterrichts auf frontales Klassenmusizieren, eine Zentrierung auf die Lehrkraft und eine Reduktion der im Lehrplan vorgegebenen fachspezifischen Arbeitsweisen, um dem von

---

7 Die Begriffe der Projektion und der Übertragung umfassen im Kontext des Forschungsprojektes alle Verfahrensweisen, die eine Zuschreibung eigener Vorlieben und Interessen auf die Zielgruppe bedeuten. Ein gängiges Beispiel wäre: „Das fand ich halt als Schüler auch am schönsten, wenn ich irgendein Instrument nehmen durfte, und wenn ich singen durfte. Aber ich glaub, das ist für die Kinder schon auch so“ (IP 9).

8 Die Abkürzung IP steht für „Interviewperson“. Es folgt die Kombination aus Interviewnummer und Absatzzahl im zugehörigen Interviewtranskript.

ihr diagnostizierten Mangel an Schlüsselkompetenzen (vermeintlich fehlende Selbstständigkeit) und fachspezifischen Vorkenntnissen zu begegnen. Trotz aller im Verlauf des Interviews zur Sprache kommenden Schwierigkeiten und Herausforderungen ist es erklärtes Ziel der Lehrperson, Musikunterricht praktisch und motivierend auszugestalten und dabei selbst als musizierendes Rollenvorbild aktiv zu sein. Aufgrund der Beschaffenheit der exemplarischen Textstelle werden in der nun vorgenommenen anerkennungstheoretisch geleiteten Interpretation schwerpunktmäßig die ersten beiden Analysebereiche des entwickelten Schemas berücksichtigt.

Aus sprachanalytischer Perspektive fällt auf, dass im betreffenden Zitat häufig Partikel unterschiedlicher Funktion verwendet werden und zudem auf den Gebrauch generischer Platzhalter („die Schüler", „die") zurückgegriffen wird. Eine weiterführende Analyse der Partikel unter Berücksichtigung des Zitatkontextes ergibt folgende Interpretation[9]: Der Partikel „noch" drückt hier in Verbindung mit der Negation „nie" aus, dass die IP die im zugehörigen Satz ausgedrückte Tatsache des Verzichts auf offene Unterrichtsformen grundsätzlich als eher unbedeutende methodisch-didaktische Reduktion ihres Unterrichts einschätzt. Dies wird durch die Verwendung des verstärkenden Modalpartikels „einfach" in der zugehörigen Begründung bestätigt.[10] Es folgt im Zitat eine kurze Erläuterung inklusive Beispiel, warum die angestrebte Unterrichtspraxis nicht als offener Unterricht durchgeführt werden kann. Hier fällt die vermehrte Verwendung von Intensitätspartikeln auf, die ihr jeweiliges Bezugswort und somit die damit einhergehende Äußerung verstärken („zu gern", „sehr praktisch", „fast nicht umsetzbar"). Sowohl der Beschreibung der eigenen Vorliebe für den praktischen Musikunterricht als auch der Behauptung, offener Unterricht sei in diesem Zusammenhang „nicht umsetzbar", wird auf diese Weise Nachdruck verliehen. Das Wörtchen „ja" wird beide Male in seiner Funktion als Modalpartikel eingesetzt, was auf eine von der Lehrkraft angenommene Allgemeingültigkeit oder auch Selbstverständlichkeit des von ihr gezogenen Resümees hindeutet. Insgesamt begründet die Lehrkraft den grundsätzlichen Verzicht auf offene Unterrichtsformen daher mit zwei aus ihrer Perspektive absolut logischen Argumenten: ihrem persönlichen Interesse an Musikpraxis und der Unzweckmäßigkeit offener Unterrichtsmethoden mit Blick auf die Kompetenzstruktur ihrer Schüler*innen. Eine inhaltsbezogene Ausdeutung dieser formalsprachlichen Analyse lässt folgende Rückschlüsse zu: Zum einen projiziert die Lehrkraft vornehmlich ihre eigenen Vorstellungen hinsichtlich der methodisch-didaktischen Vorgehensweise

9 Aus sprachwissenschaftlicher Perspektive gilt der Sprachkontext einer isoliert betrachteten Textstelle als wesentlicher Bezugsrahmen für deren Interpretation (vgl. Weigand, 1992).

10 Der Partikel „einfach" bringt an dieser Stelle zum Ausdruck, dass die Erklärung, selbst gerne Musik zu machen, aus Sicht der IP eine folgerichtige und ausreichende Begründung für die voranstehende Aussage darstellt.

auf den schulischen Musikunterricht. Im Verlauf des Interviews wird deutlich, dass die Lehrkraft selbst begeisterte*r Musiker*in ist[11] und daher als aktiv und authentisch musizierendes Rollenvorbild auftreten möchte. Die Lehrkraft beschreibt diese Art von Rollenverständnis zudem als elementar, um Schüler*innen für die Musikpraxis motivieren und letztlich auch voraussetzungsloses Musizieren ermöglichen zu können. Als Hauptargument einer überwiegend frontal ausgerichteten Klassenmusizierpraxis enthält dieser durchaus nachvollziehbare und im Kontext schulischen Musikunterrichts auch berechtigte Begründungszusammenhang allerdings trotz grundsätzlich wohlmeinender Intention mitunter kulturimperialistische Züge: Da weder die Vorgaben des Lehrplans noch die Interessen der Schüler*innen den Ausschlag für die Entscheidung der Lehrkraft geben, sondern primär deren Begeisterung für das Musikmachen, werden die Schüler*innenperspektiven ‚unsichtbar gemacht' bzw. als ‚weniger wichtig' festgeschrieben (vgl. Abschnitt 3.2.1).[12] Zum anderen deutet die Verwendung generischer Platzhalter im zweiten angeführten Argument auf eine gedankliche Homogenisierung der Schüler*innen bei der Einschätzung ihrer Lernvoraussetzungen hin. Dieser Eindruck bestätigt sich während des Interviews, in dessen Verlauf von den Schüler*innen überwiegend im Kollektiv gesprochen wird, sowohl was deren Interessen[13] als auch was deren Lernausgangslagen betrifft.[14] Unter Berücksichtigung des Zitatkontextes wird in diesem Zusammenhang ersichtlich, dass folgendes Stereotyp den Äußerungen zugrunde liegt: Mittelschüler*innen fällt es grundsätzlich schwer, etwas selbstständig zu erarbeiten, vor allem in der Musikpraxis. Diese Einschätzung beruht auf Erfahrungswerten der Lehrkraft, die sie im Verlauf des Interviews beispielsweise anhand von Gehörbildungsunterricht, musikalischen Warm-up-Phasen oder allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen ihrer Klientel ausführt. Aufgrund dieser Erfahrungswerte fokussiert die Lehrkraft – in logischer Konsequenz ihrer Verantwortung für den Unterricht – zur Aufrechterhaltung eines gewissen Ordnungsrahmens oder auch, wie im hier vorliegenden Textsegment, zur Sicherstellung des gesetzten Lernziels eine grundsätzlich lehrer*innenzentriert ausgerichtete Musikpraxis. Anerkennungs-

11 „Meine Musikalität, meine Freude an der Musik, die Begeisterungsfähigkeit, die ich für Musik habe." (IP 6_37)

12 Es geht hier wohlgemerkt um die methodisch-didaktische, nicht die inhaltliche Schwerpunktsetzung im Bereich des Klassenmusizierens. Im Verlauf des Gesprächs kommt mehrfach zur Sprache, dass die Lehrkraft bzgl. der Liedauswahl gezielt aktuelle Songs und Vorlieben ihrer Schüler*innen aufgreift, aber auch durch eigene Vorschläge beispielsweise eine „Irritation von sozioästhetischen Positionen" (Honnens, 2017, S. 261) anstrebt.

13 „Von dem her ist es schon ein sehr wichtiger Aspekt [Musik als Fach zu unterrichten], weil jeder eigentlich gerne singt und jeder irgendwo gerne Musik macht." (IP 6_7)

14 „Wir haben bei unseren Schülern recht wenig musikalische Vorbildung"; „sie können sich selber kaum einschätzen, wenn ich mit ihnen irgendwas Rhythmisches erarbeite." (IP 6_20)

theoretisch gedacht geht mit dieser auf Erfahrungswerten und Homogenisierung beruhenden methodisch-didaktischen Ausrichtung der Musikpraxis allerdings auch eine vorprädikative Festschreibung der Schüler*innen hinsichtlich eines bestimmten Stereotyps bzw. eines bestimmten Lernweges einher.

Zusammenfassend ermöglichte die systematisch vorgenommene Zitatanalyse eine Identifikation und Beschreibung mehrerer ‚versteckter' Anerkennungsmechanismen bzw. -phänomene (vgl. Unterreiner, 2021). Diese gehen mit methodisch-didaktischen Maßnahmen der Lehrkraft einher, die prinzipiell auf eine motivierende und an den Kompetenzen der Schüler*innen orientierte Musikpraxis gerichtet sind. Sie können allerdings gleichzeitig unbeabsichtigt zu einer vorprädikativen, mitunter stereotyp-basierten Zuschreibung der Schüler*innen bezüglich ihrer Lernausgangslage, ihrer musikpraktischen Interessen und ihres Lernweges führen.

5. Fazit

Mit Blick auf die angestrebte systematisch-methodische Verwendung des Anerkennungskonzeptes als musikpädagogischer Analysekategorie lässt sich zusammenfassend festhalten: Aus forschungsmethodischer Sicht kann durch die Anwendung des Analyseschemas der Gefahr eines willkürlichen Vorgehens bei der Interpretation von Anerkennungsphänomenen vorgebeugt werden (vgl. Eco, 2004). Die vier Analysebereiche geben einen hilfreichen Orientierungsrahmen vor, der eine systematische Betrachtung des Datenmaterials aus vier optionalen Anerkennungsperspektiven ermöglicht. Dies verhilft zu einer gezielten Entschlüsselung des perlokutionären Gehalts zugehöriger Äußerungen (vgl. Balzer, 2014). Zugleich erleichtert eine Interpretation mit Hilfe des Analyseschemas den Nachvollzug des Forschungsprozesses. Da die methodische und inhaltliche Grundlage der Analyse in Form des Schemas vorliegt und in der Verschriftlichung der Ergebnisse stets darauf Bezug genommen werden kann, kann die Analyse von Anerkennungsgeschehen transparent vermittelt werden. Dieser Aspekt wäre zugleich hinsichtlich der Vergleichbarkeit themenverwandter Studien von Bedeutung. Ergebnisse unterrichtsbezogener Forschungsprojekte, die sich unter Einsatz desselben Analyseschemas mit ‚Anerkennung' auseinandersetzen, ließen sich besser miteinander vergleichen und gegebenenfalls zu einem größeren Ganzen zusammenfassen.

Abschließend ein weiterführender Gedanke zu den Ergebnissen der Beispielanalyse: Es kann im Kontext von Unterricht bei inhaltlichen und methodisch-didaktischen Entscheidungen nie um Fragen der ‚richtigen' und der ‚falschen' Anerkennung gehen.[15] Das würde der Komplexität dieses Begriffs und dem viel-

15 Ausgenommen wären absichtlich persönlichkeitsverletzend vollzogene Entscheidungen (vgl. Prengel, 2013).

schichtigen Anerkennungsgeschehen im Klassenzimmer nicht gerecht, zumal auch positiv-normativ gedachte Anerkennung immer und unvermeidlich identitätsverkennend wirkt (Bedorf, 2010) und Differenzen erst generiert (vgl. Kautny, 2018). Vielmehr geht es darum, Wissen um die Existenz und die Wirksamkeit von Anerkennungsmechanismen bereitzustellen und eine entsprechende Reflexion des didaktischen Denkens und Handelns anzubahnen (vgl. Mecheril, 2005; Vogt, 2009).

Literatur

Balzer, N. (2014). *Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie.* Springer VS.

Balzer, N. & Ricken, N. (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 35–87). Schöningh.

Bedorf, T. (2010). *Verkennende Anerkennung. Über Identität und Politik.* Suhrkamp.

Brandstätter, U. (2013/2012). *Ästhetische Erfahrung. KULTURELLE BILDUNG ONLINE.* http://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrung

Butler, J. (2007). *Kritik der ethischen Gewalt. Adorno-Vorlesungen 2002* (erw. Ausg.). Suhrkamp.

Campos, S. (2015). Subjekte der Praxis – Praxis der Subjekte. In A. Niessen & J. Knigge (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (S. 111–125). Waxmann.

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

Düttmann, A. G. (1997). *Zwischen den Kulturen. Spannungen im Kampf um Anerkennung.* Suhrkamp.

Eco, U. (2004). *Die Grenzen der Interpretation* (3. Aufl.). dtv.

Heberle, K. (2018). Mittendrin und nur dabei? Videografische Perspektiven auf Anerkennungsprozesse im inklusiven Musikunterricht. In B. Claußen & S. Dreßler (Hrsg.), *Soziale Aspekte des Musiklernens* (S. 115–130). Waxmann.

Heberle, K. (2019). *Zur Konstruktion von Leistungsdifferenz im Rahmen musikpädagogischer Unterrichtspraxis. Eine Videostudie zum instrumentalen Gruppenunterricht in der Grundschule.* Waxmann.

Honnens, J. (2016). Eine musikpädagogische Fremdbeschreibung von Unterricht: Sozioästhetische Anerkennungsdynamiken unter Jugendlichen. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 249–263). Waxmann.

Honnens, J. (2017). *Sozioästhetische Anerkennung. Eine qualitativ-empirische Untersuchung der arabesk-Rezeption von Jugendlichen als Basis für die Entwicklung einer situativen Perspektive auf Musikunterricht.* Waxmann.

Hornberger, B. (2015). Einschließen, ausschließen. Eine Skizze zur Vermittlung populärer Musik vor dem Hintergrund Honneths Konzept von Anerkennung. In M. Ahlers (Hrsg.), *Popmusik-Vermittlung. Zwischen Schule, Universität und Beruf* (S. 257–277). LIT.

Hornberger, B. (2018). Musik – Kultur – Pädagogik. Kulturwissenschaftliche Fragen und Perspektiven. In A. J. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (S. 19–26). Waxmann.

IDA (Hrsg.). (o. J.). *Glossar: Kulturalisierung*. http://www.idaev.de/recherchetools/glossar/glossar-detail

Kaiser, H.-J. (1992). Meine Erfahrung – Deine Erfahrung?! Oder: Die grundlagentheoretische Frage nach der Mitteilbarkeit ästhetischer Erfahrung. In H.-J. Kaiser (Hrsg.), *Musikalische Erfahrung. Wahrnehmen – Aneignen – Erkennen* (S. 100–113). Die Blaue Eule.

Kaiser, H.-J. (2008). Anerkennungstheoretische Grundlagen gemeinsamen Musizierens. In A. C. Lehmann & M. Weber (Hrsg.), *Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule* (S. 15–34). Die Blaue Eule.

Kautny, O. (2018). Anerkennung, Achtung, Toleranz …? Auf der Suche nach ethischen Begriffen für die Interkulturelle Musikpädagogik. *ZfKM,* (17), 46–76.

Kelle, U. (1996). Die Bedeutung theoretischen Vorwissens in der Methodologie der Grounded Theory. In R. Strobl & A. Böttger (Hrsg.), *Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews* (S. 23–48). Nomos.

Kuhlmann, N., Ricken, N., Rose, N. & Otzen, A. (2017). Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivationstheoretischer Hinsicht. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 93*(2), 234–235.

Mecheril, P. (2005). Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik. In F. Hamburger, T. Badawia & M. Hummrich (Hrsg.), *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 311–328). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Miethe, I. & Soremski, R. (2018). Theorietriangulation als Ausgangspunkt und Prozesselement rekonstruktiver Forschung. Theoretische Überlegungen und empirische Umsetzung. In I. Alber, B. Griese & M. Schiebel (Hrsg.), *Biografieforschung als Praxis der Triangulation* (S. 183–201). Springer VS.

Niessen, A. (2013). Die Heterogenität von Erstklässlern aus Sicht der Lehrenden in dem Programm „Jedem Kind ein Instrument". In J. Knigge & H. Nautner-Obst (Hrsg.), *Responses to diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen* (S. 171–194). Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart.

Niessen, A. (2020). Zur Rekonstruktion von Adressierung auf Basis von Interviewdaten. Einblicke in eine Situationsanalyse zur Leistungsordnung im Musikunterricht. In F. Heß, L. Oberhaus & C. Rolle (Hrsg.), *Subjekte musikalischer Bildung im Wandel. Sitzungsbericht 2019 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 37–51). https://zfkm.org/wsmp20-tagungsband2019.pdf

Prengel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz.* Budrich.

Reh, S. & Rabenstein, K. (2013). Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung. Rekonstruktionen des Zeigens und Adressierens. *Zeitschrift für Pädagogik, 59*(3), 291–307.

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

Rose, N. & Ricken, N. (2018). Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivitätsforschung. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 159–175). Springer.

Schäfer, A. & Thompson, C. (2010). Anerkennung – eine Einleitung. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 7–35). Schöningh.

Schatt, P. W. (2020). Moralisch einwandfrei? Zum künstlerischen und pädagogischen Umgang mit dem Fremden. In K. Bradler & A. Michel (Hrsg.), *Musik und Ethik: Ansätze aus Musikpädagogik, Philosophie und Neurowissenschaft* (S. 97–109). Waxmann.

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

Unterreiner, M. (2021). *Versteckte Anerkennungsmechanismen. Herausforderung und Bewältigung im Musikunterricht an Mittelschulen.* Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität München. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bvb:19-275511

Vogt, J. (2009). Gerechtigkeit und Musikunterricht – eine Skizze. *ZfkM, 9*, S. 38–53.

Vogt, J. (2013). Musik. In T. Braune-Krickau, S. Ellinger & C. Sperzel (Hrsg.), *Handbuch Kulturpädagogik für benachteiligte Jugendliche* (S. 483–505). Beltz.

Waldenfels, B. (2010). Responsive Ethik zwischen Antwort und Verantwortung. *DZPhil, 58*(1), 71–81.

Weigand, E. (1992). Grammatik des Sprachgebrauchs. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik, 20*(2), 182–192.

Young, I. M. (1995) Rawls's Political Liberalism. *Journal of Political Philosophy, 3*(2), 181–190.

Monika Unterreiner
Ludwig-Maximilians-Universität München
Institut für Musikpädagogik
Leopoldstraße 13
80802 München
monika.unterreiner@gmx.net

Lukas Bugiel

Musikalische Bildung auf dem Boden der Tatsachen

Skizzierung einer bildungstheoretisch orientierten musikbezogenen Biografieforschung

About Empirical Research of Music-Related Learning as a Transformative Process ('Bildung')

The article describes how music related learning as a transformative process ('Bildung') can be investigated using empirical research. In a first step, the basic ideas of a philosophical understanding of this process are explained: Music-related 'Bildung' as a transformative process refers to a possibility of musical learning that fundamentally changes the way people experience music. It is claimed that music-related 'Bildung' needs to be understood precisely as a process of transforming musical knowledge, which is only initiated if someone experiences music as strange and new. The article sketches in a second step how this process can be researched using biographical and narrative methodologies while taking into account the non-propositional structure of musical knowledge.

1. Einleitung

Musikalisches oder musikbezogenes Lernen lässt sich – wie alles andere Lernen auch – graduell zwischen den Polen von Dazu- und Umlernen beschreiben. Für das Umlernen hat sich in der deutschsprachigen Musikpädagogik der Ausdruck ‚musikalische Bildung' durchgesetzt: Darunter verstehen bekanntere Theorien von Stefan Orgass (2008), Christian Rolle (1999) und Jürgen Vogt (2001, S. 288–315) solche Lernprozesse, durch die sich in unumkehrbarer Weise verändert, wie jemand und damit auch was jemand als Musik erfährt. Diese Theorien verstehen unter Bildung mit anderen Worten einen transformatorischen Prozess und dies durchaus analog zur viel rezipierten erziehungswissenschaftlichen *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (Vogt, 2015, S. 582 und vor allem Koller, 2012).

Musikalische Bildung hat als „(Grund-)Begriff musikpädagogischen Nachdenkens" (Vogt et al., 2015) seinen festen Platz vor allem in der musikdidaktischen Diskussion gefunden, insbesondere, um eine ideale, vielleicht auch utopische Zieldimension musikunterrichtlichen Handelns zu konturieren. Was sich über

diesen Begriff nach wie vor jedoch nicht behaupten lässt, ist, dass er expliziter Anknüpfungspunkt vieler empirischer Untersuchungen geworden sei. Es ist zumindest offen geblieben, inwiefern sich der Begriff transformatorischer musikalischer Bildung überhaupt auf tatsächliche musikalische Lernprozesse in beschreibender oder erklärender Absicht beziehen ließe. Man könnte daher den Verdacht hegen, dass es sich bei bisherigen Theorien musikalischer Bildung um Glasperlenspiele handelt, um „metaphysische Konzepte und imaginäre Projektionen" (Schäfer, 2006, S. 88), wie der Erziehungswissenschaftler Alfred Schäfer einmal diejenigen Bildungstheorien nannte, die sich der Frage ihres Anschlusses an Empirie entziehen.

Mir ist dies Anlass genug, darüber nachzudenken, ob und wie sich transformatorische musikalische Bildungsprozesse empirisch erforschen ließen, beziehungsweise, wie sich ihre Theorie mit empirischer, musikpädagogischer Forschung verbinden ließe.

Um diese Frage im Folgenden ansatzweise beantworten zu können, gehe ich in zwei Schritten vor: Zunächst stelle ich die Grundgedanken eines theoretischen, philosophischen Verständnisses transformatorischer musikalischer Bildungsprozesse knapp vor. Es geht dabei um das Verständnis musikalischer Bildungsprozesse, das ich in meiner Dissertation durch eine kritische Auseinandersetzung mit bereits genannten Theorien musikalischer Bildungsprozesse entwickelt habe (Bugiel, 2021a). Anschließend diskutiere und skizziere ich auf methodologischer Ebene, wie diese Prozesse anhand von Biografien empirisch rekonstruiert werden könnten.

2. Grundgedanken einer Theorie transformatorischer musikalischer Bildungsprozesse

Versteht man unter ‚musikalischer Bildung' diejenigen Prozesse, durch die sich verändert, wie Menschen Musik erfahren, so stellen sich mindestens zwei Fragen: *erstens,* wie sich die Anlässe oder Auslöser dieser Prozesse begreifen lassen, und *zweitens*, wie das zu verstehen ist, was sich in diesen Prozessen ändert respektive was ihr *Gegenstand* ist. Wesentliches Anliegen meiner Dissertation war, auf diese beiden Fragen plausible Antworten zu entwerfen, da sie in bisherigen Theorien musikalischer Bildung unbeantwortet oder implizit geblieben sind. Auf diese gehe ich im Folgenden ein, beginnend mit der Frage nach dem Anlass transformatorischer musikalischer Bildungsprozesse.

2.1 Zum Anlass oder Auslöser transformatorischer musikalischer Bildungsprozesse

Sowohl intuitiv als auch in Bezug auf pädagogische oder erziehungswissenschaftliche Literatur (z. B. Koller, 2010, S. 294–297; Vogt, 2013, S. 50; Zirfas, 2017, S. 23) fällt die Antwort auf die Frage, *wodurch* sich für Menschen *verändert*, wie sie überhaupt etwas erfahren, relativ leicht: nämlich dadurch, dass sie mit etwas nicht mehr zurechtkommen, sie etwas mittels der ihnen zu Verfügung stehenden Erfahrungen nicht mehr als Bekanntes antizipieren können oder es sich ihren geübten Handlungs- und Wahrnehmungsvollzügen als Hemmnis in den Weg stellt. Kurz gesagt lautet die bisherige, gewissermaßen die ‚Standardthese', dass Bildungsprozesse dann ausgelöst oder veranlasst werden, wenn Menschen mit *Fremdem* konfrontiert werden (Abb. 1).

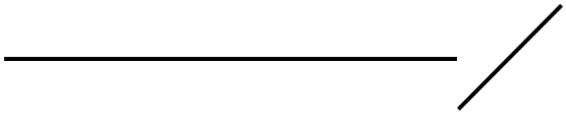


Abbildung 1: ‚Standardthese': Fremdes als Auslöser von Bildungsprozessen (eigene Darstellung)

So einleuchtend dies auf den ersten Blick erscheint, so erweist es sich bei genauerer Betrachtung als nur die halbe Antwort: Dass Bildungsprozesse von Erfahrungen der Irritation, Verunsicherung, des Entzugs von Bekanntem oder Gewohntem veranlasst werden, Erfahrungen, die nicht notwendigerweise von unguten Gefühlen begleitet werden,[1] beschreibt, wodurch sie subjektiv überhaupt auffällig werden. Umgekehrt führt aber nicht jede Fremderfahrung automatisch zu Prozessen des Wandels. Fremdes kann als Ausnahme des Gewohnten abgetan werden. Fremdes kann auch, was bezüglich fremder Musik vermutlich ungewöhnlicher erscheint, die Kapazitäten eines Subjekts in so extremem Maße übersteigen, dass jemand in Form einer Traumatisierung auf diese Irritation (manchmal ein Leben lang) fixiert bleibt.[2]

1 Entgegen alltagssprachlicher Konnotationen der Ausdrücke ‚Irritation' ‚Verunsicherung', und ‚Entzug' sind hier wie im Folgenden Erfahrungen angesprochen, die per se weder eindeutig gut noch schlecht zu bewertende Gefühle beinhalten müssen, sondern für die die Verneinung der Bedeutsamkeit gewohnter Erfahrungsinhalte kennzeichnend ist. Dass (transformatorische) Bildungsprozesse grundsätzlich auch durch positive Erfahrungen veranlasst werden können, wurde zuletzt von Lipkina (2021) diskutiert.

2 Beispiele für musikbezogene Traumatisierungen hat Hermann J. Kaiser im Zusammenhang von Hinrichtungsszenarien beschrieben (Kaiser, 1991), Christian Grüny bezüglich der Folterung von Insassen des amerikanischen Militärgefängnisses Guantanamo mit Musik (Grüny, 2011).

Um ein hinreichendes Verständnis der Anlässe musikalischer Bildungsprozesse zu entwickeln, ist es hilfreich mitzubedenken, wie sich uns diejenigen irritierenden Erfahrungen darstellen, die verändern, wie wir Musik erfahren. Auf diese Weise lässt sich feststellen, dass dann und nur dann, wenn Menschen irritierende musikalische Erfahrungen machen *und* sich diese Irritationen als ein Gewinn an Möglichkeiten, Musik zu hören[3] und/oder zu spielen zeigt, wir von einem Wandel musikalischer Erfahrung sprechen können. Mit anderen Worten: Nur musikalisch Fremdes, das sich für jemanden auch als musikalisch Neues ereignet, lässt sich für das In-Gang-Kommen musikalischer Bildungsprozesse verantwortlich zeichnen.

Solch ein Ereignis kann z. B. die Erfahrung einer ungewohnten Konzertaufführung sein, durch die kein weiterer Konzertbesuch mehr den früheren gleicht, ein Erlebnis beim Improvisieren oder Komponieren, welches ungeahnte Gestaltungsräume eröffnet, eine besondere Situation beim Hören eines Stücks, die fortan in allen anderen Hörsituationen erstrebt wird, usw. Diese Beispiele weisen zugleich auf eine Besonderheit entsprechender Ereignisse hin, nämlich, dass sie die *Kontinuität des Erfahrens*, den, wenn man so will, ‚Fluss des eigenen Lebens' unterbrechen: Neue Erfahrungen, mit denen ein neues Erfahren einhergeht, haben zur Voraussetzung, dass ein einst vertrautes Verhältnis zu Musik(en) und sich selbst fremd wird.[4]

Diese Ereignisse, durch die musikalisch Fremdes auch als musikalisch Neues erfahren wird, nenne ich wie Jürgen Vogt (Vogt, 2001, S. 312) und in Anlehnung an Bernhard Waldenfels' Phänomenologie „Schlüsselereignisse" (Waldenfels, 2004, S. 311). ‚Schlüsselereignis' ist dabei nur ein anderes Wort für die notwendigen Bedingungen, von denen ich behaupte, dass sie zusammengenommen hinreichend für das Verständnis der *Auslöser* oder *Anlässe* transformatorischer musikalischer Bildungsprozesse sind (Bugiel, 2021a, S. 39–78) (Abb. 2).

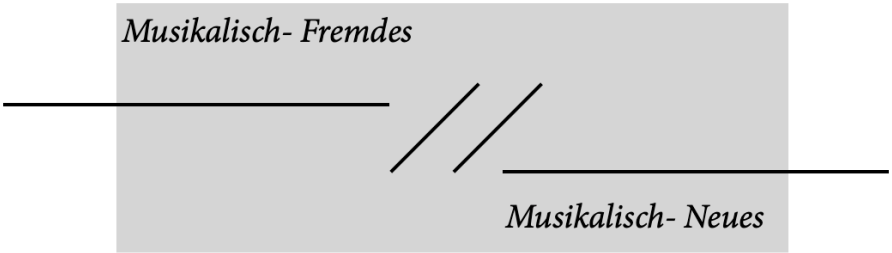


Abbildung 2: (Musikalische) Schlüsselereignisse als Auslöser von (musikalischen) Bildungsprozessen (eigene Darstellung)

3 Das Wort Hören gebrauche ich auch im Folgenden in einem Umfang, der die Musikwahrnehmung gehörloser Menschen einschließt.

4 Dieser *diastatische* Charakter von Erfahrung ist ein zentrales Motiv der Waldenfels'schen Phänomenologie (Waldenfels, 2002, S. 173–185).

In Relation wozu aber wird Fremdes und Neues erfahren bzw. *was* ist es, das sich ändert oder wandelt in musikalischen Bildungsprozessen? Ich komme so zur zweiten Frage danach, wie sich der *Gegenstand* dieser Prozesse im Kern begreifen lässt.

2.2 Zum *Gegenstand* transformatorischer musikalischer Bildungsprozesse

Hilfreiche und vor allem philosophisch ergiebige Anknüpfungspunkte zur Frage nach dem Transformationsgegenstand musikalischer Bildungsprozesse habe ich insbesondere in Texten aus den frühen 1990er Jahren von Hermann Josef Kaiser und David Elliot gefunden. Diese Autoren teilen zunächst die Überzeugung, dass die Erfahrung von Musik von den Tätigkeiten des Hörens und Spielens her begriffen werden muss, vor allem, um einer sprachlichen Tendenz der Verdinglichung oder Naturalisierung des mit dem Substantiv ‚Musik' bezeichneten Phänomens vorzubeugen. Beide explizieren die Kenntnis dieser Tätigkeit als Form eines *Wissens*, eines *praktischen Wissens* (Elliott, 1991; Kaiser, 1991). Um nämlich Musik hörend oder spielend erfahren zu können, muss man *wissen*, *wie* etwas als Musik und damit z. B. als Melodie, Rhythmus oder Harmonie erklingen kann und also entsprechendes, kulturell variables praktisches Wissen erworben haben (Abb. 3).

Abbildung 3: Musikalisches Wissen (MW) als praktisches Wissen (eigene Darstellung-nach Kaiser, 1991/Elliott, 1991)

Nun sind aber Schwimmen, eine Liebesbeziehung Führen, Witze Erzählen oder Theaterspielen ebenfalls Tätigkeiten, die nicht ohne ein sie ermöglichendes praktisches Wissen denkbar sind. Es stellte sich mir daher die Frage, wie die Besonderheit *musikalischen* Wissens zu fassen ist.

Bereits in Kaisers und Elliotts Überlegungen klingt an, dass man von Besitzer*innen musikalischen Wissens deshalb annehmen kann, sie verfügen über ein praktisches Wissen, weil sie wissen, wie man etwas als Musik hörend und

manchmal auch spielend *strukturieren* kann. In vielen Fällen ist nun das, was diese Struktur – ebenso könnte man sagen, diesen ‚Sinn' (dazu Vogel, 2007) – aufweist, ein klangliches Ereignis.[5] Als Definitionskern für musikalisches Wissen lässt sich daher erst einmal festhalten, dass jemand (= S = Subjekt) dann über musikalisches Wissen verfügt, wenn er, sie oder er*sie weiß, wie man Klänge mindestens hörend strukturieren, wie man klanglichen Sinn stiften oder vollziehen kann.[6] Ergänzend müsste man als Erfolgskriterium des hier musikbezogen spezifizierten Verbs ‚wissen' hinzufügen: S weiß wirklich musikalisch und verfügt nicht nur zufällig oder dem Anschein nach über ein solches Wissen, wenn er, sie oder er*sie klanglichen Sinn *reproduzierbar* stiften und vollziehen kann (Bugiel, 2021a, S. 116–120), indem er, sie oder er*sie z. B. eine einmal gehörte Melodie auch wiedererkennt bzw. -hört (Abb. 4). Klanglichen Sinn reproduzieren zu können, ist wiederum die Bedingung des Hörens musikalischer Formen wie des Strophenliedes oder Rondos.

Abbildung 4: Musikalisches Wissen (Minimaldefinition) (eigene Darstellung)

Nun weiß jemand, der eine Autohupe hört, ebenfalls, wie man wiederholbare klangliche Strukturen, klanglichen Sinn stiftet. Bisher ist der Umfang dieser Definition also zu weit, als mit ihr nicht nur musikalische Phänomene umrissen wären. Was aber schon eine einfache Melodie wie ‚Alle meine Entchen' von einer Autohupe unterscheidet, ist, dass sie nicht einmal als ein Kinderlied erkannt werden müsste, um noch als Musik erfahren werden zu können. Mit anderen Worten ist der Besitz musikalischen Wissens *nicht notwendigerweise* von irgendeinem Wissen musikalischer *Bedeutung* abhängig. Das ist ein Grund, warum sich

5 Wobei Hören und Sehen in der musikalischen Erfahrung durchaus amalgamieren können, und Musik vermutlich nie *nur* klangliches Ereignis ist (Bugiel, 2021a, S. 64–65).

6 Anders als in der Lesart meiner Dissertation in der Rezension durch Wolfgang Lessing (Lessing, 2021, S. 30–31) besteht mein Differenzkriterium für musikalisches Wissen nicht darin, dass jemand zeitliche (‚polythetische') Verknüpfungsleistungen vollziehen kann, sondern zunächst in dieser Fähigkeit klanglicher Strukturierung.

musikalisches Wissen als *Vollzugswissen klanglichen Sinns* nicht als propositionales, sondern nur als ein *nicht propositionales Wissen*[7] konzipieren lässt: Musikalisches Wissen muss nicht über etwas anderes als Musik informieren und lässt sich auch gar nicht in ein sprachförmiges oder sprachähnliches Aussagewissen umwandeln. Dafür fehlt wohl den allermeisten musikalischen Elementen, wie Tönen, Melodien o. Ä., nach wie vor eine verabredete Zuordnung zu außermusikalischen Bedeutungen oder syntaktischen Funktionen, weshalb man mit ihnen noch nicht einmal jemanden grüßen, geschweige denn eine Pizza bestellen kann (Luckner, 2007 oder Bierwisch, 1979). Das ist nun *ein* grundlegender Unterschied zwischen den auditiven Wissens*formen* von Musik und von Signalen bzw. akustischen Zeichen (Abb. 5).

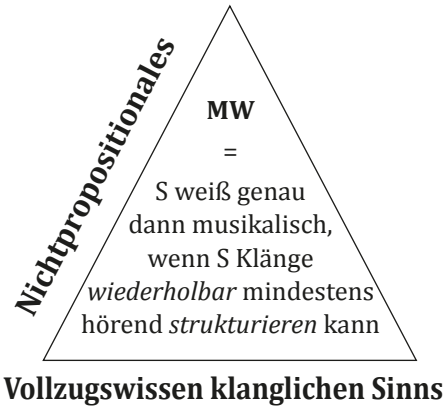


Abbildung 5: Musikalisches Wissen (Minimaldefinition) (eigene Darstellung)

Diese Wissensformen scheinen außerdem aus ganz unterschiedlichen Gründen *epistemisch wertvoll*: Während uns das Wissen um Autohupen und ihre Bedeutung davor bewahren kann, überfahren zu werden, beinhaltet musikalisches Wissen neben der Fähigkeit, Klänge als allerlei schöne Melodien und Töne zu hören und i. d. R. auch zu singen oder auf Instrumenten spielen zu können,[8] immer auch ein Wissen, *wie es ist, zu sein.*[9] Ich meine damit ein existenzielles Wissen darum, so *oder anders zu sein, (unterschiedlich) sein zu können* – und auch so

7 Unter ‚propositionalem Wissen' versteht die moderne Erkenntnistheorie Wissen, das sich in Form von wahrheitsfähigen Aussagesätzen formulieren lässt, wie z. B. das Wissen, *dass* Beethoven nach Mozart gelebt hat.

8 Ich würde behaupten, dass das Wissen, etwas mindestens als Musik hören zu können, vom Wissen praktischer Musikausübung abhängig ist, insofern das hörende Strukturieren von Klängen durch Singen und/oder Instrumentalspiel (ob angeleitet oder nicht) erlernt wird und eine davon abstrahierte Form, eine abstrahierte Form des ‚Musikmachens' darstellt (Bugiel, 2021b).

9 Vgl. zu dieser Interpretation von (musikalischer) Existenz auch Luckner (2007) oder Luckner und Ostritsch (2018).

oder anders gewesen zu sein, als wir z. B. unseren Lieblingssong hörend die Straße passierten, auf der ein Autohupen unseren plötzlichen Tod verhindert hatte. Der strukturierte Vollzug von Klängen scheint immer auch, und psychoanalytisch gesprochen, einem Begehren einen Ausdruck verleihen zu können, wodurch jemand manche Musik meidet oder sucht. Deshalb weist vor allem jedes Wissen von Musiken eine affektive oder zuständliche Dimension[10] auf, die für viele Menschen einen wesentlichen Ausdrucksbereich ihrer personalen Identität oder Subjektivität darstellt. Auch für diesen Ausdrucksbereich, diese affektive Dimension musikalischen Wissens gilt jedoch, dass sie nicht notwendigerweise von einer Kompetenz der Versprachlichung abhängt oder davon, ob wir sie als Ausdruck irgendwelcher (psychologisch beschriebener) Gefühle oder Gefühlsklassen beschreiben können. Für die Zuordnung dieser Zustände beim Hören von Musik können uns, sei es bei experimenteller Musik oder bei einer Bachfuge, mitunter auch konventionelle Kategorien oder ‚Schubladen' fehlen. Stumm bleiben diese Zustände für uns aber eben gerade dadurch nicht, da sie sich uns deutlich genug im Medium strukturiert vollzogener Klänge präsentieren.

Zumindest minimal definiert ist damit der Gegenstand transformatorischer musikalischer Bildung als *nicht propositionales affektiv dimensioniertes Wissen klanglichen Sinns* (Bugiel, 2021a, 115–136) (Abb. 6).

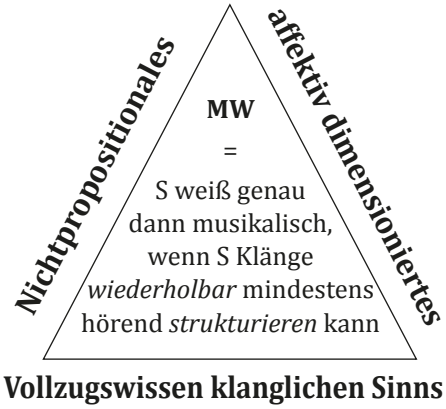


Abbildung 6: Musikalisches Wissen (Minimaldefinition) als Transformationsgegenstand musikalischer Bildungsprozesse (eigene Darstellung)

Ich spreche von einer minimalen Definition in dem Sinne, dass ich mit ihr lediglich beanspruche, einen Begriff musikalischen Wissens ausreichend exklusiv zu spezifizieren und – entlang der Intuitionen kompetenter Benutzer*innen alltagssprachlicher, musikbezogener Sprachspiele – zu erläutern.[11] Diese Definition soll

10 Diese Dimension kann auch Zustände der Gleichgültigkeit oder Langeweile umfassen.
11 Ich beabsichtige also keine Realdefinition mit ontologischem Bezug.

der Anforderung gerecht werden, ein grundlegendes Verständnis dieses Wissens zu explizieren, das wiederum offen genug gegenüber begrifflichen Perspektivierungen oder Erweiterungen einzelner empirischer Vorhaben ist.

Nur in dem Fall, in dem sich etwas vor dem Hintergrund dieses Wissens nicht mehr als bekannte Musik antizipieren lässt, sondern sich uns als eine neue Musik zeigt und damit als ein Gewinn an Möglichkeiten, Klänge mindestens hörend zu strukturieren, kann man sinnvollerweise von einem Wandel eben dieses Wissens sprechen oder davon, dass ein transformatorischer musikalischer Bildungsprozess in Gang kommt – soweit noch einmal die Grundgedanken meiner Theorie zusammengefasst.

Die dargestellte Theorie liefert nun einen hinsichtlich seiner logischen Voraussetzungen überprüfbaren Zusammenhang von Begriffen zu einem genaueren Verständnis musikbezogenen Umlernens. Bei der Frage, wie solche Bildungsprozesse tatsächlich stattfinden, lässt sie uns dann aber spätestens und notwendigerweise im Stich. Sie bleibt dann auf empirische Forschung angewiesen. Wie man sich empirische Forschung vorstellen kann, die sich für transformatorische musikalische Bildungsprozesse interessiert, skizziere ich jetzt.

3. Skizzierung einer bildungstheoretisch orientierten musikbezogenen Biografieforschung

Zuerst lässt sich das Erkenntnisinteresse dieser Forschung durch die Frage bestimmen, *wie* diese musikalischen Bildungsprozesse sowohl individuell als auch in bestimmten Kollektiven verlaufen. Dieser empirischen Forschung würde es deshalb um den *Verlauf* dieser Prozesse gehen, weil sich davon ausgehen lässt, dass sie „keine einmaligen, instantanen Vorgänge darstellen, sondern als *langfristiges Geschehen* aufzufassen sind, das sich im Kontext lebensgeschichtlicher Entwicklungen vollzieht“ (Koller, 2012, S. 154, Herv. L. B.). Für die Auffassung von Bildungsprozessen als *langfristiges Geschehen* spricht erstens, dass jemand, der beispielsweise durch eine fremde Musik eine neue Möglichkeit des Musik-Hörens und/oder -Machens für sich erkannt hat, damit immer auch Möglichkeiten verliert, Musik so wie zuvor erfahren zu können. Nicht unbedingt verliert er, sie oder er*sie diese Möglichkeiten sofort oder vollständig. Das Umlernen musikalischen Wissens aufgrund eines Schlüsselereignisses kann durchaus Situationen des Ausprobierens und vor allem auch des Übens[12] in Anspruch nehmen, durch die sich eine neue musikalische Erfahrung zu einem relativ stabilen Besitz des veränderten musikalischen Wissens verfestigten kann. Gerade solche Prozesse

12 Siehe zum musikalischen Üben als kreatives Antworten auf Fremdes Lessing (2018).

fokussieren Erziehungswissenschaftler*innen und Soziolog*innen unter Schlagwörtern wie ‚doing biography' oder ‚doing transitions'[13] (Abb. 7).

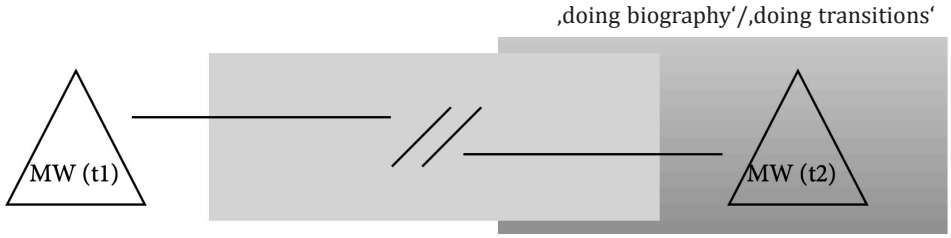


Abbildung 7: Schematistierung des Verlaufs transformatorischer musikalischer Bildungsprozesse (t = time/Zeitpunkt) (eigene Darstellung)

Letzteres gibt das Stichwort, weshalb sich zweitens annehmen lässt, dass sich Bildungsprozesse im Kontext *lebensgeschichtlicher Entwicklungen* vollziehen. Ein relativ *stabiler* Besitz irgendeines Wissens als Resultat eines Lern- oder Bildungsprozesses setzt seine Biografisierung voraus: Wir wissen von uns und unserer Welt, wenn überhaupt, nur in Form einer Erzählung, für deren Protagonist*innen und Erzähler*innen wir uns halten. D. h., wir wissen von uns und unserer Welt in Form unserer *Lebensgeschichte* (zu dieser These vor allem Ricœur, 1999, S. 395, kritisch dazu Strawson, 2005). Dies ist ein wesentlicher Grund, warum die erziehungswissenschaftliche Untersuchung des Verlaufs transformatorischer Bildungsprozesse Biografieforschung ist bzw. versucht, diese Prozesse anhand von biografischen Erzählungen interpretativ zu rekonstruieren, die durch narrative Interviews erhoben wurden.

Diesbezüglich gilt für transformatorische *musikalische* Bildungsprozesse eine Besonderheit: Erzählungen über Wandlungsprozesse musikalischen Wissens verweisen auf ein Wissen, das selbst nicht schon sprachförmig artikuliert ist. Dies sollte nun allerdings nicht zu der Annahme verleiten, man könne oder müsse seine musikbezogene Biografie eigentlich tanzen oder singen, bzw. dass Singen oder Tanzen ein adäquater Selbstausdruck sei.[14] Die Reflexion unseres Selbst, und was sollte das Erzählen der Lebensgeschichte anderes sein als Selbstreflexion, kann nur im Medium der Wortsprache, aber nicht in der Musik stattfinden (dazu auch Vogel, 2010). Das kann man leicht daran erkennen, dass man (auch bei längerem Nachdenken) kein musikalisches Pendant zum Personalpronomen ‚ich' finden wird. Dies darf wiederum aber ebenso nicht zu der An-

13 Vgl. zur Perspektive des ‚doing biography' grundlegend z. B. Apitsch et al. (2006, S. 48–49) oder in der Forschungspraxis z. B. Elster (2020, S. 202); zum ‚doing transitions' die Themenstellung und Arbeiten des gleichnamigen, an der Universität Frankfurt und Tübingen angesiedelten DFG-Kollegs (https://doingtransitions.org, Stand 20.03.2021).

14 Eine solche Annahme hat Dietrich und Mollenhauer dazu geführt „Musikalische Figuren als Selbstbeschreibungen" (1997) zu interpretieren.

nahme verleiten, unser Selbstbewusstsein ließe sich allein auf das reduzieren, was wortsprachlich repräsentiert ist oder so repräsentiert werden kann. Gerade eine empirische Untersuchung transformatorischer Bildungsprozesse hätte der Tatsache Rechnung zu tragen, dass wir auf unser musikalisches Wissen als nicht sprachlich repräsentierten Teil unseres Bewusstseins, als einer nicht propositionalen Wissensform nur *demonstrierend verweisen* können, indem wir es irgendwie zeigend artikulieren. Dies tun wir zum Beispiel, indem wir denjenigen, denen wir von der Rolle von Musik in unserem Leben erzählen, Aufnahmen uns prägender Musiken vorspielen, für uns bedeutsame Stücke oder Passagen vorsingen oder sie instrumental musizieren. Wie jemand Wissen gelernt hat, Musik zu hören und/oder zu spielen, wie sich ein solches Wissen von jemandem gewandelt hat, lässt sich anhand narrativer Interviewdaten alleine nicht nachvollziehen.

Es böte sich deshalb und insbesondere bei einer an transformatorischen musikalischen Bildungsprozessen interessierten Biografieforschung eine Erweiterung der üblichen Erhebungsmethode des narrativen Interviews vor allem durch Videografie an. Dabei wäre zugleich darauf zu achten, dass die Interviewten Gelegenheit und Mittel zu Demonstrationen ihres biografisch verankerten Wandels musikalischen Wissens erhalten. Um sich das so erweiterte Setting der Erhebung musikbezogener biografischer Daten vorzustellen zu können, kann man sich z. B. von neueren musikjournalistischen Formaten inspirieren lassen, in denen biografische Erzählungen von Musiker*innen eng mit musikalischen Darbietungen verbunden sind.[15]

Dass sich auf musikalisches Wissen in biografischen Erzählungen nur zeigend Bezug nehmen lässt, hat darüber hinaus auch methodische Konsequenzen für die Transkription und Darstellung der Daten bei der Interpretation. Da das Gezeigte im Gesagten nicht aufgeht, könnten sich diagrammatische Schreibweisen, Schreibweisen unter Einbezug grafischer Notation wie der üblichen Notenschrift als hilfreich erweisen (dazu Moritz, 2011). Das folgende fiktive Beispiel (s. Abb. 8) soll das illustrieren.

Angenommen, es würde sich um einen authentischen Ausschnitt einer biografischen Erzählung handeln, ließe er sich als die ‚überraschende Entdeckung modaler Kompositions- und Improvisationstechniken' (es handelt sich bei den Beispielen um Quartschichtungen in B-lydisch) interpretieren, die für die Befragte mit einer befremdenden („total irre") Erfahrung eines Erhabenen („irgendwie monumental oder so") einherging und sich als schicksalhaft, weil zwingend für ihre weitere Entwicklung („wusste ich, (…) dass ich eben so 'ne Musik machen muss"), herausstellte. Entscheidend ist bei diesem Beispiel nun nicht seine

15 Siehe dazu unter anderem die vom Online-Magazin *Vice* produzierte Webserie „Guitar Moves", aus der ich für den Vortrag ein Interview mit dem Gitarristen Blake Mills gewählt hatte (siehe: https://www.youtube.com/watch?v=wlskErEWuRI, 20.03.2021).

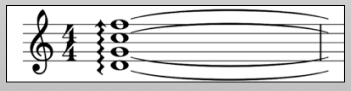
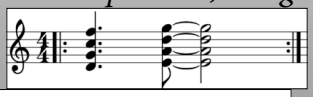
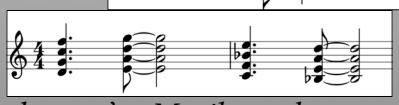
(…) Ich war damals alleine im Probenraum und spielte so vor mich hin und plötzlich das  *oder sowas in der Art. Den Sound fand ich total irre, irgendwie monumental oder so. Und damit hab' ich dann weiter ausprobiert, den ganzen Abend, ähm, erst mit so 'nen Verschiebungen*  *bis dann solche Sachen 'raus-kamen:*  *Da wusste ich, glaub' ich, schon, dass ich eben so 'ne Musik machen muss. (…)*

Abbildung 8: Transkript einer fiktiven musikbezogenen biografischen Erzählung (eigene Darstellung)

Glaubhaftigkeit, die allerdings auch in der Beforschung ‚wirklicher' Biografien keine Rolle spielen kann, sondern der Versuch der nachträglichen Rekonstruktion des auslösenden Ereignisses einer Transformation musikalischen Wissens durch die Befragte. Dieser Versuch dokumentiert sich gerade auch in ihren (klanglichen) Demonstrationen und er wird sich in Gesten dokumentieren, deren Interpretation die Erhebung videografischer Daten voraussetzen würde.

Die Auswertung ähnlicher Erzähltranskripte kann sich z. B. an bisher üblichen Zugängen wie der *Narrationsanalyse* Fritz Schützes oder der Methodologie der *Grounded Theory* orientieren, wobei sich Letztere auch bei Fallvergleichen mit dem Ziel der Typologisierung eignet. Als herausfordernd könnte sich dabei, wie sich am Beispieltranskript erahnen lässt, vor allem die Verknüpfung der unterschiedlichen medialen Ebenen der Erzählung (Gesagtes, Musik, Gesten) in der Auswertung bzw. Interpretation zeigen.

Auch wenn für eine ausführliche methodische Darstellung und Erörterung hier kein Platz ist, hoffe ich, dass meine wenigen Bemerkungen bereits einen Eindruck zu einigen Besonderheiten einer empirischen Untersuchung der Verläufe transformatorischer musikalischer Bildungsprozesse vermitteln.

Erwarten ließen sich von einer an dieser Theorie begrifflich orientierten Biografieforschung im besten Fall Einsichten, wie Menschen Musik individuell oder kollektiv umlernen und damit, wie sich für sie ändert, einen an der Strukturierung von Klängen hängenden Teil der Welt und einen Teil von sich selbst zu erfahren. Eine solche Forschung würde mit anderen Worten den Wandel musikalischer Welt- und Selbstverhältnisse in den Blick bekommen und dabei möglicherweise auch Hinderungs- und Anregungsbedingungen solcher Prozesse nachvollziehen

lassen, ohne dadurch bereits über ‚gute' oder ‚schlechte' Bildungsprozesse Auskünfte geben zu können/zu müssen.[16]

Wiederbeleben ließe sich durch diese Forschung womöglich auch die inzwischen eher in den Hintergrund geratene Tradition der musikpädagogischen Biografieforschung (dazu Bailer, 2009 und Niessen, 2018). Diese hatte mit der Untersuchung von ‚Schlüsselerlebnissen' schon einmal den hier thematisierten Bildungsprozessen Vergleichbares im Sinn (Bastian, 1989 oder Grimmer, 1991, 1999).

Was von einer bildungstheoretisch orientierten musikbezogenen Biografieforschung jedoch nicht zu erwarten wäre, ist, dass sie die theoretisch beschriebenen musikalischen Bildungsprozesse empirisch abbilden kann. Sofern diese Prozesse auch subjektiv nur aus der Perspektive ihrer Verarbeitung in biografisierter Form zugänglich sind, also genau dann, wenn jemand weiß, dass er, sie oder er*sie eine Veränderung erfahren hat (und von ihr erzählen könnte), sind sie im Zustand ihres Entstehens und Vollzugs nicht zu fassen. Das schließt nicht aus, dass sich biografische Erzählung und ihre Interpretation diesem Zustand annähern können oder dass z. B. Erhebungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten auch etwas über den Prozess verraten. Ausgeschlossen ist damit jedoch die Möglichkeit der unmittelbaren, von der jeweiligen nachträglich-erzählenden Konstruktion unabhängigen Beobachtung dieser Prozesse (Abb. 9).

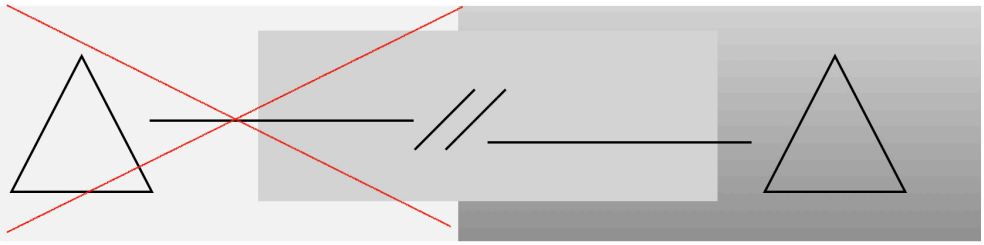


Abbildung 9: Schematisierung des empirisch unzugänglichen Bereichs von (musikalischen) Bildungsprozessverläufen (eigene Darstellung)

In rein bildungstheoretischer Perspektive hingegen lassen sich weder Verläufe oder Phasen (oder Ähnliches) musikalischer Bildungsprozesse unterscheiden noch überhaupt Erkenntnisse über tatsächliche Fälle musikalischer Bildungsprozesse gewinnen. Es gilt daher, was Jürgen Vogt für das Verhältnis von Bildungsphilosophie und empirischer Bildungsforschung allgemein festgestellt hat: „In jeder anspruchsvollen musikpädagogischen Bildungstheorie bleibt ein Rest,

16 Dass mein theoretischer Ansatz wie derjenige Kollers zurecht als „normativ indifferent" (Vogt, 2020, S. 37) bezeichnet werden kann, macht wiederum auf eine Bedingung dafür aufmerksam, als (musikbezogene) Bildungstheorie anschlussfähig an empirische Forschung sein zu können. Einer normativen Erweiterung oder Modifizierung meiner Theorie steht jedoch nichts im Wege.

der sich der empirischen Erforschung entzieht. Und jede anspruchsvolle musikpädagogische Bildungsforschung stößt auf einen empirischen Überschuss, von dem die Bildungstheorie bislang noch nichts ahnte“ (Vogt, 2017, S. 192). Musikpädagogische Bildungstheorie und empirische Forschung haben so zumindest die Chance, im Spiegel des jeweils anderen Zugangs ihre Grenzen zu erkennen und damit zugleich auch zu überprüfen – was Vogt bisher bezweifelt hatte (ebd.) –, ob musikpädagogische Bildungsphilosophie und musikpädagogische Bildungsforschung nicht doch auch voneinander lernen können. Eine Verneinung dieser Frage, befürchte ich, würde langfristig Zweifel nicht nur an der Legitimität musikpädagogischer Bildungstheorie aufkommen lassen.

Literatur

Apitzsch, U. et al. (2006). Die Biographieforschung – kein Artefakt, sondern ein Bildungs- und Erinnerungspotential in der reflexiven Moderne. In W. D. Bukow, M. Ottersbach, E. Tuider & E. Yildiz (Hrsg.), *Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess. Individuelle Standortsicherung im globalisierten Alltag* (S. 37–60). Springer VS.

Bailer, N. (2009). Biografisch orientierte Ansätze in der Musiklehrforschung. In N. Bailer (Hrsg.), *Musikerziehung im Berufsverlauf. Eine empirische Studie über Musiklehrerinnen und Musiklehrer* (S. 37–48). Universal Edition.

Bastian, H. G. (1989). *Leben für Musik: Eine Biografie-Studie über musikalische (Hoch-) Begabungen.* Schott.

Bierwisch, M. (1979). Musik und Sprache. Überlegungen zu ihrer Struktur und Funktionsweise. In E. Klemm (Hrsg.), *Jahrbuch Peters Jg. 1978* (S. 9–102). Peters.

Bugiel, L. (2021a). *Musikalische Bildung als Transformationsprozess: Zur Grundlegung einer Theorie.* transcript.

Bugiel, L. (vsl. 2021b). Wo spielt die Musik? Wie wissen von ihr? Was heißt es, sie zu lehren? In C. Khittl (Hrsg.), *Die musikalische Situation als praktizierte, theoretisierte und (um)bildende.* Waxmann.

Dietrich, C. & Mollenhauer, K. (1997). Musikalische Figuren als Selbstbeschreibungen im späten Kindesalter. *Zeitschrift für Pädagogik, 43*(5), 679–712.

Elliott, D. J. (1991). Music as Knowledge. *Journal of Aesthetic Education,* (25), Special Issue: Philosophy of Music and Music Education, 21–40.

Elster, C. (2020). *Pop-Musik sammeln. Zehn ethnografische Tracks zwischen Plattenladen und Streamingportal*. transcript.

Grimmer, F. (1991). *Wege und Umwege zur Musik: Klavierausbildung und Lebensgeschichte*. Bärenreiter.

Grimmer, F. (1999). Selbstvergewisserung und Bewältigung der Vergangenheit. Eine Biografiestudie mit Lehrerinnen und Lehrern in den Neuen Bundesländern. In N. Knolle (Hrsg.), *Musikpädagogik vor neuen Forschungsaufgaben* (S. 64–96). Die Blaue Eule.

Grüny, C. (2011). Von der Sprache des Gefühls zum Mittel der Qual. Musik als Folterinstrument. *Musik & Ästhetik,* (58), 68–83.

Kaiser, H. J. (1991). Erfahrung – Annotate zu einer musikpädagogischen Grundkategorie. In W. D. Lugert & V. Schütz (Hrsg.), *Aspekte gegenwärtiger Musikpädagogik. Ein Fach im Umbruch* (S. 54–77). Metzler.

Koller, H.-C. (2010). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse.* Kohlhammer.

Koller, H.-C. (2012). Grundzüge einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In A. Liesner (Hrsg.), *Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung* (S. 288–300). Kohlhammer.

Lessing, W. (2018). Der antwortende Hörer. Musikalisches Hören als Fremderfahrung. *Diskussion Musikpädagogik*, (78), 12–17.

Lessing, W. (2021). Rezension zu Lukas Bugiel: Musikalische Bildung als Transformationsprozess. Zur Grundlegung einer Theorie. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)*, 26–34. https://www.zfkm.org/21-lessing.pdf

Lipkina, J. (2021). Bildung und Transformation „anders denken" – über die Bedeutung positiver Erfahrungen für Bildungsprozesse im Anschluss an Charles Taylor. *Zeitschrift für Pädagogik,* (1), 102–120.

Luckner, A. (2007). Musik – Sprache – Rhythmus. Bemerkungen zu Grundfragen der Musikphilosophie. In U. Tadday (Hrsg.), *Musikphilosophie* (S. 34–49). edition text+kritik.

Luckner, A. & Ostritsch, S. (2018). *Existenz*. Grundthemen Philosophie. De Gruyter.

Moritz, C. (2011). Transkription von Videodaten über einer Zeitachse. Die Feldpartitur in der musikpädagogischen Forschung. In B. Clausen (Hrsg.), *Vergleich in der musikpädagogischen Forschung* (S. 231–260). Die Blaue Eule.

Niessen, A. (2018). Qualitative Ansätze. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 427–430). Waxmann.

Orgass, S. (2008). *Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer Kommunikativen Musikdidaktik*. Olms.

Ricœur, P. (1999). *Zeit und Erzählung*. Band III: Die erzählte Zeit. Fink.

Rolle, C. (1999). *Musikalische-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Bosse.

Schäfer, A. (2006). Bildungsforschung. Annäherungen an eine Empirie des Unzulänglichen. In L. Pongratz, M. Wimmer & W. Nieke (Hrsg.), *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung* (S. 87–108). Janus.

Strawson, G. (2005). Gegen die Narrativität. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie (DZPhil),* (1), 3–22.

Vogel, M. (2007). Nachvollzug und die Erfahrung musikalischen Sinns. In A. Becker & M. Vogel (Hrsg.), *Musikalischer Sinn. Beiträge zu einer Philosophie der Musik* (S. 314–368). Suhrkamp.

Vogel, M. (2010). Musik als Medium der Reflexion? *Ästhetik und Allgemeine Kunstwissenschaft, 55*(2), 301–311.

Vogt, J. (2001). *Der schwankende Boden der Lebenswelt*. Königshausen & Naumann.

Vogt, J. (2013). Gefühle in musikalischer Bildung – eine Spurensuche. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)*, 41–53. https://www.zfkm.org/13-vogt2.pdf

Vogt, J. (2015). Musikalische Bildung – ein lexikalischer Versuch. In J. Vogt, F. Heß & M. Brenk (Hrsg.), *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens* (S. 37–64). Lit.

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). Waxmann.

Vogt, J. (2020). Musikpädagogische Lektüren. Zum möglichen Nutzen literarischer Texte für die Musikpädagogik. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)*, 24–41. https://www.zfkm.org/20-vogt2.pdf

Vogt, J., Heß, F. & Brenk, M. (Hrsg.). (2015). *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens* (S. 37–64). Lit.

Waldenfels, B. (2002) *Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychotechnik, Phänomenotechnik*. Suhrkamp.

Waldenfels, B. (2004). Die Macht der Ereignisse. In M. Rölli (Hrsg.), *Ereignis auf Französisch. Von Bergson bis Deleuze* (S. 447–485). Fink.

Zirfas, J. (2017). Zur musikalischen Bildung des Körpers. Ein pädagogisch-anthropologischer Zugang. In L. Oberhaus & C. Stange (Hrsg.), *Musik und Körper. Interdisziplinäre Dialoge zum körperlichen Erleben und Verstehen von Musik* (S. 21–40). transcript.

Lukas Bugiel
Seehofstraße 10
60594 Frankfurt
lukas.bugiel@gmx.de

Natalia Ardila-Mantilla, Michael Göllner & Sophie Reiland

Brüche, Anläufe, Übergänge

Musikkulturelle Teilhabeprozesse im Spiegel narrativer Interviews mit ehemaligen Musikschulschüler*innen

Breaks, Attempts, Transitions: Musical Participation Processes Seen Through the Lens of Narrative Interviews with Former Music School Students

Musical participation is regarded as a central aim of music education. However, the theoretical vagueness of the concept and the lack of empirical evidence in several fields constitute recurrent critical issues in the music education discourse. This article presents preliminary results of the qualitative research project SpurTe, which examines processes of musical participation over the life span of former music school students who may or may not currently regard themselves as 'musically active'. Two contrasting case studies illustrate the relevance of biographical transitions as well as the role which both individual and societal structures play in shaping subjective perceptions and thus enabling or inhibiting meaningful musical participation. Furthermore, the theoretical and methodological implications of this research approach are elucidated and discussed.

1. Einleitung

Im Zentrum dieses Beitrags stehen Zwischenergebnisse des empirischen Forschungsprojekts *Spuren musikkultureller Teilhabe in der Lebensspanne* (SpurTe), das Prozesse musikkultureller Teilhabe anhand narrativer Interviews mit ehemaligen Musikschulschüler*innen untersucht. Die Frage nach der grundsätzlichen Bestimmung und der möglichen Förderung musikkultureller Teilhabe hat in der Musikpädagogik in den letzten fünfzehn Jahren aufgrund bildungspolitischer Entwicklungen (etwa der Implementierung des Programms JeKi/ts[1] oder dem sog. ‚Pisa-Schock') an Bedeutung gewonnen. Bevor im Folgenden zwei Fallbeispiele vorgestellt und einige methodologische Besonderheiten dieser Art von

1 Das Akronym steht für ‚Jedem Kind ein Instrument' bzw. ‚Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen'.

Forschung näher beleuchtet werden, möchten wir die wichtigsten Merkmale des Teilhabe-Begriffs rekapitulieren, der sich im Zusammenhang mit bisherigen Forschungsarbeiten in der Musikpädagogik etabliert hat.

Der Soziologe Peter Bartelheimer schreibt: „Wenn heute von Teilhabe die Rede ist, so meist beim Versuch, die ‚soziale Frage' für eine Zeit gesellschaftlichen Umbruchs in aktueller Form zu stellen" (2007, S. 5). Der Begriff *musikkulturelle Teilhabe* hat also mit der Notwendigkeit einer Neujustierung von Gerechtigkeitskonzeptionen zu tun (vgl. Vogt, 2009)[2] und folgt der Einsicht, „dass jenseits einer Grundversorgung mit materiellen Gütern und der Beseitigung objektiver Hürden beim Zugang zu Bildung und Kultur offenbar komplexe Mechanismen greifen, die Strukturen von Ungleichheit und Ungerechtigkeit auch in diesem Bereich perpetuieren" (Krupp-Schleußner & Lehmann-Wermser, 2019, S. 99). Im Fokus des Diskurses stehen also jene Mechanismen, die den Zugang zu Bildung und Kultur ermöglichen bzw. hindern.

Was ist mit diesem Zugang gemeint? Valerie Krupp-Schleußner und Andreas Lehmann-Wermser betrachten musikkulturelle Teilhabe „als Bestandteil allgemeiner Teilhabe" und bestimmen sie näher als „die aktive und selbstbestimmte Beteiligung von Personen an musikalischen Praxen" (2018, S. 215). Diese Lesart impliziert, dass musikkulturelle Teilhabe nur von den handelnden Subjekten selbst angestrebt und verwirklicht sowie aus ihrer Perspektive beurteilt werden kann (vgl. Bartelheimer, 2007, S. 8), sich auf einen weiten Musik- und Kulturbegriff stützt und ihren Ausgangspunkt bei individuellen Zielvorstellungen nimmt – etwa bei dem Wunsch, sich an konkreten musikalischen Praxen aktiv zu beteiligen. Fokussiert wird also der Prozess der Verwirklichung solcher Wünsche in seinen möglichen Abstufungen und im Spannungsfeld zwischen Selbst- und Fremdbestimmung.[3]

In diesem Zusammenhang ist der gerechtigkeitsphilosophische Ansatz des Capability Approach nach Amartya Sen und Martha Nussbaum für die Musikpädagogik wichtig geworden (vgl. Krupp-Schleußner, 2016). Teilhabe wird hierin als Prozess definiert, der auf die Realisierung einer subjektiv gelingenden

2 „[…] denn die Diskussion um die Gerechtigkeit des Bildungssystems, in der Form, in der sie seit der Bildungsreform der 60er Jahre des letzten Jahrhunderts durchgeführt wurde, lässt sich gleichfalls als fragile Verknüpfung von Gerechtigkeits- und Leistungszielen, von Struktur- und Unterrichtsreformen beschreiben – mit charakteristischen Folgen für die weitere Entwicklung (vgl. etwa Friedeburg 1992, S. 334ff.; im Hinblick auf die bundesdeutsche Musikpädagogik Weber, 2005). Festzuhalten bleibt, dass als Folge diagnostizierter Ungleichheiten *Gerechtigkeit* in erster Linie in Form von *Chancengleichheit* eingeklagt wurde und wird, ohne dass in der Regel darüber Klarheit darüber herrscht, was denn hier eigentlich genau unter ‚Gerechtigkeit' verstanden werden soll." (Vogt, 2009, S. 39, H. i. O.)

3 Zu terminologischen Herausforderungen und einzelnen Diskursen, in die die musikpädagogische Teilhabe-Diskussion eingebettet ist oder die in diese hineinspielen, vgl. Lehmann-Wermser et al. (2014, S. 97–102).

Lebensführung zielt und sich im Zusammenspiel von Ressourcen und Rechten, gesellschaftlichen und individuellen Umwandlungsfaktoren, Handlungs- und Entscheidungsspielräumen sowie Zielen und Lebensvorstellungen vollzieht (siehe Abb. 1).

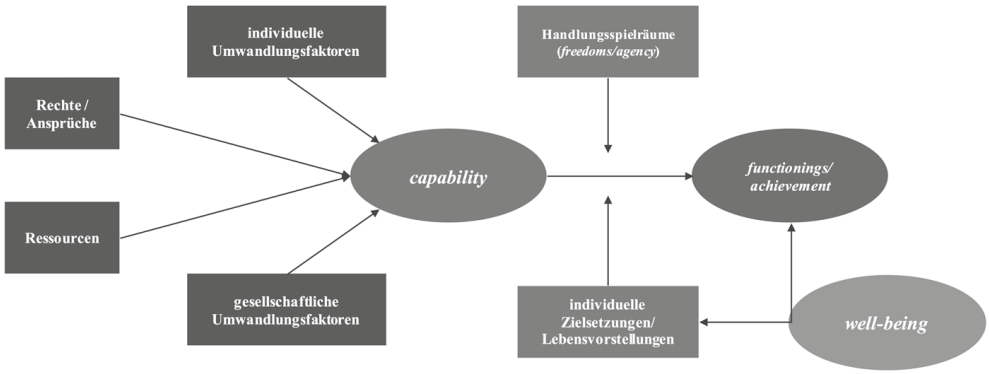


Abbildung 1: Schematische Darstellung des Capability Approach (Krupp-Schleußner, 2016, S. 91)

Im Rahmen des hier dargestellten Forschungsprojekts sind zwei relevante Aspekte dieses Modells hervorzuheben. Erstens spielt die konkrete Gestalt der musikkulturellen Teilhabe bei der Beurteilung eines Teilhabeprozesses eine untergeordnete Rolle: Die zentrale Frage ist also nicht, ob und auf welche Weise sich Menschen mit Musik beschäftigen – also z. B., ob sie ein einmal gelerntes Instrument weiterspielen oder nicht –, sondern eher, ob der Prozess insgesamt zur subjektiv gelingenden Lebensqualität beiträgt (vgl. Krupp-Schleußner & Lehmann-Wermser, 2019, S. 102). Dabei muss zweitens berücksichtigt werden, dass der Blick nicht ausschließlich auf die handelnden Subjekte, sondern – wie der Abbildung 1 zu entnehmen ist – auch auf gesellschaftliche Faktoren und ihr Zusammenspiel in sozialen Kontexten gerichtet ist.

Auf der Grundlage dieser und ähnlicher Überlegungen hat sich in der Musikpädagogik ein Forschungsstrang entwickelt, der auch als musikpädagogische Teilhabeforschung bezeichnet wird. Insbesondere Übergänge im Bildungssystem, deren Bedeutung bei der Entstehung von Bildungsungerechtigkeit unumstritten ist, wurden dabei forschend in den Blick genommen: etwa der Wechsel von der Grund- in die weiterführenden Schule (vgl. Krupp-Schleußner & Lehmann-Wermser, 2019; Kranefeld, 2016) und von der Schul- in die Ausbildungszeit (siehe das Projekt *Musik begleitet* unter der Leitung von Andreas Lehmann-Wermser

und Veronika Busch)[4]. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen deutlich, dass bei der Auseinandersetzung mit musikkultureller Teilhabe nicht nur der formale, sondern auch der non-formale und der informelle Bereich berücksichtigt werden müssen. Außerdem ist zu beachten, dass sich gelingende Teilhabe nicht in Momentaufnahmen zeigt, sondern erst über die „Dauer von Zuständen" hinweg (vgl. Bartelheimer, 2007, S. 8).

Überblickt man den Forschungsstand der deutschsprachigen Musikpädagogik, so fällt auf, dass Teilhabe bislang am intensivsten im Zusammenhang mit allgemeinbildenden Schulen beforscht wurde – und dort im Primarbereich und in der Sekundarstufe I. Als interessante Forschungslücken werden daher drei Bereiche erkennbar: Die Auseinandersetzung mit Teilhabeprozessen jenseits des Kindes- und Jugendalters,[5] der Zusammenhang zwischen Teilhabemustern und Biographien sowie die Rolle weiterer Akteure der musikalischen Bildungs- und Kulturlandschaft, wie etwa kommunale Musikschulen.

2. Fragestellung und methodisches Vorgehen

Das Forschungsprojekt SpurTe möchte dazu beitragen, diese Lücke zu verkleineren. Die Forschungsfrage lautet: Welche Muster des Auslebens von musikalischen Interessen, von Musiklernen und von Musizieren zeigen sich in den Biographien ehemaliger Musikschulschüler*innen? Unsere Ergebnisse basieren auf Datenmaterial in Form narrativer Interviews mit einem anschließenden leitfadengestützten Nachfrageteil, die wir mit Musikschulabgänger*innen geführt haben. Alle Forschungspartner*innen nahmen in ihrer Kindheit und/oder Jugend mindestens drei Jahre an Unterrichts- oder Ensembleangeboten von VdM-Musikschulen in NRW teil und ergriffen danach keinen musikbezogenen Beruf. Zum Zeitpunkt der Interviews waren sie zwischen 29 und 65 Jahren alt und waren maximal in Laienkontexten musikalisch aktiv. Bisher wurden vier ausführliche Interviews geführt und mit Verfahren der Grounded-Theory-Methodologie (Strauss & Corbin, 1996; Strübing, 2014) ausgewertet. Im Sinne eines theoretischen Samplings werden aktuell weitere Interviews vorbereitet.

---

4 Musik begleitet. Bedeutung musikalischer Bildungsangebote der Kindheit im Übergang zum Erwachsenenalter. Projektbeschreibung in: https://www.ifmpf.hmtm-hannover.de/de/forschung/projekte/musik-begleitet/ (Stand: 30.11.2020).

5 Anknüpfungspunkte in der Musikpädagogik ergeben sich zu den Forschungssträngen „Musikalisches Lernen in der Lebensspanne" und „Musikalisches Lernen von Laienmusiker*innen", die ab den 1990er Jahren durch Arbeiten von Frauke Grimmer, Winfried Pape und Dietmar Pickert, Ursula Eckart-Bäcker, Martin Eibach und Erich Beckers angestoßen wurden (vgl. Kraemer, 1997). In jüngerer Zeit greifen einige Arbeiten etwa von Reinhild Spiekermann (2009) zu Erwachsenen im Instrumentalunterricht oder aus dem Bereich der Musikgeragogik (vgl. Gembris, 2008 und 2011) diese Thematiken wieder auf.

Wie zeigt sich die Anbahnung und Aufrechterhaltung musikkultureller Teilhabe in unserem Datenmaterial? Als besonders fruchtbar hat sich der Blick auf Schilderungen von Veränderungen – also: auf Brüche, Anläufe und Übergänge – erwiesen. Dabei geht es einerseits um relativ heftige Brüche, die die Befragten als sehr große Umstellungen erlebten. Andererseits zeigte sich bei der Auswertung des Materials, dass auch zahlreiche ‚kleine' oder weit zurückliegende Momente für die Beteiligten eine ausgesprochen ‚große' Wirkung haben können. Dieses und weitere interessante Phänomene möchten wir nun anhand von zwei Fallbeispielen beleuchten und anschließend die Potenziale, aber auch die Herausforderungen dieser Art von Forschung deutlich machen und reflektieren.

3. Herr Camp oder: die glückliche Wendung[6]

Das erste Fallbeispiel, die Geschichte von Herrn Camp[7], stellt ganz explizit keine geradlinige musikalische ‚Karriere' dar. Herr Camp, der zum Zeitpunkt des Interviews Mitte fünfzig ist, wächst in einem musikalischen Elternhaus auf. Dort ist ein Klavier vorhanden, das zunächst von der Mutter und später vom älteren Bruder gespielt wird. Als besonders musikalisch erlebt Herr Camp seinen Vater: Dieser singt im Chor, spielt Akkordeon und ist ein *„recht begabter Musiker, ohne dass er das jemals gelernt hat"*. Seine weitere musikalische Biographie zeichnet Herr Camp allerdings schlangenlinienförmig: Auf die Darstellung der musiknahen Kindheit folgt die Schilderung eines äußerst autoritären Blockflötenunterrichts beim örtlichen Musiklehrer. Anschließend, so erzählt Herr Camp, hätte er gerne Schlagzeug spielen gelernt. Dem stand aber der Wunsch seiner Mutter entgegen, dass er Trompete spielen solle, was sich aus körperlichen Gründen aber als nicht sinnvoll erwies. Herr Camp beschloss schließlich, Gitarre zu lernen – eine Art Kompromiss zwischen seinen Vorstellungen und denen seiner Eltern. Zwar erlebt er auch im Gitarrenunterricht zunächst *„mehr Frust als Lust",* das ändert sich aber mit dem Wechsel an die städtische Musikschule. Der Unterricht dort erweist sich als *„angenehmer"*, was auch damit zu tun hat, dass der Lehrer populärer Musik gegenüber deutlich aufgeschlossener ist. Parallel zum Gitarrenunterricht nimmt Herr Camp an einer Chor-AG der Schule teil, und obwohl er in all diesen Kontexten mitunter auch *„schöne"* Erfahrungen macht, laufen seine musikalischen Aktivitäten zunächst ins Leere: *„Dann,* [mit Beginn der Berufsausbildung] *war es mit dem Gitarrespiel … vorbei, für viele Jahre."* Auf diesen harten Bruch folgt nach etwa fünfzehn Jahren eine überraschende Wendung, die Herr Camp wie folgt beschreibt:

6 Kodes und Kategorien, die bei der Auswertung gebildet wurden, sind innerhalb der beiden Fallbeispiele kursiv gesetzt, Interviewzitate stehen zusätzlich zwischen Anführungszeichen.

7 Die Namen der Interviewpartner*innen wurden pseudonymisiert.

> *Mit dreißig habe ich dann mal irgendwann einen ehemaligen Klassenkameraden getroffen, und der hat zu der Zeit eine Band gehabt – so eine Popband – mit der er eigentlich mehr probte als auftrat. […] Und der fragte halt: ‚Mensch, du hast doch früher auch mal die [Chor-]AG gehabt. Hast du nicht Lust, bei uns Gitarre zu spielen?' Da sagte ich: ‚Klar, kann ich ausprobieren!' Und da bin ich dann wieder ins aktive Musizieren geraten. Mit viel Spaß und Freude.*

Diese, in der narrativen Darstellung willkürlich wirkende Begegnung markiert einen zentralen Wendepunkt in Herrn Camps musikbezogener Biographie: Denn nun, als Dreißigjähriger, „*gerät*" er – wie er es selbst formuliert – wieder mehr und mehr ins Musikmachen. Auf die Band des Schulfreundes folgt eine Swing-Combo, und Herr Camp beschließt, unterstützend Jazz-Gitarrenunterricht zu nehmen. Rückblickend erweist sich dies als weitere Weichenstellung, die Herrn Camps Umgang mit Musik – bis heute! – massiv prägt:

> *Dieser Lehrer war für mich ein Glücksgriff, kann ich nicht anders sagen. Das ist eben, da habe ich wieder Lernen auf eine ganz andere Art und Weise kennen- oder Schule, Musikschule, Musikunterricht auf eine ganz andere Art und Weise kennengelernt wie eben früher als junger Mensch. Und das hat mich sehr viel weitergebracht musikalisch auch. Und so, dass ich eben heutzutage auch immer noch Musik mache.*

Die fünfzehnjährige „*Pause*" und ihre Überwindung markiert in Herrn Camps biographischer Schilderung ein wichtiges Thema, das auch für unsere Fragestellung zentral ist. Auffällig dabei ist, dass Herr Camp seine Erzählung als Bildungsgeschichte konstruiert, in der Reflexions- und Emanzipationsprozesse eine prominente Rolle spielen. Beispielsweise stellt sich Herr Camp mit Blick auf den Instrumentalunterricht in seiner Kindheit eher als ein Objekt von Entscheidungen dar. Dies ändert sich im Zuge der positiven Erlebnisse in der Band des Mitschülers und mit dem (späteren) Gitarrenlehrer: Die wenig erfreulichen Erfahrungen in Kindheit und Jugend wirken nun wie ein kontrastierender Hintergrund, vor dem der selbst initiierte Lernprozess umso deutlicher hervortritt. Erkennbar wird zudem eine veränderte Haltung gegenüber dem eigenen Musizieren und den damit verbundenen Erfahrungen: Angesichts der hohen Bedeutung, die das aktive Musikmachen nun in Herrn Camps Leben erhält, lässt sich mit Hans-Christoph Koller von einem transformatorischen Bildungsprozess[8] (Koller, 2012) sprechen, der dazu führt, dass Musizieren und Musiklernen heute noch einen zentralen Platz in Herrn Camps Leben einnehmen.

Dass derartige biographische Konstruktionen im Zusammenhang mit Teilhabe wichtig sind, liegt auf der Hand. Als aufschlussreich bei ihrer analytischen Fo-

8 Bildung in diesem Sinne ist „als ein Prozess der Erfahrung aufzufassen, aus dem das Subjekt ‚verändert hervorgeht' – mit dem Unterschied, dass diese Veränderung nicht nur das Denken, sondern das gesamte Verhältnis des Subjekts zur Welt, zu anderen und zu sich selber betrifft" (Koller, 2012, S. 19).

kussierung hat sich in unserem Projekt der erziehungswissenschaftliche Diskurs um Bildungsentscheidungen (Miethe, Ecarius & Tervooren, 2014) erwiesen. Aus biographietheoretischer Perspektive handelt es sich dabei um „kleine, aber zentrale Teile biografischer Bildungsprozesse" (Miethe & Dierckx, 2014, S. 33), deren Erforschung Bettina Dausien zufolge auf der Prämisse beruht, dass

> Bildungswege in den seltensten Fällen das Produkt kognitiver Entscheidungen zwischen klar trennbaren Alternativen sind. Oft erscheinen sie als zufällige Ereignisse, die ‚passieren', deren Tragweite erst nachträglich erkennbar wird, oder als ‚Fügungen' in heteronomen Geschehensabläufen, die sich für die involvierten Subjekte als mehr oder weniger ‚glücklich' erweisen können. (Dausien, 2014, S. 47)

Festhalten lässt sich: Eine biographietheoretisch sensibilisierte Sicht auf Teilhabeprozesse ist gut beraten, damit zu rechnen, dass bedeutende und folgenmächtige Übergänge in Biographien kontingent wirken können und nicht nur durch institutionelle Anlässe, sondern auch durch biographische Ereignisse hervorgerufen werden können. Berücksichtigt werden muss zudem, dass Bildungswege und -entscheidungen immer in individuelle Sinngebungen eingebunden sind, was sich in dem vorgestellten Fallbeispiel eindrücklich widerspiegelt (vgl. Dausien, 2014, S. 53–56). Anders, als dieser kurze Blick auf Herrn Camps Geschichte möglicherweise suggeriert, sind Bildungsentscheidungen aber nie gänzlich frei, sondern immer eingebettet in gesellschaftliche Strukturen, Praktiken und Diskurse.[9] Diesem Gedanken, der sich in unserem Projekt zunehmend als wichtig erwiesen hat, folgen wir nun in einem zweiten Fallbeispiel, das in einigen Hinsichten gegensätzlich, fast wie eine Art Negativfilm zur Schilderung von Herrn Camp wirkt.

4. Frau Biehl oder: die fremdbestimmte Selbstbestimmung

Auch zum zweiten Fallbeispiel ein kurzes Porträt: Frau Biehl, die zum Zeitpunkt des Interviews Mitte dreißig ist, wächst in einer Familie auf, in der Musik *„schon immer wichtig war"*. Musikalische Aktivitäten wie beispielsweise instrumentales Musizieren von Eltern und Kindern sowie gemeinsames Singen prägen das familiäre Leben stark. Die junge Frau Biehl besucht die musikalische Früherziehung, lernt zuerst Blockflöte und dann Cello, singt im Chor und spielt in verschiedenen Jugendorchestern. In der Oberstufe wächst ihr Interesse am Singen, und sie nimmt Gesangsunterricht beim Lehrer ihres Vaters. Musik ist eine grundsätz-

9 Bettina Dausien hält in diesem Zusammenhang fest, „dass Biographie keine Kategorie zur Erfassung von Individuen ist, sondern ein relationales Konzept, das Subjektivität als Resultat und Konstruktion gesellschaftlicher Verhältnisse begreift" (Dausien, 2014, S. 45–46).

lich positiv konnotierte Konstante in ihrem Leben: „*Immer sowas, wo man Kraft draus schöpfen konnte.*"

Zur Geschichte von Herrn Camp finden sich also einige Parallelen, aber auch ein zentraler Unterschied: Frau Biehl scheint sich in den musikpädagogischen Angeboten von Beginn an ausgesprochen wohlzufühlen – unter anderem, weil sie das Gefühl hat, dort Gleichgesinnte zu treffen und ihre musikalischen Präferenzen unverstellt ausleben zu können:

> *Ich [...] hab mich immer nur für Klassik interessiert. Nie für Rock und Pop, da hab ich zwar immer so mitgehört, was die anderen dann gehört haben, aber da hatte ich eigentlich nie eine Meinung oder nie einen richtigen Geschmack einfach, ne, war mir ein bisschen egal. [...] Da war ich... sagen wir mal, nicht der Mainstream. Aber da konnte man ja auch in der Musikschule gerade, da wurde man ja nicht verlacht oder ausgelacht, sondern da hatte jeder so sein Plätzchen, [...] das war da, konnte man so seine Nische finden.*

Der Aspekt der Selbstbestimmung, der in diesem Zitat anklingt, zeigt sich auch hinsichtlich ihrer weiteren musikalischen Entscheidungen. Ganz gleich, ob beim Wechsel von der Blockflöte zum Cello, beim Einstieg in den Gesangsunterricht in der Pubertät oder – noch später – beim Vorsingen für ein Chorprojekt: All diese Initiativen entstehen aus inneren Wünschen heraus und werden von ihr eigeninitiativ vorangetrieben. Auffällig sind zudem das Ausbleiben bzw. das Nicht-Benennen von Widerständen und Barrieren hinsichtlich der Realisierung musikbezogener Wünsche, die Herr Camp im Grunde während seiner gesamten Kindheit und Jugend in Bezug auf sein Musizieren erlebt. Tritt man einen Schritt zurück und vergleicht die beiden Geschichten miteinander, stellt dies ein interessantes Phänomen dar: Wie kommt es eigentlich, dass Frau Biehls Geschichte so reibungslos abläuft, dass sie wie eine *perfekte Musikschulkarriere* wirkt?

Verwenden wir die Brille des Capability Approachs, kommen die rahmenden Faktoren in den Blick, fällt zunächst auf, dass Frau Biehl ohne Zweifel über die notwendigen gesellschaftlichen und individuellen Voraussetzungen zur Realisierung ihrer Wünsche verfügt und es ihr zudem gelingt, ebendiese zu nutzen. Wir sehen allerdings noch einen weiteren wichtigen Aspekt, nämlich die Korrespondenzen und Verknüpfungen zwischen der familiären Musikpraxis von Frau Biehl und den für sie verfügbaren musikalischen Bildungsangeboten bzw. Praktiken. Singen, Streichinstrumente spielen, Üben, klassische Musik, privater Musikunterricht: All diese Dinge sind Frau Biehl seit frühester Kindheit vertraut und prägen ihre musikalischen Interessen. Eine naheliegende Perspektive wäre daher auch die des Habitus – eine Perspektive, die davon ausgeht, „dass Bildungswege gerade *nicht* das Resultat individueller Wahl sind, sondern Effekte der Positionierung im sozialen Raum, die – vermittelt über Habitus und die Zusammensetzung des verfügbaren (kulturellen) Kapitals – objektive Möglichkeitsräume abstecken und ‚Laufbahnen' vorstrukturieren" (Dausien, 2014, S. 44, H. i. O.). Aus diesem Blick-

winkel ist es wenig überraschend, dass sich Frau Biehl in diesen Praktiken bewegt wie ein „Fisch im Wasser" – um eine Formulierung Pierre Bourdieus aufzugreifen (Bourdieu & Wacquant, 2006, S. 161).

Eine solche, im weitesten Sinne praxeologische Perspektive lässt sich auch auf die Geschichte von Herrn Camp anlegen: Mit Blick auf die *glückliche Wendung* werden dann auch Distinktionsdynamiken erkennbar, etwa die Tatsache, dass sowohl in der Familie als auch in den Bildungsinstitutionen der Jugend die von ihm angestrebten rockmusikalischen Praktiken systematisch abgewertet werden. Wir könnten uns also hier fragen, ob die Familie und die Bildungseinrichtungen damit nicht auch über Jahrzehnte wirksame Teilhabebarrieren errichtet haben, die erst durch die Begegnung mit wohlwollenden Gatekeepern – beispielsweise der in einer Band spielende Klassenkamerad – und dem daraus entstandenen neuen Möglichkeitsraum überwunden werden konnten. Deutlich wird: Diese Brille macht die wirkmächtigen gesellschaftlichen Reproduktionsmechanismen in Frau Biehls Erzählung sichtbar (*die fremdbestimmte Selbstbestimmung*) sowie soziale Komponenten in Herrn Camps Geschichte, die in der ersten Lesart dieser Geschichte verborgen geblieben waren.

Im Sinne eines Zwischenfazits lässt sich also konstatieren, dass sich beim Blick auf unser Datenmaterial das Zusammenspiel zwischen der Ebene der subjektiven Sicht auf den Teilhabeprozess sowie der gesellschaftlich rahmenden Strukturen als wichtig erwiesen hat. Dabei erhärtet sich der Eindruck, dass es gerade im Kontext von Teilhabeforschung eine Chance darstellt, die Spannung zwischen diesen beiden Ebenen fruchtbar zu machen – oder, wie Dausien es formuliert: „den Eigensinn und die Widerständigkeit, auch die Widersprüchlichkeit von Bildungsprozessen zu begreifen, die sich *in der Relation zwischen* gesellschaftlichen (Ungleichheits-)Strukturen und individuellen Erfahrungs- und Deutungsstrukturen herstellen" (Dausien, 2014, S. 46, H. i. O.).

Dieser Gedanke lässt sich an einer interessanten Episode in der Geschichte von Frau Biehl ebenfalls gut illustrieren. Wir nehmen also hier den biographischen Faden wieder auf und finden uns zunächst in ihrer Ausbildungs- und Studienzeit wieder: in einer Zeit, in der die Musiziertätigkeit von Frau Biehl nach und nach einschläft und die sie – vor dem Hintergrund der erfüllenden Zeit an der Musikschule – als Phase erlebt, in der *„nichts* [war], *was hängengeblieben ist".* Dann wird Frau Biehl Mutter, und mit dem Heranwachsen der Kinder werden wie selbstverständlich Handlungs- und Denkmuster reaktiviert, die sie seit der eigenen Kindheit kennt: Sie investiert viel Zeit und Energie in die musikalische Ausbildung ihrer Kinder, es ist für sie *„eigentlich keine Frage, dass die alle drei ein Instrument spielen sollten",* woraus sich wieder ganz organisch Anlässe zum aktiven Musizieren ergeben. Beispielsweise packt Frau Biehl ihr altes Cello wieder aus, um ihren Kindern bei ihren instrumentalen Anfängen die Erfahrung des Zusammenspiels zu ermöglichen:

> *[…] und dann dachte ich wieder: Ach, das ist doch so ein schönes Instrument! Und dann halt meistens-, die Kinder sind schon wieder weg gewesen, und ich saß noch da und hab dann weitergespielt. So bin ich halt dann wieder ein bisschen dazu gekommen, das* [Cello] *nochmal überhaupt in die Hand zu nehmen.*

Inwiefern sind die vorgestellten theoretischen Perspektiven hilfreich, diese Entwicklung besser zu verstehen? Wir könnten an dieser Stelle bei der Habitus-Perspektive bleiben und die Passage auf eine gesellschaftliche Reproduktionsgeschichte reduzieren. Beziehen wir aber die von Dausien beschriebene Relation zwischen gesellschaftlichen Strukturen und individuellen Erfahrungs- und Deutungsmustern mit ein, dann nehmen wir die subtilen Verschiebungen im musikalischen Denk- und Handlungsraum der Interviewpartnerin über die Zeit wahr, die sich an Momenten wie dem oben geschilderten vollziehen. Hier zeigt sich Frau Biehl – die im restlichen Interview eine Fokussierung auf öffentliche Konzerte, aufs Musizieren in Großensembles zeigt, der es früher sehr wichtig war, so lange zu üben, bis es ihr gelang, *„das ganz schön zu spielen"* – von einer neuen Seite: Sie sitzt einfach mit ihrem Cello da und spielt für sich. Die Reaktivierung des familiären Musters musikkultureller Teilhabe durch die Interaktion mit den eigenen Kindern führt in diesem Fall also nicht nur zu ihrer Weitergabe in die neue Generation, sondern auch zu einer Neujustierung des eigenen Denk- und Handlungsrahmens. Auf die Frage, was sie sich noch für ihre Zukunft wünschen würde, antwortet Frau Biehl:

> *[Klavier spielen] fände ich irgendwie schön, weil das halt auch ein Instrument ist, was alleine schön klingt, was damals eigentlich für mich ein Gegengrund war, weil ich halt immer gedacht hab, es ist schön, im Orchester zu spielen, da kann man mit Klavier nicht so viel anmachen, nicht so viel mitmachen. Aber jetzt würde ich denken: ‚Ach es wäre schön, wenn man sich einfach mal hinsetzt und das klingt halt so für sich.'*

In diesem Zitat wird also eine Spur für einen potenziellen bzw. in Gang kommenden transformativen Bildungsprozess sichtbar, der für Frau Biehl zu einer Erweiterung des Möglichkeitsraums hinsichtlich musikkultureller Teilhabe führen könnte.

5. Fazit und Ausblick

Damit verlassen wir die sich entwickelnde Theorie und halten im Sinne eines Fazits fest: Bei unserer Suche nach Spuren musikkultureller Teilhabe in den biographischen Schilderungen hat sich die Fokussierung von Brüchen und Übergängen als aufschlussreich erwiesen. Deutlich wurde z. B., wie Teilhabe- und Bildungsprozesse ineinandergreifen können, und dass Forschung gut beraten ist,

sowohl subjektive Sinngebungsstrukturen als auch abstraktere, fallübergreifende Muster zu berücksichtigen.

Bei unseren Versuchen, die Spannung zwischen diesen beiden Ebenen analytisch fruchtbar zu machen, hat sich in unserem Projekt als hilfreich erwiesen, das Datenmaterial ganz bewusst durch unterschiedliche theoretische Brillen zu betrachten. Neben einer im weitesten Sinne biographietheoretisch informierten Sicht war dabei der Capability Approach als sensibilisierendes Konzept nützlich, weil er die Vorstellung des sich selbst bildenden Subjekts – die ja auch in der Musikpädagogik zunehmend hinterfragt wird (vgl. Heß, Oberhaus & Rolle, 2020, S. 8) – irritiert, ohne die Idee von Bildung oder die Möglichkeit von Selbstbestimmung gänzlich als biographische Illusion (vgl. Liebau, 2011, S. 14–15) aufzugeben. Das Anlegen dieser unterschiedlichen Perspektiven erlebten wir allerdings auch als herausfordernd, weil ja immer auch die Eigenheiten und Voraussetzungen der jeweiligen Theorien berücksichtigt und mit unseren Forschungsgegenständen abgeglichen werden mussten.

Vor dem Hintergrund unserer bisherigen Ergebnisse möchten wir dazu anregen, das Potenzial einer solchermaßen biographisch ausgerichteten Art von Forschung für die gegenwärtige Musikpädagogik fruchtbar zu machen. Im Zusammenhang mit musikkultureller Teilhabe ließe sich beispielsweise intensiver darüber nachdenken, ob es abseits oder parallel zu klassischen Statuspassagen – wie dem Übergang zwischen Grund- und weiterführender Schule – nicht auch musikspezifischere Statuspassagen geben könnte, die sich an der Schwelle zwischen formalen und informellen Musiklernkontexten befinden und für die musikalische Bildungs- und Teilhabebiographie ähnlich relevant sind. Zudem könnten Faktoren deutlicher hervortreten, die in der musikpädagogischen Forschung bisher eine eher untergeordnete Rolle gespielt haben: neben den bereits erwähnten Aspekten etwa die Rolle von Bezugspersonen, Lehrenden und Künstler*innen als Gatekeepern und ihre Bedeutung bei der Konstruktion von Bildungsbiographien. Zum Schluss möchten wir einen weiteren Gedanken Dausiens aufgreifen, der uns für die Musikpädagogik besonders wertvoll erscheint: „Die Idee, Komplexität zu entfalten, die biographische ‚Logik des Falles' in den Mittelpunkt zu stellen und von dort aus den Zusammenhang zwischen individuellen Erfahrungen und institutionellen wie gesellschaftlichen Strukturen zu entfalten, ist sperrig gegenüber bildungspolitischen und pädagogischen Steuerungstechnologien" (Dausien, 2014, S. 58). Eine solche Perspektive ist möglicherweise nicht nur geeignet, das Ideal möglichst geradliniger Wege durch musikpädagogische Angebote und Institutionen kritisch zu reflektieren – sie könnte auch dazu beitragen, die Komplexität musikkultureller Teilhabeprozesse vor dem Hintergrund eines sich wandelnden Subjektbegriffs zukünftig etwas besser zu verstehen.

Literatur

Bartelheimer, P. (2007). *Politik der Teilhabe. Ein soziologischer Beipackzettel* (Fachforum, 1). Friedrich-Ebert-Stiftung. http://library.fes.de/pdf-files/do/04655.pdf.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (2006). *Reflexive Anthropologie*. Suhrkamp.

Dausien, B. (2014). „Bildungsentscheidungen" im Kontext biografischer Erfahrungen und Erwartungen. Theoretische und empirische Argumente. In I. Miethe, J. Ecarius & A. Tervooren (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung* (S. 39–61). Barbara Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13771-7

Gembris, H. (2008). *Musik im Alter. Soziokulturelle Rahmenbedingungen und individuelle Möglichkeiten*. Lang.

Gembris, H. (2011). Aktives Musizieren im Alter verbessert die Lebensqualität. In M. D. Loritz (Hrsg.), *Musik – Pädagogisch – Gedacht. Reflexionen, Forschungs- und Praxisfelder. Festschrift für Rudolf-Dieter Kraemer zum 65. Geburtstag* (S. 285–295). Wißner.

Heß, F., Oberhaus, L. & Rolle, C. (2020). Subjekte musikalischer Bildung im Wandel. Einführende Überlegungen. In F. Heß, L. Oberhaus & C. Rolle (Hrsg.), Subjekte musikalischer Bildung im Wandel. Sitzungsbericht 2019 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik.* https://www.zfkm.org/wsmp20-hess-oberhaus-rolle.pdf.

Koller, H. (2012). Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 19–33). Barbara Budrich.

Kraemer, R.-D. (Hrsg.). (1997). *Musikpädagogische Biographieforschung. Fachgeschichte – Zeitgeschichte – Lebensgeschichte*. Die Blaue Eule.

Kranefeld, U. (Hrsg.). (2016). *Musikalische Bildungsverläufe nach der Grundschulzeit. Ausgewählte Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Adaptivität, Teilhabe und Wirkung.* Technische Universität Dortmund.

Krupp-Schleußner, V. (2016). *Jedem Kind ein Instrument? Teilhabe an Musikkultur vor dem Hintergrund des capability approach.* Waxmann.

Krupp-Schleußner, V. & Lehmann-Wermser, A. (2018). Teilhabe. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 215–220). Waxmann.

Krupp-Schleußner, V. & Lehmann-Wermser, A. (2019). Teilhabe an Musikkultur an der Schwelle zur Adoleszenz. Was verändert sich für Kinder mit und ohne Förderung in JeKi nach dem Übergang in die weiterführende Schule? In K. Schwippert, A. Lehmann-Wermser & V. Busch (Hrsg.), *Mit Musik durch die Schulzeit? Chancen des Schulprogramms JeKi – Jedem Kind ein Instrument* (S. 99–124). Waxmann.

Lehmann-Wermser, A., Jessel-Campos, C. & Krupp-Schleußner, V. (2014a). Wege zur Musik. Kulturelle Teilhabe bei Grundschulkindern. In A. Lehmann-Wermser, V. Busch, K. Schwippert & S. Nonte (Hrsg.), *Mit Mikrofon und Fragebogen in die Grundschule. Jedem Kind ein Instrument (JeKi) – eine empirische Längsschnittstudie zum Instrumentalunterricht* (S. 97–127). Waxmann.

Liebau, E. (2011). Was Pädagogen an Bourdieu stört. *Schulheft*, *36*(142), 10–21.

Miethe, I. & Dierckx, H. (2014). Was ist eine Bildungsentscheidung? Theoretische und empirische Betrachtungen aus einer biografischen Perspektive. In I. Miethe, J. Ecarius & A. Tervooren (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung* (S. 19–37). Barbara Budrich.

Miethe, I., Ecarius, J. & Tervooren, A. (Hrsg.). (2014). *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung.* Barbara Budrich.

Spiekermann, R. (2009). *Erwachsene im Instrumentalunterricht. Didaktische Impulse für ein Lernen in der Lebensspanne*. Schott.

Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz.

Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils* (3., überarb. u. erw. Aufl.). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19897-2

Vogt, J. (2009). Gerechtigkeit und Musikunterricht – eine Skizze. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik,* 39–53. https://www.zfkm.org/09-vogt.pdf.

Natalia Ardila-Mantilla
Hochschule für Musik und Tanz Köln
Unter Krahnenbäumen 87
50668 Köln
natalia.ardila-mantilla@hfmt-koeln.de

Michael Göllner
Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart
Urbanstraße 25
70182 Stuttgart
michael.goellner@hmdk-stuttgart.de

Sophie Reiland
Auguststraße 41
50733 Köln
sophie.reiland@hfmt-koeln.de

Jacqueline Beisiegel & Valerie Krupp

Barrieren der Teilhabe

Was Schüler*innen davon abhält, außerunterrichtliche musikalische Bildungsangebote an Schulen wahrzunehmen

Barriers to Participation – What prevents Pupils from Participating in Extra-Curricular Music Activities in Schools

Public schools are important facilitators for musical participation. Our study explores the reasons that students do not take advantage of extra-curricular music activities in schools. The theoretical framework is based on the capability approach. We first examined a sample of n=2,670 students and then focused on those students who did not participate in extra-curricular music activities. Our specific emphasis is on the factors that are necessary to convert resources into participation. The results highlight the significant influence of parents, peers, and attitudes towards music. The explorative investigation of further reasons additionally shows that the fit of offers and interests of the students also plays a substantial role and should, therefore, be investigated in more detail.

1. Einleitung

Allgemeinbildende Schulen stellen wichtige Wegbereiter mit Blick auf die Anbahnung von Teilhabe an Musikkultur dar. Sie sind „Bildungsort für *alle* Schülerinnen und Schüler. Während ähnliche Angebote im Freizeitbereich oft mit hohen Kosten oder in so genannten strukturschwachen Gebieten mit langen Anfahrtswegen verbunden sind, sollten diese mit der schulischen Anbindung kostenfrei oder zumindest kostengünstig und ‚vor Ort' sein." (Naacke, 2013, S. 32; H. i. O.).

Studien, die Teilhabe an Musikkultur im Kindes- und Jugendalter erforschen, nehmen oftmals v. a. die Teilnahme am außerschulischen Instrumentalunterricht oder die Teilnahme an Förderprogrammen wie JeKits (Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen) in den Blick, während die schulischen AG-Angebote eher vernachlässigt werden. Dies stellt ein Desiderat dar, denn so gut wie alle Schulen bieten AGs im „kulturellen/musisch-ästhetischen Bereich" an (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 332) und hier können potenziell deutlich mehr Kinder erreicht werden als mit außerschulischen Angeboten. Gleichzeitig

ist der Anteil von Schüler*innen, die an AGs in diesem Bereich teilnehmen, zum Teil sehr gering (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 332; Krupp-Schleußner, 2016). Im Rahmen des vorliegenden Beitrags wird untersucht, warum Schüler*innen der Klassenstufen 5–7 nicht an schulischen Musik-AGs teilnehmen. Neben aus der Teilhabeforschung bereits bekannten Faktoren werden explorativ weitere Gründe einbezogen, die in der Subgruppe der nicht an AGs teilnehmenden Schüler*innen als relevant angegeben werden. Die Frage nach Gründen für die Nicht-Teilnahme mit dem Fokus auf diese Subgruppe wird aus der Perspektive des Capability Approach betrachtet (Sen, 1999; Nussbaum, 2000). So soll insbesondere die Frage beantwortet werden, warum Schüler*innen, die prinzipiell an Musik-AGs Interesse zeigen, diese trotzdem nicht anwählen.

2. Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

2.1 Teilhabe an Musikkultur, Capability und *well-being*

Der Capability Approach (CA) stellt die individuelle Realisierung eines gelingenden Lebens auf der Basis von Verwirklichungschancen in den Mittelpunkt (Sen, 1999, 2012; für die musikpädagogische Teilhabeforschung Krupp-Schleußner, 2016). Im Zentrum steht der Anspruch zu evaluieren, „what people can do and be (their capabilities) and what they are actually achieving in terms of doings and beings (their functionings)“ (Robeyns, 2017, S. 9). So verfügt jede Person über Handlungsspielräume (*capability*) und damit verbundene Freiheiten (*freedom*) „to do the things one has reason to value“ (Sen, 1999, S. 18). Darauf basierend können individuelle Teilhabeziele (*functionings*) verwirklicht werden (Sen, 1999, S. 18). Die Handlungsspielräume entstehen aus einem Zusammenspiel von Rechten, Ressourcen (i. w. S.) sowie individuellen und gesellschaftlichen Umwandlungsfaktoren (Bartelheimer, 2007, S. 10), wobei die Umwandlungsfaktoren das Ausmaß bestimmen, in dem vorhandene Ressourcen in Teilhabe (*functioning*) umgewandelt werden können (Robeyns, 2017, S. 45): „All conversion factors influence how a person can be or is free to convert the characteristics of the resources into a functioning, yet the sources of these factors may differ“ (Robeyns, 2017, S. 46). Unterschieden werden individuelle und gesellschaftliche Umwandlungsfaktoren (UWF). Letztere umfassen beispielsweise Bildungssysteme oder die öffentliche Infrastruktur, erstere individuelle Merkmale wie Interesse, Fähigkeiten, Motivation, Geschlecht, aber auch das je eigene soziale Umfeld (Robeyns, 2017, S. 46). Die Relevanz, die der CA den UWF beimisst, „push[es] us to acknowldge that it is not sufficient to know the resources a person owns or can use in order to be able to assess the *well-being* that he or she has achieved or could achieve; rather, we need to know much more about the person and the circumstance in which he or she is living“ (Robeyns, 2017, S. 46; H. i. O.). Das *well-being*

einer Person, verstanden als allgemeine oder domänenspezifische Lebenszufriedenheit, ergibt sich aus der Übereinstimmung der individuellen Teilhabeziele und der tatsächlich realisierten *functionings.* So ist jede Person frei darin, sich im Rahmen ihrer *capability* für oder eben auch gegen bestimmte Teilhabeformen zu entscheiden. In diesem Zusammenhang konnte Krupp-Schleußner (2017) zeigen, dass Kinder mit ähnlich hoher Teilhabe durchaus unterschiedliche Niveaus an Zufriedenheit mit ihren musikalischen Handlungsspielräumen aufweisen.

2.2 Wer nimmt an musikalischen Bildungsangeboten teil?

In den letzten Jahren haben zahlreiche Studien Faktoren erforscht, die die Teilhabe an Musikkultur beeinflussen. Diese stammen sowohl aus dem Bereich der Ganztagsschulforschung (Lehmann-Wermser et al., 2010) als auch aus dem Bereich der Begleitforschung zum Programm JeKi (Lehmann-Wermser et al., 2014; Schwippert et al., 2019). Zwar spielen finanzielle Ressourcen insbesondere mit Blick auf das Erlernen eines Instrumentes in formalen Kontexten eine Rolle, deutlich stärker aber fallen Faktoren wie die Einstellungen zu Musik, aber auch (mit schwächeren Effekten) der Bildungshintergrund der Familie (kulturelles Kapital) ins Gewicht (Krupp-Schleußner & Lehmann-Wermser, 2019, S. 113). Musikalische Aktivitäten werden insgesamt häufiger von Gymnasiast*innen als von Schüler*innen an anderen Schulformen ausgeübt (Feierabend et al., 2020, S. 12). Einschränkend zu erwähnen ist jedoch, dass die Studien jeweils andere Ausschnitte der Teilhabe an Musikkultur adressieren und dass daher die Ergebnisse nur bedingt vergleichbar sind. Extracurriculare Musikangebote in einem weiten Sinne werden lediglich im Kontext der MUKUS-Studie (Lehmann-Wermser et al., 2010) oder bei Metsäpelto und Pulkkinen (2014) mit Blick auf die Bedeutsamkeit ihrer Relevanz für die Entwicklung im Kindes- und Jugendalter erforscht.

Die Teilnahme an musikalischen Aktivitäten scheint im Laufe der Sekundarstufe I deutlich zurückzugehen (z. B. Krupp-Schleußner, 2017, S. 162; Grgic & Züchner, 2013). Trotz der steigenden Anzahl kostenloser Angebote im Kontext Schule steigt die Zahl der an AGs teilnehmenden Kinder nicht signifikant an (u. a. Keuchel & Larue, 2012, S. 123–124). Das 2. Jugend-KulturBarometer (Keuchel & Larue, 2012) ist die einzige Studie, die sich zusätzlich zu Faktoren wie Ressourcen oder dem Bildungshintergrund explizit mit Gründen der Nicht-Teilnahme an „Kulturangeboten" aus der Sicht der Befragten selbst beschäftigt, die auf Teilhabebarrieren verweisen (S. 79, 121). Der Begriff der Kulturangebote bezieht sich allerdings hier auf sämtliche künstlerisch-kreativen Freizeitaktivitäten. Gründe, die von den befragten Jugendlichen häufig genannt werden, sind z. B. die fehlende Relevanz der Aktivitäten für das eigene Leben, das mangelnde Interesse, aber auch die Einstellungen und Verhaltensweisen der Peers sowie die fehlende künstlerische Veranlagung in der eigenen Familie (Keuchel & Larue, 2012, S. 79). Letzteres gilt vor allem für junge Leute aus bildungsfernen Haushalten. Dies be-

deutet jedoch nicht zwangsläufig, dass diese Jugendlichen nicht kulturell interessiert oder aktiv sind. Hornberger (2017) warnt in diesem Zusammenhang davor, solche Gruppen als bildungsferne Problemfälle abzustempeln (S. 33). So sollen im Folgenden explizit solche Faktoren in den Blick genommen werden, die als Barrieren der Teilhabe interpretiert werden können. Der Begriff Barriere wird dabei in einem weiten Sinne verstanden und bezieht sich sowohl auf materielle wie auch auf immaterielle Faktoren. Im Fokus stehen mögliche Barrieren, die spezifisch die Teilhabe an schulischen Musik-AGs verhindern und im Bereich der gesellschaftlichen und individuellen UWF anzusiedeln sind und somit die Handlungsspielräume und Freiheiten von Schüler*innen einschränken.

2.2.1 Barrieren im Bereich der gesellschaftlichen Umwandlungsfaktoren

Alle musikalischen Bildungsangebote, so auch AG-Angebote, können als gesellschaftliche UWF betrachtet werden. Neben der Tatsache, dass Teilhabe selbst direkt ermöglicht wird, werden durch diese Angebote potenzielle Handlungsspielräume und Freiheiten für zukünftige Teilhabemöglichkeiten eröffnet. Daher kann allein die Abwesenheit von musikalischen AG-Angeboten schon zur Barriere werden, da durch sie eine Chancenungerechtigkeit in dem Sinne entsteht, dass einigen Kindern die Möglichkeit verwehrt wird, überhaupt an solchen kostenfreien und nahen musikalischen Bildungsangeboten teilzuhaben.

Aber auch die Art der Angebote, dies wurde oben bereits angedeutet, kann eine Barriere darstellen. Selbst, wenn Angebote kostenlos und vor Ort sind, ist die Barriere zur Teilnahme an einer Orchester- oder Band-AG, für die ein Instrument auf einem gewissen Niveau beherrscht werden muss, deutlich höher als bei non-formelleren AG-Angeboten (Krupp-Schleußner, 2016, S. 178–187). Die Ergebnisse von Keuchel und Laure (2012) verweisen zudem darauf, dass die Passung zwischen AG-Angeboten und den Interessen der Schüler*innen eine Rolle spielen könnte.

Zuletzt sei hier auf Fragen der Infrastruktur verwiesen: Bei Schulen, die in eher ländlichen Regionen liegen, spielen möglicherweise auch logistische oder terminliche Gründe eine Rolle: Kommen Schüler*innen nach der AG-Teilnahme noch mit dem Bus nach Hause oder können die Eltern die Kinder abholen? Kooperieren Schulen mit Musikschulen und Musikvereinen, um mehr Teilhabe zu ermöglichen? Diese und viele andere gesellschaftliche UWF sind notwendig, um Schüler*innen Handlungsspielräume zu eröffnen und somit Barrieren der Teilhabe letztlich abzubauen.

2.2.2 Barrieren im Bereich der individuellen Umwandlungsfaktoren

Im Bereich der individuellen UWF spielen die sozialen Beziehungen eine entscheidende Rolle: Die Einstellung sowie das Unterstützungsverhalten der Eltern beeinflussen die Teilnahme an musikalischen Angeboten (u. a. Wieser, 2018, S. 68; Krupp-Schleußner & Lehmann-Wermser, 2019, S. 111; Dunn et al., 2003). Fehlt diese Zuwendung, nehmen die Schüler*innen auch seltener an extracurricularen Angeboten teil (Dunn et al., 2003, S. 1360). Vergleichbares zeigt auch McPherson (2008), der zusätzlich auf die Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse der Kinder verweist (S. 95; Krause et al., 2019). Darüber hinaus spielten persönliche Erfolgserlebnisse durch musikalische Erfahrungen eine wichtige Rolle als Motivator für Teilhabe (Krause et al., 2019).

Immer relevanter wird mit zunehmendem Alter der Einfluss der Freund*innen (Krupp-Schleußner & Lehmann-Wermser, 2019, S. 113; vgl. auch Nonte & Schurig, 2019, S. 34). Ist die Akzeptanz von oder das Interesse für Musik-AGs im Freundeskreis eher gering, kann daraus eine Barriere entstehen. Fredricks und Simpkins (2013) fokussieren den Einfluss der Peers auf die Teilhabe an extracurricularen Angeboten: Wer Freund*innen hat, die bereits ein extracurriculares Angebot besuchen, wird sich auch eher selbst für die Teilnahme entscheiden (S. 2). Auch Kröner (2013) kann in seinen Studien, allerdings zur Partizipation an hochkulturellen Aktivitäten, die Affinität der Peers als signifikanten Faktor nachweisen (S. 251). Mit Blick auf alle vorliegenden Analysen bleibt kritisch festzustellen, dass es hinsichtlich der postulierten (kausalen) Zusammenhänge keine Längsschnittstudien gibt, in denen untersucht werden könnte, ob die Teilhabe an musikalischer Praxis nicht auch umgekehrt über die Zeit einen positiven Effekt auf die bislang als Einflussfaktoren markierten Konstrukte haben könnte.

Weiterhin können individuelle Merkmale wie die Motivation, das Selbstkonzept oder das eigene Interesse der Schüler*innen bzgl. der Domäne Musik als relevante individuelle UWF angesehen werden (Robeyns, 2017, S. 46). Im 2. Jugend-KulturBarometer begründen vor allem die Aspekte „Ich finde so etwas eher langweilig“ und „Keine künstlerische Veranlagung in der Familie“ das fehlende Interesse an künstlerisch-kreativen Freizeitangeboten (Keuchel & Larue, 2012, S. 121). Auch, dass Mädchen tendenziell an musikalischen Aktivitäten interessierter sind als Jungen, zeigt sich an verschiedenen Stellen (Heß, 2011; Nonte & Schurig, 2019).

Mangelndes Interesse, verstanden als fehlende Neigung, sich mit einem Gegenstand oder einer Domäne auseinanderzusetzen (Wieser, 2018, S. 31), muss aber nicht per se problematisiert werden, sondern immer nur dann als Barriere angesehen werden, wenn durch adaptive Präferenzen (Schrödter, 2018, S. 1589) oder das Nicht-Wissen um musikalische Angebote die Entstehung von Interesse unmöglich ist.

3. Fragestellung

Die Frage, welche Barrieren Schüler*innen davon abhalten, an schulischen Musikangeboten teilzunehmen, kann nun konkretisiert werden. Dabei wird zunächst die Gesamtstichprobe in den Blick genommen:

1. Welche Faktoren beeinflussen die Teilnahme an einer Musik-AG (Gesamtstichprobe)? Getestet wird der Einfluss der Faktoren Bedeutung von Musik im Elternhaus und für die Kinder, AG-Angebot der Schule, Wahrnehmung der musikbezogenen Handlungsspielräume sowie als Hintergrundfaktoren das Geschlecht und das kulturelle Kapital (Bücherbesitz und kulturelle Besitztümer).

Den theoretischen Grundannahmen des CA folgend wird im zweiten Schritt explorativ der Analysefokus auf die Substichprobe der Schüler*innen in den Blick genommen, die nicht an Musik-AGs teilnehmen.

2. Welche Gründe geben die nicht teilnehmenden Schüler*innen für die Entscheidung gegen eine Musik-AG an?

3. Welche Faktoren beeinflussen das grundsätzliche Interesse an der Teilnahme an einer Musik-AG?

    a. In Schritt 1 wird der Einfluss der Faktoren Bedeutung von Musik im Elternhaus und für die Kinder, AG-Angebot der Schule, Wahrnehmung der musikbezogenen Handlungsspielräume sowie als Hintergrundfaktoren das Geschlecht und das kulturelle Kapital (Bücherbesitz und kulturelle Besitztümer) getestet.
    b. In Schritt 2 wird zusätzlich der Einfluss der weiteren, durch die Schüler*innen selbst angegebenen Gründe getestet. Es werden jene Gründe in die Analyse einbezogen, die von mehr als 30 % der Schüler*innen als relevant angesehen werden.

Es wird angenommen, dass eine hohe Bedeutung von Musik im Elternhaus und für die Kinder, ein umfangreiches AG-Angebot in der Schule, das Spielen eines Instrumentes, die positive Passung der Angebote sowie ein hohes kulturelles Kapital die Teilnahme an einer Musik-AG bzw. das Interesse daran begünstigen. Weiterhin wird angenommen, dass Mädchen Musik-AGs häufiger besuchen bzw. diesen positiver gegenüberstehen.

4. Studiendesign und Stichprobe

Die Grundlage der hier dargestellten Analysen stellen die Daten aus dem Forschungsprojekt *Musik und Persönlichkeit*[1] dar. In diesem werden Schüler*innen der Sek. 1 in drei Alterskohorten über drei Jahre hinweg befragt (Längsschnitt-Kohorten-Design). Die Befragungen finden von 2019–2021 in Schleswig-Holstein, Rheinland-Pfalz und Niedersachsen in den Klassenstufen 5, 6 und 7 an insgesamt 23 Schulen statt (14 Schulen in Rheinland-Pfalz, acht in Schleswig-Holstein und eine in Niedersachsen). Die Fragebogenstudie wird digital mit iPads oder per Onlinebefragung durchgeführt.

Insgesamt bieten die im Rahmen der Studie beforschten Schulen nach Angaben der jeweiligen Musiklehrkräfte zwischen 2 und 14 Musik-AGs an, die für die untersuchten Kohorten zugänglich sind, wobei der Durchschnitt (arithmetisches Mittel) bei 5,3 liegt. Die Angebote umfassen in der Regel Chor-, Band- oder Orchesterangebote oder einzelne Instrumentalgruppen. Andere musikalische Praktiken, wie z. B. Appmusik, digitale Musikproduktion, Songwriting o. Ä., finden sich im AG-Bereich nur selten.[2]

Die Auswertungen dieses Beitrags basieren auf den Daten des ersten Messzeitpunkts. Der gesamte Datensatz umfasst 2.847 gültige Fälle, von dem hier lediglich die Fälle verwendet wurden, zu denen Antworten zur AG-Teilnahme vorliegen, das entspricht 2.670 Fällen (vgl. Tab. 1), verteilt auf 138 Schulklassen.

Tabelle 1: Beschreibung der Gesamtstichprobe: Schüler*innen, die Angaben zum AG-Besuch gemacht haben

Gesamtstichprobe				
N=2.670				
Geschlecht	**männlich**	**weiblich**	**k. A.**	
	1.054 (39,5 %)[3]	1.323 (49,6 %)[4]	293 (11,0 %)	
Schultyp	**Gymnasium**	**andere Schulform**		
	2.060 (77,2 %)	610 (22,8 %)		
Klassenstufe	**Klasse 5**	**Klasse 6**	**Klasse 7**	**k. A.**
	741 (27,8 %)	864 (31,7 %)	870 (32,6 %)	213 (8,0 %)

1 Das Projekt wird im Rahmen des Forschungsfonds Kulturelle Bildung II von 2018–2022 durch den Rat für Kulturelle Bildung e.V. und die Stiftung Mercator gefördert.

2 Diese Angaben beruhen auf den Angaben der Musiklehrer*innen oder der Schulleitung.

3 Alle Prozentangaben beziehen sich hier und im Folgenden auf die gültigen Prozente.

4 Der Anteil der Mädchen ist leicht erhöht, da sich unter den 23 teilnehmenden Schulen ein Mädchengymnasium befindet.

Für die Beantwortung der Forschungsfragen zwei und drei wird die Substichprobe der Schüler*innen untersucht, die keine Musik-AG besuchen (Tab. 2).

Tabelle 2: Beschreibung der Substichprobe: Schüler*innen, die nicht an einer Musik-AG teilnehmen

Substichprobe				
n=2.016				
Geschlecht	**männlich**	**weiblich**	**k. A.**	
	850 (42,2 %)	953 (47,3 %)	213 (10,6 %)	
Schultyp	**Gymnasium**	**andere Schulform**		
	1.541 (76,4 %)	475 (23,6 %)		
Klassenstufe	**Klasse 5**	**Klasse 6**	**Klasse 7**	**k. A.**
	567 (28,1 %)	651 (32,3 %)	646 (32,0 %)	152 (7,5 %)

4.1 Verwendete Skalen und Items

Zur Beantwortung der Forschungsfragen werden die folgenden Items und Skalen herangezogen:

a) Teilnahme an Musik-AGs
Alle Schüler*innen wurden dazu befragt, ob sie in der Schule eine Musik-AG besuchen. Dazu wurde ihnen eine Übersicht aller an ihrer Schule angebotenen Musik-AGs vorgelegt, aus der sie die jeweiligen AGs ankreuzen konnten (Mehrfachauswahl möglich).

b) Gründe von Schüler*innen für die Nicht-Teilnahme an Musik-AGs
Schüler*innen, die angaben, keine AG zu besuchen, wurden gebeten, aus einer Liste von 13 Gründen für die Nicht-Teilnahme diejenigen auszuwählen, die für sie selbst zutreffend sind. Dabei mussten alle Kinder zu jedem Grund eine Aussage treffen. Die Gründe wurden zunächst aus dem 2. Jugend-KulturBarometer (Keuchel & Larue, 2012, S. 79, 121) abgeleitet (Gründe 1–9) und anschließend um weitere mögliche Gründe (Gründe 10–13) explorativ ergänzt[5] (vgl. Tab. 3).

5 Die Ergänzung der Gründe erfolgte auf Grundlage der Sichtung von Interviewtranskripten aus dem Projekt *Wirkungen und langfristige Effekte musikalischer Angebote* (Schwippert et al., 2019) sowie auf der Basis informeller Gespräche mit Lehrkräften an Schulen.

Tabelle 3: Gründe der Schüler*innen für die Nicht-Teilnahme an Musik-AGs in der Schule[6]

	Gründe
1	Ich habe kein Interesse daran.
2	Meine Freunde besuchen auch keine Musik-AG.
3	Es ist uncool, eine Musik-AG zu besuchen.
4	Es kostet zu viel Zeit, eine Musik-AG zu besuchen.
5	Ich bin nicht musikalisch.
6	Es ist langweilig, eine Musik-AG zu besuchen.
7	Ich weiß nicht, was ich dafür können muss.
8	Es bringt mir nichts, eine Musik-AG zu besuchen.
9	Ich bin zu schlecht, um bei einer Musik-AG mitzumachen.
10	Ich habe noch nie darüber nachgedacht, eine Musik-AG zu besuchen.
11	Meine Eltern wollen nicht, dass ich eine Musik-AG besuche.
12	Mir gefällt die Art Musik nicht, die in den AGs gemacht wird.
13	Ich habe keine guten Erfahrungen damit gemacht.

c) Wahrnehmung der eigenen Handlungsspielräume an der Schule

In Anlehnung an Krupp-Schleußner (2016) wurde das domänenspezifische *well-being* als Zufriedenheit mit den musikalischen Möglichkeiten erhoben. Aus der Skala, die insgesamt 9 Items umfasst, wird hier das Item „Meine Schule bietet mir genau die richtigen Angebote“ (zu beantworten von 0=*stimmt überhaupt nicht* bis 4=*stimmt genau*) in die Analysen einbezogen (MW=2,08/SD=1,28). Es gibt einen Hinweis darauf, ob die Schüler*innen ihre musikbezogenen Handlungsspielräume im schulischen Kontext aus eigener Sicht als angemessen erfahren.

d) Einflussfaktoren

Als Einflussfaktoren wurden die Bedeutung von Musik im Elternhaus sowie die Bedeutung von Musik für die Kinder (vgl. Krupp-Schleußner, 2016), der Unterricht auf einem Instrument oder in Gesang, das Geschlecht (individuelle UWF), das AG-Angebot der Schule (gesellschaftliche UWF) sowie der Bücherbesitz und kulturelle Besitztümer (Ressourcen) in die Analysen aufgenommen.

6 An dieser Stelle sei erwähnt, dass diese Liste keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. Im Rahmen der Studie werden derzeit vertiefende Interviews geführt, die möglicherweise weitere Gründe ans Licht bringen, die dann in der Befragung zusätzlich ergänzt werden.

Tabelle 4: Einflussfaktoren

Skala (n Items)	Antwortskala	MW (SD)	Cronbachs α
Bedeutung von Musik im Elternhaus (6) Beispiel: Wir singen zu Hause oft gemeinsam.	0 (*stimmt überhaupt nicht*) bis 4 (*stimmt genau*)	1,71 (0,86)	0,77
Bedeutung von Musik für die Kinder (5) Beispiel: Ein Leben ohne Musik kann ich mir nicht vorstellen.	0 (*stimmt überhaupt nicht*) bis 4 (*stimmt genau*)	2,44 (0,93)	0,79
Kulturelle Besitztümer[7] (5) Beispiel: Musikinstrumente	*dichotom*	2,56 (1,18)	0,52[8]
Einzelitems			
Geschlecht	*Mädchen, Junge, k.A.*	/	/
Bücherbesitz	1 (keine oder nur sehr wenige) bis 5 (über 200)	3,64 (1,20)	/
Instrumentalunterricht	*dichotom*	/	/
		Häufigkeiten	
Anzahl der AGs pro Schule	1 (weniger als 5 AGs), 2 (5–7 AGs) 3 (mehr als 7 AGs)	835 (29,3 %)[9] 1.218 (42,8 %) 794 (27,9 %)	/

5. Ergebnisse

5.1 Überblick

Insgesamt geben 52,5 % der Schüler*innen in der Gesamtstichprobe an, Unterricht auf einem Instrument oder in Gesang zu bekommen (55,4 % an Gymnasien; 42,6 % an anderen Schulformen). Nur 24,5 % aller Schüler*innen nehmen an einer Musik-AG teil (25,2 % an Gymnasien; 22,1 % an anderen Schulformen). In

7 Summenskala; Berechnung in Anlehnung an PISA 2015 (Mang et al., 2019, S. 140).

8 In der PISA-Studie 2015 weist die Skala ein ähnlich niedriges Cronbachs Alpha auf (α = 0.60) (OECD, 2017, S. 301). Hier sei zudem darauf verwiesen, dass der Alphakoeffizient die Reliabilität bei heterogenen Tests gelegentlich unterschätzt (Bortz & Döring, 2006, S. 198). Die in die Skala einfließenden Items können durchaus als heterogen bezeichnet werden. Dementsprechend wird die Skala trotz des niedrigen Alphakoeffizienten eingesetzt.

9 Es handelt sich hier jeweils um die Anzahl der Schüler*innen, die eine Schulen mit dem entsprechenden AG-Angebot besuchen.

der Substichprobe erhalten 44,2 % der Kinder Unterricht auf einem Instrument oder in Gesang (46,2 % an Gymnasien; 37,3 % an anderen Schulformen). Mädchen nehmen signifikant häufiger an Musik-AGs teil als Jungen ($\chi^2(1)=23{,}75$, $p < 0{,}001$, $\varphi=-0.1$). Die Teilnahmequote an den AGs auf Schulebene ist sehr unterschiedlich. So nehmen je nach Schule zwischen rund 6 % und 35 % der Schüler*innen an Musik-AGs teil. Je höher die Anzahl der Musik-AGs an einer Schule, desto mehr Schüler*innen nehmen ein solches Angebot auch wahr.

5.2 Welche Faktoren beeinflussen die Teilnahme an einer Musik-AG (Gesamtstichprobe)?

Der Einfluss[10] der oben genannten Faktoren auf die Teilnahme an einer Musik-AG wurde mithilfe einer binär-logistischen Regression[11] überprüft (vgl. Tabelle 6, Modell 1). Zunächst bestätigt sich der oben bereits berichtete signifikante Unterschied zwischen Jungen und Mädchen: Mädchen nehmen signifikant häufiger an Musik-AGs teil als Jungen (OR = 1,44**). Die Bedeutung von Musik im Elternhaus hat hier einen signifikant positiven Einfluss (OR = 1,26*), während die Bedeutung von Musik für die Kinder keinen signifikanten Einfluss auf die AG-Teilnahme hat. Besonders relevant scheint das Erlernen eines Instrumentes. Kinder, die ein Instrument erlernen, nehmen deutlich häufiger an einer Musik-AG teil als Kinder, die kein Instrument erlernen (OR = 3.00***). Kinder, die das Angebot ihrer Schule als für sie selbst genau richtig empfinden, nehmen ebenfalls signifikant häufiger an Musik-AGs teil (OR = 1,69***). Eine höhere Anzahl an Musik-AGs erhöht die Teilnahmewahrscheinlichkeit ebenfalls deutlich (OR = 2,07***/2,85***)[12]. Nicht signifikant wird in diesem Modell das jedoch nur über den Bücherbesitz und die kulturellen Besitztümer erhobene kulturelle Kapital.

10 Wenngleich hier der Begriff Einfluss genutzt wird, ist insbesondere bei Variablen, die Einstellungen betreffen, nicht zwangsläufig von einem eindeutigen kausalen Zusammenhang auszugehen. Im Längsschnitt müsste überprüft werden, ob nicht die Teilnahme an einer AG auch musikbezogene Einstellungen über die Zeit beeinflusst.

11 Die Analyse wurde mit SPSS durchgeführt. Abhängige Variable: Teilnahme an einer Musik-AG; es wurden nur Fälle ohne fehlende Werte in die Analyse eingeschlossen.

12 Es deutet sich an, dass die Angebotsstruktur der Schulen ein relevanter Einflussfaktor ist. Die Schulebene wurde allerdings bei den hier vorliegenden, explorativen Analysen auf der Modellebene noch nicht berücksichtigt. Um den Faktor dennoch miteinzubeziehen, wird die Variable AG-Verteilung in die Modelle integriert, wenngleich die hier anzunehmende Verzerrung des Standardfehlers in einem Mehrebenen-Strukturgleichungsmodell korrigiert werden könnte. Auf diese Einschränkung sei an dieser Stelle verwiesen.

5.3 Welche Gründe geben die nicht teilnehmenden Schüler*innen für die Entscheidung gegen eine Musik-AG an? (Forschungsfrage 2)

Die folgenden Analysen nehmen nun detaillierter diejenigen Kinder in den Blick, die nicht an einer Musik-AG teilnehmen (Tab. 2). Tabelle 6 zeigt zunächst deskriptiv, wie viele Schüler*innen aus der Substichprobe anteilig die jeweiligen Gründe für die Nicht-Teilnahme an Musik-AGs angeben. Hier musste zu jedem Grund eine Aussage (*trifft zu* oder *trifft nicht zu*) getroffen werden.

Die Gründe, die am häufigsten genannt werden, sind mangelndes Interesse (Grund 1, 61,3 %), nicht vorhandene Passung der Angebote (Grund 12, 43,6 %), der Einfluss der Peers (Grund 2, 52,8 %), Zeitaufwand (Grund 6, 45,2 %) sowie kein individueller Nutzen (Grund 10, 43,4 %). Der Einfluss der Eltern (Grund 4) ist hier vergleichsweise gering: Lediglich 7,2 % der Schüler*innen geben an, dass ihre Eltern gegen den Besuch einer Musik-AG sind.

Tabelle 5: Häufigkeiten der Gründe für die Nicht-Teilnahme an Musik-AGs (n=1.707[13])

	Gründe	**Trifft zu**
1	Ich habe kein Interesse daran.	61,3 %
2	Meine Freunde besuchen auch keine Musik-AG.	52,8 %
3	Es ist uncool, eine Musik-AG zu besuchen.	12,8 %
4	Es kostet zu viel Zeit, eine Musik-AG zu besuchen.	45,2 %
5	Ich bin nicht musikalisch.	32,3 %
6	Es ist langweilig, eine Musik-AG zu besuchen.	21,5 %
7	Ich weiß nicht, was ich dafür können muss.	39,2 %
8	Es bringt mir nichts, eine Musik-AG zu besuchen.	43,4 %
9	Ich bin zu schlecht, um bei einer Musik-AG mitzumachen.	28,0 %
10	Ich habe noch nie darüber nachgedacht, eine Musik-AG zu besuchen.	49,9 %
11	Meine Eltern wollen nicht, dass ich eine Musik-AG besuche.	7,2 %
12	Mir gefällt die Art Musik nicht, die in den AGs gemacht wird.	43,6 %
13	Ich habe keine guten Erfahrungen damit gemacht.	24,1 %

5.4 Welche Faktoren beeinflussen das grundsätzliche Interesse an der Teilnahme an einer Musik-AG? (Forschungsfrage 3)

Ca. 38,7 % der nicht teilnehmenden Kinder haben offenbar grundsätzlich dennoch ein Interesse an der Teilnahme an einer Musik-AG. Da das Interesse eine

13 Die Anzahl der Fälle ist hier geringer als in der oben beschriebenen Substichprobe, da nicht alle Schüler*innen bis zu diesem Teil des Fragebogens vorgedrungen sind.

wichtige Voraussetzung für die Teilnahme an Angeboten ist, soll nun genauer untersucht werden, welche der erhobenen Hintergrundfaktoren und Gründe sich auf das grundsätzliche Interesse an einer Musik-AG in dieser Substichprobe auswirken.

Auch für die Beantwortung dieser Forschungsfrage wurden binär-logistische Regressionsanalysen herangezogen (Modelle 2 und 3). Als abhängige Variable wird nun die Frage nach dem grundsätzlichen Interesse an der Teilnahme an einer Musik-AG eingesetzt. Im ersten Schritt werden die gleichen Einflussfaktoren wie in Modell 1 getestet (Tab. 6, Modell 2).

Hier zeigt sich, dass nach wie vor das Geschlecht eine signifikante Rolle spielt. Allerdings sind es hier die Jungen, die, obwohl sie nicht teilnehmen, signifikant häufiger äußern, dass sie dennoch an einer Musik-AG interessiert wären (*OR* = 0,57***). Die Bedeutung von Musik im Elternhaus spielt ebenfalls eine große Rolle (*OR* = 1,25*). Zusätzlich fällt hier nun auch die Bedeutung von Musik für die Kinder selbst, und zwar stärker, ins Gewicht (*OR* = 1,91***). Der Instrumentalunterricht sowie die Anzahl der AG-Angebote spielen in Bezug auf das Interesse an Musik-AGs hingegen keine signifikante Rolle in dieser Substichprobe. Empfinden die Schüler*innen das AG-Angebot ihrer Schule als genau richtig, erhöht das ebenfalls die Wahrscheinlichkeit, dass grundsätzlich das Interesse an einer Teilnahme besteht (*OR* = 1,45***). Bücherbesitz und kulturelle Besitztümer (kulturelles Kapital) wirken sich auf das Interesse nicht signifikant aus.

Im zweiten Schritt wurde nun das Modell 2 um diejenigen Gründe ergänzt, die von mehr als 30 % der Kinder für die Entscheidung gegen eine AG angegeben wurden (Tab. 6, Modell 3).

Nach wie vor bleiben das Geschlecht (*OR* = 0,72*) sowie die Bedeutung von Musik für die Kinder (*OR* = 1,75***) signifikante Faktoren, während die Bedeutung von Musik im Elternhaus nicht mehr signifikant wird. Mit der Wahrnehmung der Schulangebote als genau richtig zeigt sich in diesem Modell ein signifikant positiver, wenn auch etwas geringerer Zusammenhang (*OR* = 1,22**).

Die dem Modell zusätzlich hinzugefügten Gründe haben weiterhin einen deutlichen Erklärwert: Signifikant negative Zusammenhänge mit dem Interesse an Musik-AGs lassen sich beobachten, wenn die Freund*innen auch kein Interesse zeigen (*OR* = 0,69**), wenn der Zeitaufwand als zu hoch wahrgenommen wird (*OR* = 0,62**) und wenn die Schüler*innen noch nie über den AG-Besuch nachgedacht haben, diese Option also gar nicht im Bereich ihrer Handlungsspielräume erwägen (*OR* = 0,65**).

Tabelle 6: Zusammenfassung der logistischen Regressionen: Modellkoeffizienten zur Vorhersage der Teilnahme an einer Musik-AG (Modell 1) bzw. zur Vorhersage des Interesses an der Teilnahme an einer Musik-AG (Modelle 2/3)

	Modell 1 (*n*=2.312)	**Modell 2 (*n*=1.474)**	**Modell 3 (n=1.474)**
	AV: Teilnahme an einer Musik-AG	***AV: Interesse an einer Musik-AG***	***AV: Interesse an einer Musik-AG***
UV	**Odds Ratio [95%-C.I.]**	**Odds Ratio [95%-C.I.]**	**Odds Ratio [95%-C.I.]**
Geschlecht (Mädchen=1)	1,44** [1,15; 1,80]	0,57*** [0,45; 0,72]	0,72* [0,55; 0,93]
Bücherbesitz	n.s.	n.s.	n.s.
Bedeutung von Musik für die Kinder	n.s.	1,91*** [1,62; 2,25]	1,75*** [1,45; 2,12]
Bedeutung von Musik im Elternhaus	1,26** [1,07; 1,48]	1,25* [1,04; 1,50]	n.s.
Kulturelle Besitztümer	n.s.	n.s.	n.s.
0–3 Musik-AGs			
4–5 Musik-AGs (1)	2,07*** [1,52; 2,83]	n.s	n.s.
>5 Musik-AGs (2)	2,85*** [2,06; 3,93]	n.s	n.s.
Instrumentalunterricht	3,00*** [2,33; 3,86]	n.s.	n.s.
Meine Schule bietet genau die richtigen Angebote für mich.	1,69*** [1,54; 1,86]	1,45*** [1,32; 1,59]	1,22*** [1,10; 1,35]
Gründe für Nicht-Teilnahme (1=trifft zu)			
Meine Freunde besuchen auch keine Musik-AG.			0,69** [0,53; 0,90]
Es kostet zu viel Zeit, eine Musik-AG zu besuchen.			0,62** [0,48; 0,81]
Ich bin nicht musikalisch.			n.s.
Ich weiß nicht, was ich dafür können muss.			n.s.
Es bringt mir nichts, eine Musik-AG zu besuchen.			0,28*** [0,21; 0,37]
Mir gefällt die Art Musik nicht, die in den AGs gemacht wird.			0,43*** [0,33; 0,58]

	Modell 1 (*n*=2.312)	**Modell 2 (*n*=1.474)**	**Modell 3 (n=1.474)**
	AV: Teilnahme an einer Musik-AG	***AV: Interesse an einer Musik-AG***	***AV: Interesse an einer Musik-AG***
Ich habe noch nie darüber nachgedacht, eine Musik-AG zu besuchen.			0,65** [0,50; 0,84]
χ^2 (df)	539,57*** (9)	281,73*** (9)	238,9*** (7)
-2LL	2.013,50	1.671, 85	1.432,05
% Richtige	78,9	70,7	76,5
R^2 (Cox & Snell / Nagelkerke)	0,21 / 0,31	0,17 / 0,24	0,30 / 0,42
*** *p* < 0,05; ** *p* < 0,01; *** *p* < 0,000**			

Die stärksten Zusammenhänge zeigen sich jedoch an anderer Stelle: Gefällt den Schüler*innen die Musik nicht, die in den AGs gemacht wird, so verringert sich die Wahrscheinlichkeit, dass sie Interesse an einer Teilnahme zeigen, um mehr als die Hälfte (*OR* = 0,43***). Noch höher ist der Zusammenhang mit der Aussage, dass es einem nichts bringt, an einer AG teilzunehmen (*OR* = 0,28***).

Der Vergleich der Modellwerte zeigt, dass Modell 3, mit den Gründen, die die Kinder zusätzlich angeben, insgesamt deutlich besser zu den Daten passt und mehr Varianz aufklärt.

6. Diskussion und Fazit

Mit Blick auf die Teilnahme an Musik-AGs kann festgestellt werden, dass Zusammenhänge mit Hintergrundfaktoren bestehen, die auch in anderen Kontexten (z. B. Instrumentalunterricht) eine Rolle spielen (Bedeutung von Musik, Freund*innen, Eltern). Hier sind insbesondere individuelle UWF von Bedeutung. Dass das kulturelle Kapital in den vorliegenden Modellen nicht signifikant wird, kann positiv interpretiert werden. Indirekt spielt es jedoch in Modell 1 sicherlich dennoch über die Variable des Instrumental-/Gesangsunterrichts eine Rolle, da formale musikalische Bildungsaktivitäten eher von bildungsaffinen Elternhäusern gefördert werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012; vgl. im JeKi-Kontext auch Busch & Kranefeld, 2012, S. 157) und das inhaltliche Spektrum der Musik-AGs zu großen Teilen Fertigkeiten auf einem Instrument oder im Gesang erfordert. Ebenso ist davon auszugehen, dass musikaffine Eltern für ihre Kinder eher eine Schule mit vielfältigem musikalischem Angebot auswählen, was die AG-Teilnahmequote an Schulen mit zahlreicheren Angeboten zusätzlich erklärt. Hier wird die Musik-AG geradezu beispielhaft in ihrer Wirkung als

gesellschaftlicher Umwandlungsfaktor sichtbar: Sie bietet Schüler*innen einen Handlungsspielraum, in dem vorhandene Ressourcen und Fähigkeiten in Teilhabe konvertiert werden können.

Grundsätzlich zeigen aber auch knapp 40 % der Kinder in der Substichprobe der nicht an AGs teilnehmenden Schüler*innen dennoch Interesse an der Teilnahme an einer Musik-AG. Hier fällt auf, dass von den Schüler*innen, die keine AG besuchen, vor allem die Jungen doch Interesse daran zeigen. Sie finden scheinbar seltener als Mädchen den Weg in die Musik-AGs, wobei die Gründe hierfür genauer zu erforschen wären.

Die explorative Analyse der Gruppe der nicht an AGs teilnehmenden Schüler*innen hat ergeben, dass hier verschiedene weitere Gründe relevant werden, die näher zu untersuchen sind: Zum einen sehen einige Schüler*innen keinen individuellen Nutzen in der Teilnahme an einer Musik-AG, was u. U. darauf verweist, dass ihre Interessen in anderen Freizeitbereichen angesiedelt sind. Genauso können hier aber adaptive Präferenzen oder das Nicht-Wissen um musikalische Angebote eine Rolle spielen (s. o.). Ähnliches gilt für den Faktor Zeit: Hier wäre zu untersuchen, ob der Zeitaufwand für die Musik-AGs mit dem Zeitaufwand für andere Freizeitaktivitäten und dem Leistungsdruck in der Schule kollidiert, oder ob lediglich die musikalische Aktivität selbst nicht als relevant für die eigene Lebensführung eingeschätzt wird. Letzteres kann auch zu einem hohen *well-being* führen, solange die individuellen Teilhabeziele (beispielsweise in anderen Domänen) erfüllt sind.

Die Tatsache aber, dass die Musik, die in den AGs gemacht wird, nicht mit den Neigungen der Schüler*innen übereinstimmt, erscheint mit Blick auf die Gestaltung dieser Bildungsangebote höchst relevant, denn hier handelt es sich um eine Teilhabebarriere, die durch Schulentwicklungsmaßnahmen beseitigt werden könnte. Es bleibt dementsprechend zu untersuchen, ob das bestehende Musikangebot allein aufgrund seiner Ausgestaltung nicht allen Schüler*innen die Möglichkeit bietet, vorhandene Ressourcen in Teilhabe zu konvertieren. Dass der Instrumental-/Gesangsunterricht einen so hohen Zusammenhang mit der Teilnahme an einer Musik-AG hat, während er mit dem grundsätzlichen Interesse daran nicht signifikant zusammenhängt, bestätigt dies.

Echte Verwirklichungschancen und damit „the substantive freedom to achieve alternative functioning combinations“ (Sen, 1999, S. 75) könnten dadurch verwehrt werden, dass viele Schüler*innen im Musikunterricht wie in Musik-AGs mit Praktiken und Inhalten konfrontiert werden, die möglicherweise mit ihren eigenen musikalischen Identitäten nicht vereinbar sind (Pelletier, 2009, S. 139). Hier wäre jedoch genauer zu untersuchen, wie eine bessere Passung von Interessen und Angeboten sichergestellt werden kann.

Die vorliegende, zunächst als explorativ zu verstehende Untersuchung von Barrieren der Teilhabe im Bereich schulischer Musikangebote zeigt, dass neben bereits bekannten Einflussfaktoren weitere Gründe untersucht werden müssen, die dazu führen, dass Kinder solche Angebote nicht wählen. Die Fokussierung

auf die Subgruppe der nicht teilnehmenden Schüler*innen erscheint dabei vielversprechend, ebenso wie die Durchführung entsprechender Analysen im Längsschnitt und unter Berücksichtigung der Schulebene.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2012). *Bildung in Deutschland 2012: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf.* Bertelsmann.

Bartelheimer, P. (2007). *Politik der Teilhabe: Ein soziologischer Beipackzettel.* Friedrich Ebert Stiftung. FachForum – Analysen und Kommentare. http://library.fes.de/pdf-files/do/04655.pdf

Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4., überarb. Aufl.). Springer.

Busch, T. & Kranefeld, U. (2012). Teilhabegerechtigkeit oder ungleiche Chancen: Wer verlässt das Programm „Jedem Kind ein Instrument"? In T. Greuel (Hrsg.), *Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung* (S. 145–158). Shaker.

Dunn, J., Kinney, D. & Hofferth, S. (2003). Parental Ideologies and Children's After-School Activities. *American Behavioral Scientist*, *46*, 1359–1386. https://doi.org/10.1177/0002764203046010006

Feierabend, S., Rathgeb, T., Kheredmand, H. & Glöckler, S. (2020). *JIM-Studie 2020. Jugend, Information, Medien: Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2020/

Fredricks, J. & Simpkins, S. (2013). Organized Out-of-School Activities and Peer Relationships: Theoretical Perspectives and Previous Research. *New directions for child and adolescent development*, *2013*, 1–17. https://doi.org/10.1002/cad.20034

Grgic, M. & Züchner, I. (2013). Musikalische Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *16*(3), 123–141. https://doi.org/10.1007/s11618-013-0427-8

Heß, F. (2011). Musikunterricht zwischen Sach- und Fachinteresse. Ergebnisse aus der Pilotstudie ‚Musikunterricht aus Schülersicht'. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, *2*(1). https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/44

Hornberger, B. (2017). Musik – Kultur – Pädagogik. Kulturwissenschaftliche Fragen und Perspektiven. In A. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (S. 19–36). Waxmann.

Keuchel, S. & Larue, D. (2012). *Das 2. Jugend-KulturBarometer: „Zwischen Xavier Naidoo und Stefan Raab…"*. ARCult Media.

Krause, A. E., North, A. C. & Davidson, J. W. (2019). Using Self-Determination Theory to Examine Musical Participation and Well-Being. *Frontiers in Psychology*, *10*, Artikel 405. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00405

Kröner, S. (2013). Kulturelle Partizipation bei Jugendlichen als Feld der Person-Umwelt-Transaktion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *16*(3), 233–256. https://doi.org/10.1007/s11618-013-0432-y

Krupp-Schleußner, V. (2016). *Jedem Kind ein Instrument? Teilhabe an Musikkultur vor dem Hintergrund des capability approach*. Waxmann.

Krupp-Schleußner, V. (2017). „Kopfhörer rein, Welt aus." Individuelle Perspektiven auf musikalisch-kulturelle Teilhabe vor dem Hintergrund des capability approach. In A. J. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (S. 87–103). Waxmann. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-156274

Krupp-Schleußner, V. (2019). Jedem Kind ein Instrument? Zusammenhänge von Teilhabe an Musikkultur und subjektivem well-being vor dem Hintergrund des Befähigungsansatzes. In K. Schwippert, A. Lehmann-Wermser & V. Busch (Hrsg.), *Mit Musik durch die Schulzeit? Chancen des Schulprogramms JeKi – Jedem Kind ein Instrument* (S. 79–98). Waxmann.

Krupp-Schleußner, V. & Lehmann-Wermser, A. (2019). Teilhabe an Musikkultur an der Schwelle zur Adoleszenz: Was verändert sich für Kinder mit und ohne Förderung in JeKi nach dem Übergang in die weiterführende Schule? In K. Schwippert, A. Lehmann-Wermser & V. Busch (Hrsg.), *Mit Musik durch die Schulzeit? Chancen des Schulprogramms JeKi – Jedem Kind ein Instrument* (S. 99–124). Waxmann.

Lehmann-Wermser, A. (Hrsg.). (2013). *Hammer, Geige, Bühne: kulturelle Bildung an Ganztagsschulen*. Schneider Verlag Hohengehren.

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

Lehmann-Wermser, A., Naacke, S., Nonte, S. & Ritter, B. (2010). *Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagsschulen. Juventa 2010: Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven*. Juventa.

Maedler, J. (Hrsg.). (2008). *Kulturelle Bildung: Bd. 4. TeilHabeNichtse: Chancengerechtigkeit und kulturelle Bildung*. kopaed.

Mang, J., Ustjanzew, N., Leßke, I., Schiepe-Tiska, A. & Reiss, K. (2019). *PISA 2015 Skalenhandbuch. Dokumentation der Erhebungsinstrumente*.

McPherson, G. (2008). The role of parents in children's musical development. *Psychology of Music*, *37*(1), 91–110. https://doi.org/10.1177/0305735607086049

Metsäpelto, R.-L. & Pulkkinen, L. (2014). The benefits of extracurricular activities for socioemotional behavior and school achievement in middle childhood: An overview of the research. *Journal of Educational Research Online*, *6*(3), 10–33.

Naacke, S. (2013). Chancen. In A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Hammer, Geige, Bühne: kulturelle Bildung an Ganztagsschulen* (S. 29–45). Schneider Verlag Hohengehren.

Nonte, S. & Schurig, M. (2019). Instrumentalunterricht am Übergang vom Kindes- zum Jugendalter. Wer bleibt am Ball? Determinanten im Kindesalter zur Vorhersage der Teilnahme am Instrumentalunterricht in der sechsten und siebten Jahrgangsstufe. In K. Schwippert, A. Lehmann-Wermser & V. Busch (Hrsg.), *Mit Musik durch die Schulzeit? Chancen des Schulprogramms JeKi – Jedem Kind ein Instrument* (S. 31–58). Waxmann.

Nussbaum, M. C. (2000). *Women and human development: the capabilities approach.* Cambridge University Press.

OECD. (2017). *PISA 2015 Technical Report*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/pisa/data/2015-technical-report/PISA2015_TechRep_Final.pdf.

Pelletier, C. (2009). Emancipation, equality and education: Rancière's critique of Bourdieu and the question of performativity. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *30*(2), 137–150. https://doi.org/10.1080/01596300902809054

Robeyns, I. (2017). *Wellbeing, Freedom and Social Justice: The Capability Approach Re-Examined.* Open Book Publishers. https://www.jstor.org/stable/j.ctt1zkjxgc

Sauter, S. (2017). *Gerechtigkeit in der Kulturellen Bildung? Gerechtigkeit durch Kulturelle Bildung! Der Capability Approach als Rahmenkonzept für eine inklusive Kulturpraxis.* https://www.kubi-online.de/artikel/gerechtigkeit-kulturellen-bildung-gerechtigkeit-durch-kulturelle-bildung-capability

Schrödter, M. (2018). Subjekt und Autonomie. In H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (6. Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag.

Schwippert, K., Lehmann-Wermser, A. & Busch, V. (Hrsg.). (2019). *Mit Musik durch die Schulzeit? Chancen des Schulprogramms JeKi – Jedem Kind ein Instrument.* Waxmann.

Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Alfred A. Knopf.

Sen, A. (2012). *Die Idee der Gerechtigkeit*. Deutscher Taschenbuch Verlag.

Wieser, M. (2018). *Lust auf ein Musikinstrument? Was Kinder und Jugendliche motiviert, ein Musikinstrument zu spielen.* Beiträge zur Bildungsforschung: Bd. 5. Waxmann.

Jacqueline Beisiegel
Hochschule für Musik Mainz
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Jakob-Welder-Weg 28
55128 Mainz
jacqueline.beisiegel@web.de

Valerie Krupp
Hochschule für Musik Mainz
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Jakob-Welder-Weg 28
55128 Mainz
krupp@uni-mainz.de

Andrea Bießmann

Zwischen Missionserfüllung und Selbstverwirklichung: Lehrende im venezolanischen *El Sistema*

Between Following the Mission and Self-Realization: Teachers in the Venezuelan El Sistema

The article presents central results from a doctoral thesis on orientations from teachers who work for the Venezuelan music program El Sistema*. Four types of teachers' orientations were identified. The first type (*El Sistema *as the right way) is characterized by a strong orientation toward the Sistema mission. At the center of the second type (*El Sistema *as a mission to be shaped) lies the principle of innovation within the mission. Teachers characterized by the third type (*El Sistema *as a space for self-realization) use organisational structures for individual purposes. Teachers characterized by the fourth type (*El Sistema *as leading authority) perceive* Sistema *rules as irrefutable. The data basis for this reconstructive analysis are 14 narrative interviews with* Sistema *teachers conducted in Venezuela in 2015.*

1. Einleitung

Das venezolanische „Kultur- und Sozialprogramm" *El Sistema* hat internationale Bekanntheit erlangt. Auftritte des *Simón-Bolívar-Sinfonieorchesters*[1], die zunehmende internationale Präsenz von Stardirigent Gustavo Dudamel, die Verleihung des Alternativen Nobelpreises an den Programmgründer José Antonio Abreu sowie Dokumentarfilme trugen zum Bekanntwerden bei. Im Zentrum von *El Sistema* steht die kostenlose Musikpraxis von Kindern und Jugendlichen insbesondere in Orchestern, aber auch in anderen Ensembles. Trotz der Krise des Landes handelt es sich um eine gewichtige Organisation mit offiziell ca. 1 Million Teilnehmenden und über 5.000 Lehrenden, die weltweit Modellcharakter für Musikprojekte mit sozialem Fokus hat.[2]

1 Im spanischen Original: *Orquesta Sinfónica Simón Bolívar de Venezuela.*

2 Die Organisation *Sistema Global* weist aktuell knapp 300 durch *El Sistema* inspirierte Programme in 55 Ländern aus (Sistema Global, 2020).

El Sistema ist die Kurzbezeichnung für *Nationales System der Jugend- und Kinderorchester und -chöre Venezuelas*[3]. 1975 gründete sich sein erstes Jugendsinfonieorchester in Caracas. Insbesondere seit den späten 1990er Jahren entstanden neue Programme jenseits des Orchesters, zum Beispiel ein Chorprogramm, ein Programm für musikalische Früherziehung[4], ein Programm für Menschen mit Behinderung sowie das Programm *Alma Llanera*, das sich der Vermittlung traditioneller venezolanischer Musik widmet.

Als bedeutsame Organisationseinheiten haben sich im Land die heute über 400 sog. *Núcleos* durchgesetzt. Hierbei handelt es sich um Zentren, die mit Musikschulen vergleichbar sind.

Typisch für *El Sistema* sind das frühe Heranführen an das Spielen im Ensemble und eine hohe Probenintensität. Verschiedenen Quellen kann man eine grundlegende normative Haltung entnehmen, die die Organisation nach außen präsentiert. Die – von *El Sistema* selbst so genannte – „Mission" wird im Motto „Soziale Inklusion durch musikalische Exzellenz" zusammengefasst (Verhagen et al., 2016, S. 35). Im Zentrum steht die Idee der Wertevermittlung sowie die Darstellung von Musik als Werkzeug zur Veränderung von Menschen und Gesellschaft. Das Orchester gilt hierbei als Modell für eine ideale Gemeinschaft (Verhagen et al., 2016, S. 40–41), wie das folgende Zitat von José Antonio Abreu verdeutlicht:

> In ihrer Essenz sind Orchester und Chor viel mehr als künstlerische Strukturen. Sie sind Vorbilder und Schulen des gesellschaftlichen Lebens. Denn zusammen zu singen und zu musizieren bedeutet in inniger Weise zusammenzuleben, im Geist von Perfektion und Streben nach Exzellenz, in einer strikten Organisations- und Koordinationsdisziplin, um die harmonische Interdependenz zwischen Stimmen und Instrumenten zu suchen. So bildet sich unter ihnen ein solidarischer und brüderlicher Geist aus. Ihr Selbstbewusstsein entwickelt sich und es entstehen die ethischen und ästhetischen Werte, die mit musikalischer Tätigkeit verbunden sind.[5] (Abreu, 2009)

In diesem Zitat nennt Abreu Orchester und Chor gleichwertig in einem Atemzug; in anderen Quellen hebt er besonders das Spielen im Orchester hervor. Das Streben nach Perfektion bzw. nach Exzellenz spielt in der *Sistema*-Mission eine besondere Rolle: In Abreus wiederkehrenden Argumentationsmustern zeigt sich, dass die musizierenden Kinder und Jugendlichen nach seiner Auffassung erst

3 Original: *Sistema Nacional de las Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela.*

4 Original: *Programa de Iniciación Musical.*

5 Original: „En su esencia misma, la orquesta y el coro son mucho más que estructuras artísticas. Son modelos y escuelas de vida social. Porque cantar y tocar juntos significa convivir de manera entrañable en ánimo de perfección y afán de excelencia, en una rigurosa disciplina de articulación y de concertación para buscar la armónica interdependencia entre voces e instrumentos. Así, se forma un espíritu entre ellos solidario y fraterno. Se desarrolla su auto estima y se cultivan los valores éticos y estéticos que están vinculados al quehacer musical."

durch den perfekten Klang die Erfahrung von Schönheit machen. Diese Schönheit könne sich dann auch auf ihre weitere Persönlichkeit übertragen und sie zu guten Menschen machen (vgl. Abreu, 2001, S. 113).

Im Folgenden werden einige zentrale Forschungsergebnisse meines Dissertationsprojekts vorgestellt, das sich mit den Erfahrungen von Lehrenden beschäftigt, die für *El Sistema* arbeiten. Hierbei wird insbesondere erläutert, welche Rolle die *Sistema*-Mission sowie die Bindung an *El Sistema* als Organisation für die Lehrenden spielen.

2. Fragestellung im Kontext der Forschungsliteratur

El Sistema ist inzwischen Gegenstand zahlreicher Veröffentlichungen. Eine Reihe von Publikationen lobt es in den höchsten Tönen als Beispiel für eine gelungene Kombination aus sozialem Anspruch und hohem musikalischen Niveau. Teilweise sind diese Publikationen eher als Reportagen oder Reiseberichte zu bewerten, teilweise wurden sie aber auch in wissenschaftlichen Kontexten publiziert und für akademische Zwecke genutzt (u. a. Booth, 2009, 2011, 2013; Burgos García, 2009; Elstner, 2011; Hallam, 2012; Hernández-Estrada, 2012; Kaufmann & Piendl, 2011; Tunstall, 2013).

Auf der anderen Seite finden sich einige Publikationen mit einer distanzierteren sowie teilweise auch äußerst kritischen Perspektive, allen voran die Monografie *El Sistema. Orchestrating Venezuela's Youth* von Geoffrey Baker (2014; vgl. darüber hinaus u. a. Baker, 2016a; Baker, 2016b; Baker & Frega, 2016; Logan, 2015a, 2015b; Pedroza, 2014a, 2014b, 2015). Auch Mitarbeiter*innen von *El Sistema* selbst haben in den letzten Jahren zur Geschichte und aktuellen pädagogischen Ausrichtung von *El Sistema* publiziert (u. a. Verhagen et al., 2016).

Was bisher über *El Sistema* als Organisation bekannt ist, bezieht sich vielfach auf äußere Strukturen und die von *El Sistema* selbst offen kommunizierten Methoden. Forschungsarbeiten, die sich auch mit inneren Dynamiken des venezolanischen Programms beschäftigen, fokussieren sich entweder nicht auf Lehrende der Organisation (z. B. Baker, 2014; Hollinger, 2006) oder analysieren auf Mikroebene die Aussagen einzelner Lehrender, ohne sie im größeren Kontext der Organisation zu betrachten (z. B. Sarrouy, 2017). Wie Lehrende als zentrale Akteur*innen von *El Sistema* durch ihren Umgang mit Regeln und Normen die Organisation leben und gestalten, ist noch nicht erforscht worden. Ob *Sistema*-Lehrende aufgrund gemeinsamer Erfahrungen als Kollektiv verstanden werden können bzw. welche unterschiedlichen Erfahrungsräume innerhalb der Gruppe von Lehrenden existieren, ist ebenfalls bisher unerforscht.

Meine Forschung geht darum der Frage nach, welche organisationsbezogenen Orientierungen den Arbeitsalltag von *Sistema*-Lehrenden prägen. Ich analysiere hierbei das Zusammenspiel von Teilen des expliziten und impliziten Wissens von

Lehrenden, um so Aussagen über deren unterschiedliche Erfahrungsräume innerhalb der Organisation treffen zu können.

3. Methodisches Vorgehen

2015 habe ich zur Datenerhebung zwei Forschungsreisen von insgesamt knapp drei Monaten Dauer nach Venezuela unternommen. Hier konnte ich in verschiedenen Landesteilen *Sistema*-Lehrende, teilnehmende Kinder und Jugendliche, aber auch außenstehende Musikpädagog*innen interviewen, begleiten und beobachten. Aus einer Vielzahl von erhobenen Daten[6] habe ich für meine Feinanalyse vierzehn narrativ fundierte Interviews[7] mit *Sistema*-Lehrenden mit der Dokumentarischen Methode insbesondere in der konkreten Anwendung für narrative Interviews nach Nohl (2017) ausgewertet. Nohl betont die Bedeutsamkeit von erzählenden und beschreibenden Interviewpassagen für die Datenauswertung mit der Dokumentarischen Methode, da Interviewte hier durch die sog. „Zugzwänge des Erzählens" in einen Modus geraten, der in engem Zusammenhang mit ihren Erfahrungen und somit mit dem impliziten Wissen steht (Nohl, 2017, S. 24–26). Alle Interviews habe ich auf Spanisch, in der Muttersprache der Interviewten, geführt. Des Weiteren wurden durch die Analyse verschiedener Schriftquellen der Organisation Strukturen und Regeln identifiziert und mit den Interviewanalysen in Bezug gesetzt.

4. Theoretische Bezüge

Mit der Wahl des Orientierungsbegriffs stütze ich mich auf Ralf Bohnsack. Der Begriff *Orientierung* ist für die Dokumentarische Methode nach Bohnsack zentral (vgl. Bohnsack, 2017, S. 63–64, 84). In Anlehnung an ihn verwende ich den Begriff als Oberkategorie analog zum sog. *Orientierungsrahmen im weiteren Sinne* (Bohnsack 2012, S. 119, 138). Der Begriff meint das Zusammenspiel von expliziten und impliziten Wissensbeständen, die unser Handeln orientieren, sowie das Spannungsverhältnis zwischen kommunikativ explizierbaren Normen einerseits und dem Habitus bzw. dem Orientierungsrahmen im engeren Sinne andererseits. Sowohl die explizite als auch die implizite Dimension des Wissens „orientieren

6 U.a. wurden über 70 Interviews mit Lehrenden der Organisation geführt. Innerhalb dieser Daten wurden Fälle nach dem Prinzip des Theoretical Samplings ausgewählt. Weitere Daten wie Videomitschnitte von Proben und Unterrichtseinheiten, Unterrichtsmaterial sowie Interviews mit Expert*innen innerhalb und außerhalb der Organisation wurden genutzt, um die Interviewrekonstruktionen zu fundieren.

7 Die Interviews wurden mit Hilfe von offenen Leitfäden geführt. Ich verwende den Begriff des narrativ fundierten Interviews in Anlehnung an Nohl (2017, S. 15), um insbesondere den erzählgenerierenden Ansatz der Interviewführung hervorzuheben.

das Handeln bzw. die Verständigung über das Handeln auf unterschiedliche Weise“ (Bohnsack, 2012, S. 122). Das implizite Wissen lässt sich nach Bohnsack u. a. durch die Analyse sog. „mentaler Bilder“ – d. h. metaphorische Darstellungen, Erzählungen und Beschreibungen von Handlungspraktiken durch die Akteur*innen – rekonstruieren (Bohnsack 2012, S. 125). Teil des Orientierungsrahmens ist auch der sog. *Horizont*. Im Zentrum steht hierbei die Frage, welches Ideal eine Sinneinheit anstrebt (positiver Horizont), sowie Fragen nach Begrenzungen der Ausrichtung und nach möglichen negativen Idealen (negativer Horizont).

Der Orientierungsbegriff schien mir für die Erforschung der Erfahrungen von *Sistema*-Lehrenden besonders geeignet, um nicht nur auf der Ebene des explizit Gesagten – des *„Was“* – zu analysieren, sondern meinen Blick darüber hinaus auf das *„Wie“* der sozialen Wirklichkeit der Lehrenden zu richten und somit rekonstruieren zu können, wie sie ihr Arbeitsumfeld, beispielsweise hinsichtlich konkreter Regeln innerhalb der Organisation, erleben.

Der gewählte Organisationsbegriff orientiert sich am Verständnis der dokumentarischen Organisationsforschung, die eine Organisation „als ein dynamisches Phänomen betrachtet, das seine Regeln, Zwecke und sinnhaften Bezüge selbst erzeugen kann“ (Amling & Vogd, 2017, S. 10). In Anlehnung an Bohnsack wird eine Organisation als *ein* konjunktiver Erfahrungsraum verstanden, in dem Menschen wiederum Anteile an verschiedenen Erfahrungsräumen haben – die von Bohnsack erklärte Mehrdimensionalität von Erfahrungsräumen kommt auch in Organisationen zum Tragen (vgl. Bohnsack, 2014, S. 33–34). Mit dem Ziel, die Logiken und Sinnbezüge, die im Inneren von *El Sistema* eine Rolle spielen, besser zu erfassen und rekonstruieren zu können, wurden für die Arbeit einige Anregungen der dokumentarischen Organisationsforschung übernommen, wenngleich nicht alle Facetten von *El Sistema* mit dem Organisationsbegriff erfasst werden können.[8]

5. Ausgewählte Forschungsergebnisse

Die vier Orientierungen

Zentrales Ergebnis des Forschungsprojekts ist eine mehrdimensionale Typenbildung zu organisationalen Orientierungen von *Sistema*-Lehrenden.[9] Themen, die sich für alle Lehrenden als relevant zeigten, sind u. a. die Eingebundenheit in die

8 Nähere Erläuterungen zu Vorteilen, aber auch Grenzen des Organisationsbegriffs im Zusammenhang mit *El Sistema* werden in meiner Dissertation verhandelt.

9 Die hier dargestellten Ergebnisse sind Ausschnitte der sinngenetischen Typenbildung zu den Orientierungen von *Sistema*-Lehrenden. Eine soziogenetische Typenbildung im klassischen Verständnis der Dokumentarischen Methode ist in meinem Forschungsdesign nicht angelegt; in meiner Dissertation werden aber ausführliche Erläuterungen und Überlegungen zu diesem Aspekt behandelt.

Hierarchien der Organisation, die Auseinandersetzung mit dem Impetus musikalischer Exzellenz, die besondere Stellung des Sinfonieorchesters innerhalb der Organisation sowie der soziale Anspruch von *El Sistema*.

Im fallübergreifenden Vergleich konnten vier unterschiedliche Orientierungen rekonstruiert werden, in die themenübergreifend viele Erfahrungen eingebettet werden.

Typ 1: El Sistema *als der richtige Weg*

Die Namensgebung charakterisiert das Prinzip der Orientierung an der erwähnten *Sistema*-Mission, der die entsprechenden Lehrenden mit einer starken nach außen getragenen Überzeugung, das Richtige zu tun, nachfolgen. Die Mission wird weder kritisch gesehen noch finden nennenswerte Distanzierungen zwischen den Lehrenden als individuellen Personen und der Gesamtorganisation statt. So scheinen sie sich vollkommen in das als gegeben wahrgenommene System einordnen zu wollen. Den Handlungsprinzipien der Lehrenden liegt ein konservatives Verständnis zugrunde: Bestehende Organisationsstrukturen und -regeln sollen bewahrt werden.

Häufig finden sich in den Interviews emotional aufgeladene Passagen, in denen José Antonio Abreu als zentrale Führungsfigur in romantisierender Weise verehrt wird, sowie sehr positive Affekte bezogen auf *El Sistema* wie Dankbarkeit, Stolz und Enthusiasmus. So äußert sich beispielsweise Gabriel, ein Lehrer des *Alma-Llanera*-Programms: „Ich wurde Gott sei Dank ausgewählt wegen der musikwissenschaftlichen Arbeiten, die ich machen konnte."[10] Wörtlich bzw. explizit dankt er hier „Gott". Ähnlich wie im deutschen Sprachgebrauch ist die Wendung „Gott sei Dank" nicht unbedingt als religiöses Bekenntnis zu verstehen; in ihr drückt sich aber eine besonders starke Form der Dankbarkeit aus. *El Sistema* als Organisation wird hier nicht explizit benannt. Auch Isabel, eine Lehrerin aus dem Bereich der musikalischen Früherziehung, erzählt in enthusiastischem Tonfall von der „wunderbaren Chance, die *El Sistema* [ihr; AB] Gott sei Dank gegeben hat"[11]. Im Gegensatz zum Interview mit Gabriel wird hier Dankbarkeit unmittelbar auf *El Sistema* projiziert.

Als positiver Horizont zeigt sich bei den Lehrenden des Typus 1 neben den Idealen der *Sistema*-Mission wie der Ausbildung guter Bürger*innen beispielsweise die Idee von persönlichem Aufstieg innerhalb der *Sistema*-Hierarchien. Negative Gegenhorizonte decken sich oft mit dem negativ gezeichneten Weltbild der *Sistema*-Mission: Lehrende dieses Typus grenzen sich beispielsweise von einer Welt voller Kriminalität und Gefahr, aber auch vom als chaotisch dargestellten venezolanischen Schulsystem ab.

10 Original: „Fue seleccionado gracias a Dios por los trabajos musicológicos que he podido hacer."

11 Original: „oportunidad maravillosa que gracias a Dios *El Sistema* me ha dado."

Typ 2: El Sistema *als zu gestaltende Mission*
Im Zentrum des zweiten rekonstruierten Typus steht das Prinzip der innovativen Gestaltung der ebenfalls als zentral wahrgenommenen Mission von *El Sistema*. Auch diese Lehrenden folgen in ihrer Darstellung übergeordneten Idealen, die sie mit *El Sistema* in Verbindung bringen. Im Gegensatz zu Typ 1 wird die konkrete Auslegung der Mission nicht als eindeutig, sondern als interpretierbar und in ihrer Gestaltung als verbesserungsfähig wahrgenommen. Es findet also im Vergleich zu Typ 1 eine stärker reflektierende Auseinandersetzung mit der Mission und mit bestehenden Organisationsstrukturen statt. Lehrende dieses Typus sind häufig ähnlich wie Typ 1 stark an *El Sistema* gebunden. Gleichzeitig streben sie Veränderungen an, allerdings nur insofern sie der Mission im Ganzen dienen. Als positiver Horizont zeigt sich in den Interviews die Suche nach neuen Arbeitsbereichen innerhalb von *El Sistema*, beispielsweise, um die Arbeit von *El Sistema* professioneller, wissenschaftlich fundierter oder kindgerechter zu gestalten.

Typ 3: El Sistema *als Raum der Selbstverwirklichung*
Ein dritter Typ zeichnet sich durch Orientierung an Eigenständigkeit und Selbstbestimmung aus. Organisationsstrukturen werden für individuelle Ideen genutzt. Lehrende dieses Typus beschreiben ihre Erfahrungen bei *El Sistema* in erster Linie vor dem Hintergrund ihrer persönlichen beruflichen Entwicklung. Insgesamt wird *El Sistema* als Arbeitgeber innerhalb eines größeren Arbeitsfeldes dargestellt, der sich momentan günstig in die eigene Arbeitsbiografie eingliedert.

Typ 4: El Sistema *als tonangebende Instanz*
Der vierte Typ ist durch das Prinzip der Unterordnung bestimmt. Diese Lehrenden nehmen Vorgaben von *El Sistema* als sehr bestimmend wahr und befolgen sie, ohne jedoch eine besondere Form von Überzeugung wie bei Typ 1 nach außen zu tragen. In den Interviews mit Lehrenden dieses Typus finden sich häufig Brüche zwischen erzählenden Passagen, in denen individuelle Neigungen thematisiert werden, und argumentativen Meta-Passagen, in denen oft unverbunden, ohne Anknüpfung an die eigene Handlungspraxis auf die *Sistema*-Mission referiert wird. *El Sistema* wird von diesen Lehrenden oftmals als besonders mächtig dargestellt. Bei einigen zeichnet sich Unzufriedenheit ab – beispielsweise weil die von *El Sistema* vorgegebene Rolle nicht zu eigenen Ansprüchen passt, aber keine Möglichkeit gesehen wird, die Situation zu verändern. Andere Lehrende des Typus ordnen individuelle Überzeugungen zwar in gleicher Weise den *Sistema*-Strukturen unter; diese werden aber insgesamt als praktisch, wenn auch hier und da einschränkend erlebt.

Die zwei Dimensionen der Typik

Bei genauerer Analyse der vier Typen zeigte sich, dass die vier Handlungsorientierungen sich in zwei tieferliegende Dimensionen differenzieren lassen. So fanden sich einerseits Hinweise auf unterschiedliche Formen von *organisationaler Identifikationspraxis*, andererseits auf verschiedenartigen *Umgang mit Regeln der Organisation*. Jeweils zwei der vier Typen weisen also Gemeinsamkeiten in einer Dimension auf, unterscheiden sich aber in der anderen Dimension.

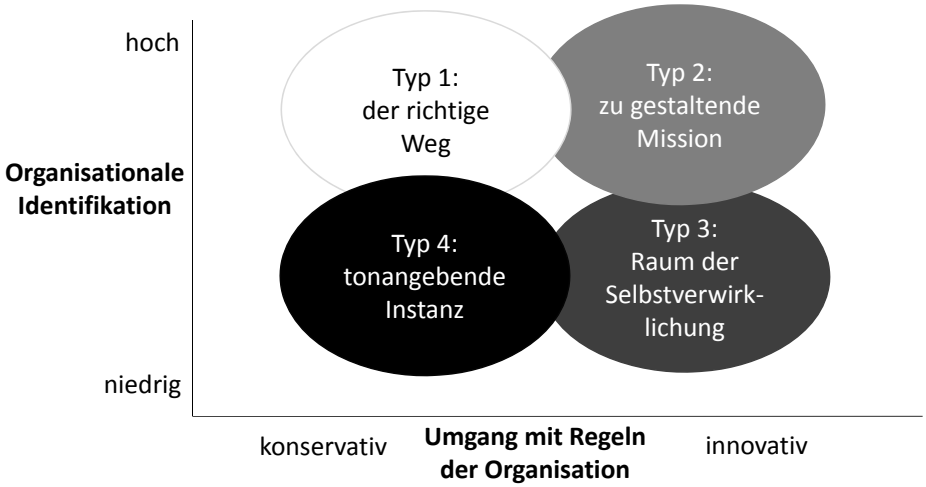


Abbildung 1: Dimensionen der Orientierungen von *Sistema*-Lehrenden

Die erste Dimension: organisationale Identifikation
Den Begriff der *organisationalen Identifikation* verstehe ich als nach außen getragene Bezogenheit auf *El Sistema* als Arbeitgeber. Es zeigte sich im Datenmaterial, dass Lehrende ihr eigenes Handeln unterschiedlich stark in den Kontext der Organisation einbinden. Der Begriff ist hier nicht als psychologisches Konstrukt zu verstehen – es geht um unterschiedliche Formen von Identifikations*praxis*.

Der folgende Ausschnitt aus dem Interview mit *Núcleo*-Leiter Manuel zeigt beispielhaft, wie verschiedene Aspekte von hoher Identifikation, wie sie bei den Typen 1 und 2 auftreten, sich in einer Textstelle verdichten können. Manuel (Typ 1) berichtet:[12]

12 Die Interviewzitate werden zur besseren Lesbarkeit in geglätteter Form wiedergegeben. Es handelt sich nicht um exakte Wiedergaben der Transkripte. Beispielsweise werden nonverbale Äußerungen, aber auch Füllwörter (wie „Äh“ etc.) hier nicht angegeben. Kursiv gedruckte Wörter markieren eine besondere Betonung oder Hervorhebung durch die Sprecher*innen. Das Zeichen (.) steht für einen Wort- oder Satzabbruch mit kurzer Pause. Das Zeichen […] zeigt eine Kürzung des Originalzitats an. Die

> Sobald ich das Ausbildungsprogramm angefangen hatte, konnten wir in einer ernsthafteren Weise studieren, *wissenschaftlicher*. […] Alles, was das Phänomen des Orchestersystems ist, was nicht mehr ein musikalisches Phänomen ist, sondern auch ein soziales Phänomen. Und sagen wir, dass wir vom Programm aus dieses Phänomen von allen seinen Flanken studiert haben […]. Das heißt, dass ein *Núcleo*-Leiter, wie es in meinem Fall ist, eine Person sein soll, die in der Musik genauso wie im Menschlichen und in der Leitung ausgebildet ist. Denn unser System, das (.) eine der besonderen Charakteristika ist, dass die Musik ein Werkzeug für soziale Transformation ist. Wir nutzen die Musik als *sehr* mächtige Waffe, um der Jugend eine andere Art intrinsischer Sachen in der Musik zu zeigen, die gleichzeitig nicht musikalisch sind. Wie die Werte, wie die Solidarität, wie Teamarbeit, wie Respekt, Verantwortung, Pünktlichkeit, Disziplin. Diese ganze Menge an Werten sind eingetaucht in (.) sind der musikalischen Lehre eigen. […] Der Musiker des Systems ist ein *Vorbild* oder ein Modell für die Gesellschaft, sagen wir, dass es das ist, was wir vermitteln wollen, dass der *Musiker des Systems ein Vorbild für die Gesellschaft* ist.[13]

Manuel erzählt hier von seiner Teilnahme an einem Ausbildungsprogramm in Caracas. Er springt im Vergleich zur vorhergehenden Erzählung aus der persönlichen Sicht in die 1. Person Plural, ins „Wir". Dieses scheint sich hier noch direkt auf eine Gruppe von ebenfalls teilnehmenden Dirigent*innen zu beziehen. Die Erfahrungen, die er dort gemacht hat, stellt er als kollektive Erfahrungen aller – oder zumindest mehrerer – Teilnehmenden dar. Die Erzählung wird nun mehrfach durch Argumentationen und Bewertungen unterbrochen. Diese sind in ihrem Wortlaut fast identisch mit Redeausschnitten von Abreu. Sie werden aber nicht in expliziter Referenz auf Abreu dargestellt, sondern scheinen Teil von Manuels persönlicher Sprache zu sein.

Seine Sprache zeugt von großem Respekt: Viermal verwendet er in zwei Sätzen den Begriff „Phänomen", um *El Sistema* zu charakterisieren. Außerdem nutzt er statt der gängigeren Wortstellung „nuestro Sistema" (also „unser System" mit vo-

---

Übersetzungen sind um eine möglichst große Nähe zum spanischen Original bemüht, können dadurch an einigen Stellen jedoch ungewohnt klingen.

13 Original: „Una vez en el programa de formación hemos podido estudiar de manera más seria, más *científica*. […] Todo lo que es el fenómeno del sistema orquesta que no es nada más un fenómeno musical, sino también un fenómeno social. Y digamos que hemos estudiado desde el programa este fenómeno de todos su flancos. […] O sea que el director de *núcleo*, como es mi caso, sea una persona formada tanto en la música como en lo humano y en lo gerencial. Porque el sistema nuestro que (.) una de las características particular es que la música es una herramienta de transformación social. Utilizamos a la música como arma *poderosísima* para enseñar a la juventud otro tipo de cosas intrínsicas en la música pero de repente no musicales: como los valores, como la solidaridad, como el trabajo en equipo, como respeto, la responsabilidad, la puntualidad, la disciplina. Todo ese montón de valores van inmersos digamos (.), son propios de la enseñanza musical. […] El músico del sistema es un *ejemplo* o un modelo para la sociedad, digamos que eso es lo que queremos transmitir que el *músico del sistema sea un ejemplo para la sociedad*."

rangestelltem Possessivpronomen) die eher poetisch und altertümlich anmutende Formulierung „Sistema nuestro", vergleichbar mit der Wortstellung im „Vater unser"/„Padre nuestro". Die hohe Identifikation mit der Organisation äußert sich in der mehrfachen Verwendung der 1. Person Plural – nun nicht mehr auf die ihm bekannte Gruppe, sondern auf *El Sistema* als Ganzes bezogen.

Als Beispiel für eine niedrige Identifikation, wie sie sich bei den Typen 3 und 4 zeigt, führe ich einen Interviewausschnitt mit Diego, einem Lehrer aus dem Programm *Alma Llanera*, an. Diego (Typ 3) formuliert:

> Vor zwei Jahren luden sie mich zum Orchestersystem ein, ich war schon in der Musik tätig, aber als Interpret, als Musiker […], aber ich konnte meinen eigentlichen Berufsweg nicht machen, nämlich in der Musik zu unterrichten. Von diesem Moment an fing ich im Orchestersystem an. In Venezuela wissen wir schon seit langer Zeit vom Orchestersystem, seit 40 Jahren, aber wir hatten keine Erfahrung damit, die vom Orchester in der Nähe zu haben, es war eine privilegierte Gruppe, die ins Konservatorium ging, oder eine privilegierte Gruppe, die zum Orchestersystem gehörte, und nach und nach hat es sich den Gemeinden mehr geöffnet. Jetzt zeigt sich, dass sich in der Nähe meines Hauses ein Núcleo befindet, und sie luden mich ein, teilzunehmen. Eine Lehrerin, die mir wunderbar erschien, sie bat mich, es war Hilfe direkt für sie.[14]

Diego verwendet in der Schilderung des Erstkontaktes zu *El Sistema* mit „Orchestersystem"/„Sistema de Orquestas" einen Teil des offiziellen Namens von *El Sistema.* Dies gibt einen ersten Hinweis auf eine gewisse Distanz zur Organisation, insbesondere da sich Diego im späteren Interviewverlauf vom Begriff des Orchesters distanziert. Seine Arbeit bei *El Sistema* präsentiert er als Ergänzung seiner bisherigen beruflichen Tätigkeiten. Die Beschreibung früherer Tätigkeiten beendet er mit der Äußerung, dass er jedoch in seinem eigentlichen Beruf, dem Lehren von Musik, nicht habe arbeiten können. In der Formulierung „en sí" – also „an sich" oder „eigentlich" – dokumentiert sich zum einen die Bedeutsamkeit, die Diego der Trennung zwischen seinen beruflichen Tätigkeiten einerseits als Musiker und andererseits als Pädagoge, spezifischer: Musikpädagoge, beimisst, zum anderen deutet sich hier an, dass er seine Arbeit bei *El Sistema* als Ergänzung oder Fortführung seiner bisherigen beruflichen Tätigkeiten präsen-

14 Original: „Hace dos años me invitan al *Sistema de Orquestas*, yo he estado en la música, pero como intérprete, como músico […],pero no había podido hacer lo que es mi carrera en sí, que era educar en la música. A partir de ese momento empecé en el *Sistema de Orquestas*. En Venezuela, hace ya mucho tiempo, sabemos del programa de orquestas, son 40 años, pero no teníamos la experiencia de tener a los de la orquesta cerquita, era un grupo privilegiado, que entraban al conservatorio o un grupo privilegiado que pertenecía al *Sistema de Orquestas* y poco a poco se ha ido abriendo más a las comunidades. Ahora resulta que cerca de mi casa, queda un núcleo y me invitan a participar. Una profesora que me pareció maravillosa, ella me pidió, fue ayuda para ella directamente."

tiert. Auffallend ist die Außenperspektive, die er in Bezug auf *El Sistema* herausstellt – die Wortwahl „die vom Orchester" verdeutlicht die Distanz, mit der er *El Sistema* in der Vergangenheit gegenüberstand und die bis zu einem gewissen Grad immer noch zu bestehen scheint. Die beschriebene Distanz scheint sowohl eine räumliche als auch eine soziale Dimension zu haben: Das Orchester wird einerseits als nicht „nah" und andererseits als privilegierte Gruppe dargestellt. Diegos „Wir"-Konstruktionen beziehen sich nicht auf Menschen, die zu *El Sistema* gehören. Der Satz „sie luden mich ein, teilzunehmen" bildet eine Klammer zum Beginn der Interviewpassage: Mit fast gleichem Wortlaut schließt Diego die Erzählpassage ab – die Einladung vom „*Sistema de Orquestas*" bleibt anonym. Es ist vor allem der persönliche Kontakt zu einer Lehrerin, der ihn letztlich zu *El Sistema* bringt. Nur in dieser Eingangspassage des Interviews bezieht sich Diego auf *El Sistema* als Ganzes. Im weiteren Verlauf wird die Organisation nicht mehr erwähnt. All diese Aspekte deuten auf eine niedrige Identifikation mit *El Sistema* als Ganzem hin. Zwar stellt Diego im Interview auch Aspekte dar, die im Einklang mit typischen *Sistema*-Zielen und Praktiken stehen – dazu gehören z. B. die hohe Bewertung von Aufführungspraxis, die Vermittlung von Werten sowie die Idee, Kindern und Jugendlichen eine möglichst umfassende und professionelle musikalische Ausbildung anzubieten. Trotzdem stellt Diego diese Ziele und Praktiken immer als die eigenen dar. Das eigene Handeln wird nicht in den Kontext der Organisation gerückt oder damit legitimiert.

Die zweite Dimension der Typik: Umgang mit wahrgenommenen Normen und Regeln

Die Dimension *Umgang mit wahrgenommenen Normen und Regeln der Organisation* bezieht sich auf unterschiedliche Umgangsweisen mit zwei Regeln, die von allen Lehrenden als zentral erachtet werden, nämlich den Umgang mit musikalischer Exzellenz bzw. Leistungsorientierung sowie die Auseinandersetzung mit dem Sinfonieorchester. Nohl beschreibt die Existenz formaler Regeln als typisch für Organisationen (Nohl, 2007, S. 66–67). Da die Regeln sowohl hinsichtlich ihrer Bedeutung als auch bezüglich ihrer konkreten Anwendung der Klärung bedürfen, müssen sich Mitglieder einer Organisation zu ihnen verhalten. Hierbei können weitere, informelle Regeln entstehen (Nohl, 2007, S. 69–70). Im Umgang mit Regeln einer Organisation verhandeln Organisationsmitglieder das Spannungsverhältnis zwischen persönlichem Habitus, also implizitem Wissen, und expliziten, organisationsbezogenen Vorgaben.

Auch in dieser Dimension ließen sich zwei Formen der Ausprägung rekonstruieren: Einerseits zeigen sich Handlungsorientierungen, die als konservativ und regelbewahrend einzuordnen sind, andererseits solche, die als innovativ und regelerweiternd interpretiert werden können. Exemplarisch möchte ich die Ausprägungen der Dimension am Exzellenz- und Leistungsprinzip verdeutlichen. Während für die Typen 1 und 4 die Wahrung des Exzellenzprinzips ohne Einschränkung höchste Priorität besitzt, zeigen sich bei den Typen 2 und 3 zwei

andere Formen des Regelverständnisses. Typ 2 unterstützt das Exzellenzprinzip zwar grundsätzlich, sucht sich aber innerhalb von *El Sistema* eine Nische, in der Exzellenz eine untergeordnete Rolle spielen darf. Alternativ finden sich Schwerpunktsetzungen in der Arbeit, die das Exzellenzprinzip im Ganzen stützen, allerdings beispielsweise mit spielerischen Methoden. Typ 3 hingegen orientiert sich insgesamt wenig am Exzellenzprinzip der Organisation. Teilweise werden hier typische *Sistema*-Strukturen wie die Leistungsbewertung bewusst ignoriert.

Kontextualisierende Anmerkungen zur Typik und zu den vorgestellten Fällen
Auch wenn die Soziogenese der Typen im Rahmen dieser Publikation nicht vertieft werden kann, sollen zur besseren Kontextualisierung am Beispiel der Fälle Manuel und Diego einige Erfahrungsdimensionen skizziert werden, die die von mir erstellte Basistypik durchkreuzen.

Manuels musikalische Sozialisation und berufliche Entwicklung haben sich in meinem Sample als typisch für die Typen 1 und 2 herausgestellt. Er wurde wie die meisten Fälle der Typen 1 und 2 schon als Kind an *El Sistema* herangeführt und hat alle Stationen einer gängigen *Sistema*-Karriere durchlaufen (vom Orchestermitglied zur ersten Geige, vom jugendlichen Hilfslehrer zur rechten Hand des Dirigenten, vom Vertretungsdirigenten zum Dirigenten des wichtigsten Orchesters des *Núcleos*). Meine Daten lassen den Schluss zu, dass eine frühe Integration in die Organisation in vielen Fällen auch zu einer hohen Identifikationspraxis führt. Fast alle Fälle, die im klassischen Orchesterprogramm tätig sind, konnte ich dem Typ 1 zuordnen. Dies ist ein starker Hinweis darauf, dass dieses Ursprungsprogramm von *El Sistema* eine besonders hohe Organisationsbindung erzeugt sowie offenbar eher wenige Handlungsspielräume zulässt.

Am Fallbeispiel von Diego wird ersichtlich, dass die jüngeren Programme von *El Sistema* als Türöffner für neue Lehrende zu fungieren scheinen. Durch sie sind vielfach Menschen zu *El Sistema* gekommen, die durch andere sozialisatorische und arbeitsbiografische Erfahrungen eine schwächere Bindung an die Organisation haben und somit möglicherweise auch innovativ für *El Sistema* arbeiten können. Die neueren Programme scheinen Lehrenden insgesamt mehr Handlungsoptionen und Freiräume für Innovation zu lassen, z. B. zur Unterwanderung des Exzellenz- und Leistungsprinzips.

6. Fazit und Diskussion

Die rekonstruierten Typen 1 und 2 mit hoher Identifikationspraxis waren für mich erwartbar, da sie sich in der Sekundärliteratur teilweise andeuten. So schreibt Lubow im *New York Times Magazine*:

> The sistema is a kind of religion, and among its initiates, I grew accustomed to hearing Abreu described in Godlike terms (all-seeing, all-knowing, never-resting) and Dudamel celebrated as his charismatic, filial prophet. (Lubow, 2007)

Auch meine Rekonstruktionen zeigen insbesondere im Typ 1 Analogien zu religiösen Organisationen, insofern dass sich hier eine Art von Organisationsbindung andeutet, die sich mit rein zweckrationalen Ansätzen nicht erklären lässt.

Am überraschendsten war für mich die Entdeckung des Typs 3, der zeigt, dass kein spezifisches Bekenntnis zu *El Sistema* notwendig ist, um in der Organisation zu arbeiten, und dass *El Sistema* offenbar in gewissem Maße Handlungsspielräume jenseits der Missionserfüllung zulässt.

Meine Ergebnisse sagen etwas aus über *El Sistema* im Jahr 2015 und sind somit in ihrer Reichweite begrenzt. *El Sistema* hat sich seitdem in verschiedener Hinsicht verändert: Mehrere der von mir Interviewten haben *El Sistema* – häufig aufgrund der wirtschaftlichen und politischen Probleme des Landes – verlassen. Auch der Tod von Abreu sowie die zunehmend kritischere wissenschaftliche Auseinandersetzung mit *El Sistema* haben Veränderungen vorangetrieben (u. a. Carlson, 2016; Frega & Limongi, 2019; Logan, 2016). An meinen Daten lässt sich einerseits das Festhalten an alten Diskursen und Traditionen ablesen; andererseits sieht man das Streben nach neuen Strategien, die aber noch nicht eindeutig in eine bestimmte Richtung zeigen.

Eine Übertragung meiner Forschungsergebnisse auf andere musikpädagogische Projekte, wie beispielsweise die sog. *Sistema-inspired projects* in aller Welt, ist nicht ohne weitere Untersuchungen möglich. Viele Projekte sind deutlich kleiner und haben andere Organisationsstrukturen. Dennoch lohnt es sich, hinzusehen, wie sich eine bestimmte Art von normativer Ausrichtung der Organisation evtl. auf Handlungsoptionen von Lehrenden auswirkt. So analysiert Dobson beispielsweise in einer ethnographischen Studie die Arbeitsweisen von Lehrenden in einem von *El Sistema* inspirierten Projekt in den USA. Auch er skizziert u. a. eine von der Leitung ausgehende wiederkehrende emotionsgeladene Rhetorik, die autoritäre Strukturen des Projekts zu verschleiern scheint (vgl. Dobson, 2016, S. 89). Möglicherweise liefert Dobsons Studie Hinweise darauf, wie sich das, was von Mitarbeiter*innen als *Sistema*-typisch wahrgenommen wird, auch in *Sistema*-inspirierten Projekten fortsetzt.

Mit meiner Arbeit kann ich zeigen, dass innerhalb von *El Sistema* im Jahr 2015 unterschiedliche Erfahrungsräume von Lehrenden existierten. Damit liefert meine Studie neue, differenziertere Erkenntnisse über *Sistema*-Lehrende, die in der bisherigen Forschung eher als homogene Gruppe vorkommen. Die rekonstruierten Typen zeigen einerseits, dass *El Sistema* das Handeln von Lehrenden zwar prägt, aber nicht determiniert. Deutlich wird aber auch, dass sich für die Arbeit bei *El Sistema* offenbar bestimmte ‚Logiken' ergeben. Als Minimalkonsens für alle Lehrenden scheint zu gelten, Musik auf möglichst hohem Niveau zu vermitteln.

Literatur

Abreu, J. A. (2001). Música para la Paz. In Fundación Cultura de Paz (Hrsg.), *El contrato global. I Encuentro Internacional sobre Cultura de Paz* (S. 113–114). Fundación Cultura de Paz.

Abreu, J. A. (2009). *The El Sistema music revolution*. *TED-Talk*. Verfügbar unter: https://www.ted.com/talks/jose_antonio_abreu_the_el_sistema_music_revolution#t-184137.

Amling, S. & Vogd, W. (2017). Einleitung: Ausgangspunkte und Herausforderungen einer dokumentarischen Organisationsforschung. In S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 9–42). Barbara Budrich.

Baker, G. (2014). *El Sistema. Orchestrating Venezuela's youth*. Oxford University Press.

Baker, G. (2016a). Editorial Introduction: El Sistema in critical perspective. *Action, Criticism & Theory for Music Education, Special Issue: El Sistema, 15*(1), 10–32.

Baker, G. (2016b). Citizens or subjects? El Sistema in critical perspective. In D. J. Elliott, M. Silverman & W. D. Bowman (Hrsg.), *Artistic citizenship. Artistry, social responsibility, and ethical praxis* (S. 313–338). Oxford University Press.

Baker, G. & Frega, A. L. (2016). Los reportes del BID sobre El Sistema. Nuevas perspectivas sobre la historia y la historiografía del Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela. *Epistemus. Revista de Estudios en Música, Cognición y Cultura, 4*(2), 54–83.

Bießmann, A. (in Vorb.). Dissertationsschrift in Vorbereitung. Bergische Univerität Wuppertal.

Bohnsack, R. (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden* (S. 119–153). Springer VS.

Bohnsack, R. (2014). Habitus, Norm und Identität. In R.-T. Kramer, S. Thiersch & W. Helsper (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 50, S. 33–55). Wiesbaden: Springer VS.

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

Booth, E. (2009). Thoughts on Seeing El Sistema. *Teaching Artist Journal, 7*(2), 75–84.

Booth, E. (2011). El Sistema's Open Secrets. *Teaching Artist Journal, 9*(1), 16–25.

Booth, E. (2013). *Fundamental Elements of Venezuela's El Sistema Which Inform and Guide El Sistema-inspired Programs*. http://legacy.laphil.com/sites/default/files/media/pdfs/shared/education/yola/el_sis_fundamentals_jan_2013.pdf

Burgos García, O. (2009). *El eco de la orquesta. Análisis de los valores humanos reflejados en las crónicas sobre las presentaciones de la Orquesta Sinfónica de la Juventud Venezolana Simón Bolívar*. Universidad Católica Andrés Bello, Facultad de Humanidades y Educación.

Carlson, A. (2016). The Story of Carora. The Origins of El Sistema. *International Journal of Music Education, 34*(1), 64–73.

Dobson, N. (2016). Hatching Plans: Pedagogy and Discourse within an El Sistema-Inspired Music Program. *Action, Criticism & Theory for Music Education, Special Issue: El Sistema, 15*(1), 89–119.

Elstner, E. (2011). *Die soziale Kraft der Musik. Reise zu den Jugend- und Kinder-Orchestern von Venezuela*. epubli.

Frega, A. L. & Limongi, J. R. (2019). Facts and counterfacts: A semantic and historical overview of El Sistema for the sake of clarification. *International Journal of Music Education, 37*(4), 561–575.

Hallam, R. J. (2012). Sistema: where academic, educational, musical, personal and social development all meet. In C. Harrison & S. Hennessy (Hrsg.), *Listen out. International perspectives on music education.* National Association of Music Educators.

Hernández-Estrada, J. L. (2012). *Aesthetics of generosity. El Sistema, music education, and social change*. Create Space Independent Publishing Platform.

Hollinger, D. (2006). *Instrument of social reform: a case study of the Venezuelan system of youth orchestras*. Arizona State University.

Kaufmann, M. & Piendl, S. (2011). *Das Wunder von Caracas. Wie José Antonio Abreu und El Sistema die Welt begeistern*. Irisiana.

Logan, O. (2015a). Doing well in the eyes of capital: cultural transformation from Venezuela to Scotland. In J.-A. McNeish, A. Borchgrevink & O. Logan (Hrsg.), *Contested powers. The politics of energy and development in Latin America* (S. 216–253). Zed Books.

Logan, O. (2015b). *Hand in Glove: El Sistema and Neoliberal Research*. https://www.researchgate.net/publication/287202150_Hand_in_Glove_El_Sistema_and_Neoliberal_Research/link/5672dbc808aedbbb3f9f6f91/download

Logan, O. (2016). Lifting the Veil: A realist critique of Sistema's upwardly mobile path. *Action, Criticism & Theory for Music Education, Special Issue: El Sistema, 15*(1), 58–88.

Lubow, A. (2007). Conductor of the People. *New York Times Magazine*. 28.10.2007. https://www.nytimes.com/2007/10/28/magazine/28dudamel-t.html

Nohl, A.-M. (2007). Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10*(1), 61–74.

Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Qualitative Sozialforschung (5., aktual. und erw. Aufl.). Springer VS.

Pedroza, L. (2014a). Music as Life-Saving Project. *College Music Symposium, 54*.

Pedroza, L. (2014b). Merengue Meets the Symphony Orchestra: Interrogating "Music as One" and the "Terrific" Musical Experience at the Hollywood Bowl. *American Music, 32*(3), 317–352.

Pedroza, L. (2015). Of Orchestras, Mythos, and the Idealization of Symphonic Practice: The Orquesta Sinfónica of Venezuela in the (Collateral) History of El Sistema. *Latin American Music Review / Revista de Música Latinoamericana, 36*(1), 68–93.

Sarrouy, A. D. (2017). *Acteurs de l'éducation musicale: ethnographie comparative entre trois núcleos qui s'inspirent du programme El Sistema au Venezuela, au Brésil et au Portugal*. Université de Paris III – Sorbonne Nouvelle.

Sistema Global – Friends of El Sistema Worldwide. (2020). *Program directory*. https://sistemaglobal.org/el-sistema-global-program-directory/

Tunstall, T. (2013). *Changing lives. Gustavo Dudamel, El Sistema, and the transformative power of music* (2. Aufl.). W. W. Norton & Company.

Verhagen, F., Panigada, L. & Morales, R. (2016). El Sistema Nacional de Orquestas y Coros juveniles e infantiles de Venezuela. Un modelo pedagógico de inclusión social a través de la excelencia musical. *Revista internacional de educación musical (RIEM), 4,* 35–46.

Andrea Bießmann
Feltenstr. 133
50827 Köln
andrea.biessmann@posteo.de

Julia Weber

Das Tabu der Einmischung

Überzeugungen und Handeln im Bereich der Kompositionspädagogik

The Taboo of Intervening
Beliefs and Action in the Field of Composition Pedagogy

In recent years, research on composition pedagogy has grown in Germany. So far, however, no study has focused on the subjective view of the instructors. In a qualitative interview study, I therefore investigated the connection between the beliefs of composers and their view of their actions in the field of composition pedagogy. In a qualitative research design, ten composers were interviewed. The interviews were analyzed, following the grounded theory methodology. Results showed that interfering in pupils' compositions is a kind of taboo for the composers, and this leads to many dilemmas in educational situations. An explanation as to why interfering is taboo can be found in the discourses of autonomy in both the field of art and education.

1. Einleitung

Das Komponieren mit Schüler*innen hat in letzter Zeit in der deutschsprachigen Musikpädagogik zunehmend Beachtung gefunden. Zum einen gibt es seit vielen Jahren immer mehr Initiativen und Projekte, die das Komponieren an Schulen durch Vermittlungsangebote fördern, wie beispielsweise *Querklang, Klangradar* u.v.m. (vgl. u.a. Friedrich, 2012; Wiehe, 2012). Zudem wurde das Erfinden von Musik in der Neugestaltung der Lehrpläne zunehmend wichtig, wie zum Beispiel in NRW, wo auch im Rahmen des Abiturs die Wahl einer Gestaltungsaufgabe möglich ist (MSB, 2014, S. 42). Auch außerschulisch nimmt man sich der Nachwuchsförderung immer mehr an und so entstehen Kompositionsklassen an Musikschulen, es wurde ein Lehrplan für Komposition für Musikschulen konzipiert (VdM, 2016) und neben dem Bundeswettbewerb *Jugend komponiert* (JMD, 2016) gibt es inzwischen einige Landeswettbewerbe, die sich der Talentförderung widmen.

Auch in der musikpädagogischen Forschung gewinnt die Kompositionspädagogik in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung und es entstehen vermehrt Dissertationen, die sich mit diesem Feld auseinandersetzen (vgl. u.a.

Grow, 2018; Weber, 2021; Wieneke, 2016; Zill, 2016). Zudem wurden Fördergelder für Projekte vergeben, die die Forschung in diesem Feld vorantreiben, wie die Projekte *LINKO* (Kranefeld et al., 2018) oder *Modus M* (Kranefeld & Voit, 2020).

Die Sicht der Anleitenden auf dieses Handlungsfeld stand bisher nicht im Zentrum der Forschung. Um deren subjektive Perspektive zu beforschen, ging ich im Rahmen meines Dissertationsprojekts an der Universität zu Köln der Frage nach, wie die Überzeugungen der Anleitenden mit ihrem Handeln zusammenhängen. Das Handeln wurde nicht beobachtet, sondern aus den Erzählungen der Komponist*innen über ihr Handeln und aus den Planungsskizzen für die Projekte rekonstruiert. Ein zentraler Aspekt aus den Ergebnissen des Dissertationsprojekts wird im vorliegenden Beitrag näher entfaltet. Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, wie die Komponist*innen Einmischungen in die Kompositionsprozesse der Schüler*innen aus ihrer Sicht beschreiben und welchen Einfluss ihre Überzeugungen auf ihr Handeln haben. Kompositionspädagogische Arbeit wurde dabei in einem weiten Verständnis untersucht. Das heißt, es standen nicht nur schulische Projekte, sondern auch einzelunterrichtliche Initiativen an Musikschulen oder Projekte in freier Trägerschaft im Fokus. Zahlreiche kompositionspädagogische Initiativen werden von Komponist*innen durchgeführt, weshalb ich die Perspektive von Komponist*innen, die auch pädagogisch arbeiten, in den Mittelpunkt der Studie gestellt habe.

Lehrpersonen sind grundsätzlich in ihrem Handeln mit zahlreichen Spannungen und Widersprüchen konfrontiert, die in der wissenschaftlichen Literatur als Antinomien beschrieben werden (Helsper, 2017). Die Ungewissheiten, die offene Lernsettings für die Lehrpersonen mit sich bringen, werden als besondere Herausforderung beschrieben, wobei aber auch die Notwendigkeit dieser Ungewissheit für Bildungsprozesse in der Literatur betont wird (Gruschka, 2018). So sollen auch in kompositionspädagogischen Prozessen die Anleitenden zwar leiten, aber nicht lenken. Sie sollen sich möglichst zurückhalten und den Schüler*innen größtmögliche Freiheit gewähren. Diese Anforderungen, wie sie in zahlreichen didaktischen Publikationen (vgl. u.a. Reitinger, 2008; Schlothfeldt, 2009; Schneider, 2017) beschrieben werden, sind insbesondere dann herausfordernd, wenn die Schüler*innen beispielsweise keine Ideen haben oder mit ihren Ergebnissen nicht zufrieden sind. Auf derartige Herausforderungen wird in diesem Beitrag näher eingegangen.

2. Theoretischer Hintergrund

Bisher liegen im deutschsprachigen Raum noch wenige Forschungsbeiträge zu den Anleitenden in kompositionspädagogischer Arbeit vor. Eine Ausnahme stellt das Projekt *LINKO* an der TU Dortmund dar, wo die Lernbegleitung in Kompositionsprozessen mit videobasierten Methoden untersucht wird (vgl. Kranefeld & Mause, 2020). Somit stehen in dieser Studie ebenfalls die Lehrpersonen im Zen-

trum, allerdings wird mit Mitteln der Beobachtung geforscht und die subjektive Perspektive der Anleitenden steht nicht im Mittelpunkt des Forschungsinteresses.

Vereinzelt liegen auch in anderen Forschungsprojekten Erkenntnisse zu den Lehrpersonen vor und die Haltung der Anleitenden – u. a. in Bezug auf eine Einmischung in die Prozesse – spielt in diesen Projekten häufig ebenfalls eine Rolle. Im Evaluationsbericht zum Projekt *Unser Faust* wird offensichtlich, dass es sehr von den Haltungen der Anleitenden abhängig ist, wie diese die musikalische Qualität der Kompositionen der Schüler*innen einschätzen (Schatt, 2009, S. 163). Die unterschiedlichen Einstellungen von Expert*innen im Bereich der Vermittlung werden auch bei Julia Wieneke (2016) deutlich. In ihrer Studie deutet sich außerdem bei einigen der interviewten Expert*innen an, dass Zurückhaltung gegenüber den Kompositionsprozessen der Schüler*innen als eine entscheidende Qualität von Anleitenden angesehen wird. In der Studie von Elias Zill (2016), in der die Sicht von Schüler*innen im Zentrum steht, zeigt sich zudem, dass es auch den Schüler*innen ein wichtiges Anliegen ist, dass ihnen niemand in ihre Stücke hineinredet, auch wenn sie Anregungen, insbesondere „klingende Anregungen", die ihnen von den Anleitenden gegeben werden, wertschätzen. Es wird insbesondere deutlich, dass diese Anregungen wichtig sind, um die ästhetische Reflexion von Schüler*innen anzuregen (Zill, 2017, S. 229). Bei Wilfried Aigner (2017) zeigt sich ebenfalls die Relevanz des Spannungsfeldes zwischen Anleitung und Eigenständigkeit der Schüler*innen, mit dem die Lehrpersonen in kompositionspädagogischer Arbeit immerzu konfrontiert sind.

Überzeugungen schienen in besonderer Weise geeignet, um die subjektive Sicht von Anleitenden zu untersuchen, da in der Forschung generell davon ausgegangen wird, dass sich pädagogisches Handeln und Überzeugungen gegenseitig beeinflussen (Buehl & Beck, 2015). Im Folgenden sollen entsprechende Zusammenhänge für den Bereich der Kompositionspädagogik aufgezeigt werden. Es existiert ein langjähriger Forschungsdiskurs zu Lehrer*innenüberzeugungen in den Bildungswissenschaften und verschiedenen Fachdidaktiken, insbesondere in der Mathematikdidaktik, der bis in die 1950er Jahre zurückreicht (vgl. u.a. Green, 1971; Oliver, 1953; Rokeach, 1969). Bis heute lässt sich für den Begriff Überzeugungen jedoch keine einheitliche Definition ausmachen. Es existieren inzwischen einige Veröffentlichungen zur Begriffsklärung, die für die Entwicklung meiner eigenen Arbeitsdefinition entscheidend waren (u.a. Fives & Buehl, 2012; Reusser et al., 2011; Skott, 2015; Taibi, 2013). Bisher konnte keine Definition gefunden werden, die einerseits genügend offen schien, um eine Grundlage für qualitative Forschungsvorhaben zu bieten, und die andererseits alle relevanten Strukturmerkmale beinhaltet. Daher habe ich in Anlehnung an die Diskurse eine Arbeitsdefinition entwickelt. In der Formulierung knüpfe ich insbesondere an zwei englischsprachige Definitionen des Begriffs von Jeppe Skott (2015, S. 19) und Peter Op't Eynde, Erik de Corte und Lieven Verschaffel (2009, S. 16) an:

> Überzeugungen sind affektiv geladene und evaluativ bedeutsame Vorstellungen, die für wahr gehalten werden. Sie können implizit und explizit vorliegen, wobei implizite Überzeugungen durch Reflexion expliziert werden können. Überzeugungen sind relativ stabile Konstrukte, die durch Erfahrungen entstehen und verändert werden können. Überzeugungen und das Handeln beeinflussen sich wechselseitig, wobei Überzeugungen unterschiedliche Funktionen für die Personen haben können. Sie können das Handeln rahmen, filtern und leiten. (Weber, 2021, S. 25)

3. Kontext und Methode

Die Datenerhebung war in das vom BMBF geförderte Entwicklungsprojekt *KOMPÄD* (Dartsch & Rolle, 2018) eingebettet. Im Rahmen von *KOMPÄD*, das von 2014 bis 2017 stattfand, wurden Komponist*innen im Bereich der Kompositionspädagogik weitergebildet. Nach einer intensiven einwöchigen Weiterbildung führten die Komponist*innen eigene Kompositionsprojekte an Schulen, Musikschulen oder in freier Trägerschaft durch und wurden dabei von Mentor*innen begleitet. In einer abschließenden dreitägigen Weiterbildung wurden die Projekte gemeinsam reflektiert.

Im Verlauf der Weiterbildung wurden mit zehn Komponist*innen jeweils drei problemzentrierte Interviews (Witzel, 2000) geführt. Das erste Interview fand während der ersten Weiterbildungswoche statt. In diesem Interview standen die Überzeugungen der Komponist*innen im Mittelpunkt, weshalb Fragen gestellt wurden, die die Ideale der Komponierenden ins Zentrum stellten. Das zweite Interview fand während der Durchführung der eigenen kompositionspädagogischen Projekte statt und drehte sich insbesondere um die Perspektive der Komponist*innen auf ihr Handeln in den Projekten. In einem dritten Interview während der zweiten Weiterbildungsphase wurde noch einmal mit etwas mehr Abstand über die Projekte gesprochen. Als weiteres Datenmaterial standen die Planungsskizzen für die Projekte zur Verfügung. Die Analyse des Materials folgte der Grounded-Theory-Methodologie nach Anselm Strauss und Juliet Corbin (1996). Auf die GTM wurde insbesondere deshalb zurückgegriffen, da die Methodologie die Möglichkeit bot, der Offenheit des gewählten Konstrukts der Überzeugungen mit einer möglichst großen Offenheit im Forschungsprozess zu begegnen. Das für die Grounded-Theory-Methodologie typische theoretische Sampling (Strauss & Corbin, 1996, S. 148) war durch die Taktung der Weiterbildung im Rahmen der Datenerhebung nicht möglich. Bei der Auswahl der Interviewpartner*innen wurde daher auf ein Diversitätssampling, das heißt die Festlegung von Kriterien für die Fallauswahl (Flick, 2011, S. 155–156), zurückgegriffen, und es wurden Interviewpartner*innen gewählt, die sich in Vorerfahrung und der Ausgestaltung des eigenen Projekts möglichst unterschieden. Ein zweites Auswahlkriterium war, dass verschiedene Altersstufen und Geschlechter ver-

treten waren, um die diesbezügliche Vielfalt der Teilnehmer*innen im Sample entsprechend abbilden zu können. Unter den Proband*innen waren sieben, die Komposition studiert hatten, und sechs der Proband*innen hatten eine pädagogische Ausbildung (entweder als Schwerpunkt oder als zusätzliches Fach). Das theoretische Sampling habe ich dann im Rahmen der Auswertung durchgeführt, indem die Fälle nach Kriterien des maximalen und minimalen Kontrasts sukzessive in die Auswertung einbezogen wurden (Strübing, 2014, S. 47). Das Datenmaterial habe ich in einem iterativen Prozess offen, axial und selektiv kodiert (Strauss & Corbin, 1996). Dabei wurden in einem ersten Schritt insbesondere die Überzeugungen der Komponist*innen analysiert und erst in einem zweiten Durchgang wurden die Überzeugungen mit deren Handlungserzählungen und Planungen in Verbindung gebracht.

4. Ergebnisse

> Wie soll ich das, ich kann denen natürlich sagen, probiert doch. Ich habe das einmal sogar gesagt, wie wäre es, wenn der Beat aussetzt und dann oder eine Schicht setzt aus, während die andere weitermacht oder. Das war schon sehr, sehr stark einfach Einfluss, den ich ja eigentlich gar nicht geben wollte. (K5_t2)[1]

Dieses Zitat verdeutlicht das Problem, dem sich dieser Beitrag widmet. Manchmal mischen sich die Komponist*innen ein, lehnen dies aber eigentlich zugleich ab. Dabei sind sie mit zahlreichen Spannungen konfrontiert. Schüler*innen kommen zu ‚langweiligen' Ergebnissen oder wissen nicht weiter. Die Anleitenden haben ästhetische Ansprüche und verfolgen bestimmte Ziele, wollen aber vor allem die Schüler*innen aus sich „selber heraus schöpfen" (K9_t1) lassen. Zunächst erläutere ich, inwiefern sich der Wunsch, sich nicht einzumischen, in den Überzeugungen der Komponist*innen zeigt. Anschließend werden die typischen Handlungsdilemmata der Komponist*innen dargestellt.

4.1 Nicht-Einmischen als Ideal

Aus der Vielfalt der aus dem Material herausgearbeiteten Überzeugungen werden in diesem Beitrag nur die Überzeugungen expliziert, die sich um das Nicht-Einmischen als Ideal herum gruppieren ließen.

---

1 Zur besseren Lesbarkeit wurden alle Zitate geglättet. Das heißt, Wiederholungen, „ähms" und Angaben zu Sprechpausen u.ä. wurden entfernt. Zudem werden die Kommentare der Zuhörenden (zustimmendes //mmh// u.ä.) aus den zitierten Transkriptstellen entfernt. Die Komponist*innen wurden bei der Anonymisierung nummeriert und mit den Kürzeln K1–K10 benannt. Die Interviewzeitpunkte werden mit t1 (1. Interview) bis t3 (3. Interview) gekennzeichnet.

In den Überzeugungen der Komponist*innen zeigt sich das Nicht-Einmischen als ein erstrebenswertes Ideal. In Bezug auf die Lehrer*innenrolle werden zahlreiche Überzeugungen benannt, die Zurückhaltung als Ideal abbilden. Während die Lehrperson bei der Ideenfindung mitunter noch eine aktive Rolle einnimmt und *Impulse gibt*[2], *Ideen rauskitzeln* und *Türen öffnen* möchte, stehen bei der Beschreibung des Komponierens der Schüler*innen eher Aussagen im Zentrum wie *„Begleiter*in im absoluten Hintergrund"* zu sein, und es werden Formulierungen wie: *„sich selbst abschalten", „zurücktreten", „innehalten"* oder *„sich auf die Zunge beißen"* benutzt, um die generelle Haltung zu den Kompositionen der Schüler*innen zu betonen.

Dabei wird die Offenheit gegenüber den Ideen der Schüler*innen und die Orientierung an diesen sehr stark betont. Hierbei vertreten einige Komponist*innen eine *echte Offenheit*, indem sie verschiedene Musikstile nicht abwerten oder es auch nicht nur als Kompromiss ansehen, wenn Schüler*innen beispielsweise einen Popsong komponieren wollen. Bei anderen wiederum zeigt sich teilweise auch das Prinzip einer *scheinbaren Offenheit*. Dies ist insofern erkennbar, als dass es zwar geduldet wird, wenn Schüler*innen Popmusik komponieren, aber eigentlich hätten die Komponist*innen sich andere Ergebnisse erhofft. Die Überzeugung, dass die Ideen der Schüler*innen immer wertgeschätzt werden müssen, auch wenn sie den eigenen ästhetischen Idealen widersprechen, ist an dieser Stelle zentral: *„In der Praxis sollen sie nicht merken, dass ich das hasse und was ich am besten finde. Die sollen nicht unbedingt meine Meinung kennen"* (K3_t1). Dies sorgt unter anderem dafür, dass jede wertende Äußerung zu den Kompositionen tabu ist.

Außerdem gibt es eine starke Betonung der Wichtigkeit *individueller Lernwege* und damit einhergehend die Überzeugung, dass jede*r Schüler*in *etwas anderes brauch[t]* und es die Aufgabe der Anleitenden sei, die *Schüler*innen abzuholen* und ihnen *Anknüpfungspunkte* zu bieten. Das heißt, es soll keine vorgegebenen Wege geben. Die Autonomie der Schüler*innen wird hierdurch stark betont. Dies hängt auch mit Überzeugungen zusammen, die das Ideal eines *echten Kompositionsprozesses* betonen, der durchlaufen werden soll. Solche Prozesse mit allen Stagnationen und Blockaden sollen von den Schüler*innen als Ganzes erfahren werden. Einmischung oder Hilfestellung würde den Weg abkürzen oder verändern, was einen weiteren Grund für die Tabuisierung von Einmischung darstellt. Begründet wird diese Sichtweise häufig mit der Befürchtung, dass man den Schüler*innen durch die Intervention die Motivation nehmen könnte: *„Da nimmt man ihm*ihr 'ne Motivation. Da kann er*sie selber hinkommen oder auch nicht"* (K4_t2).

Hinzu kommt, dass sich in den Interviews auch starke Überzeugungen über das *Künstlerische* finden lassen. Dabei wird Kunst mit dem *Freien* und *Weiten*

2 Kategorien und Codes, die in der Analyse gebildet wurden, werden im Folgenden kursiv gesetzt.

assoziiert, während Pädagogik für einige der Komponist*innen das *Enge*, *Geleitete* und *Strukturierte* darstellt. Dieser Logik folgend braucht es viel Freiheit und Autonomie, um „Kunst“ in pädagogischen Settings stattfinden zu lassen. Auch dieser Umstand bringt die Komponist*innen dazu, in ihrer Begleitung zurückhaltend zu sein.

Insgesamt zeigt sich, wie unterschiedliche Überzeugungen dazu beitragen, Einmischung zu tabuisieren (vgl. Abb. 1). Diese Überzeugungen kommen nicht alle gleichermaßen bei allen Einzelpersonen vor, sodass auch die Tabuisierung nicht bei allen gleichermaßen stark ausgeprägt ist. Insgesamt lässt sich feststellen, dass die hier dargestellten Überzeugungen sich nicht wesentlich unterscheiden bei Komponist*innen, die in musikschulischen Settings arbeiteten, und denen, die ihr Projekt an einer allgemeinbildenden Schule durchführten. Auch wenn die Komponist*innen in den Projekten mit unterschiedlichen Herausforderungen umgehen müssen, zeigen sich dennoch auch sehr ähnliche Handlungsstrategien bzgl. der Einmischung in die Prozesse, die im folgenden Abschnitt erläutert werden.

Abbildung 1: Kategorien der Überzeugungen zur Tabuisierung von Einmischung

4.2 Notwendigkeit der Einmischung

In den Beschreibungen der Handlungen durch die Komponist*innen zeigen sich Momente, in denen eine Einmischung in den Kompositionsprozess der Schüler*innen oder Eingriffe in die Stücke selbst als nötig erachtet werden. In diesen Momenten unternehmen die Komponist*innen einen Versuch, ihre Überzeugungen einerseits beizubehalten, andererseits aber auch handlungsfähig zu bleiben. Dies stellt ein Dilemma dar, wenn Überzeugungen konfligieren: Die Komponist*innen haben häufig das Bedürfnis, sich einzumischen, wenn die eigenen ästhetischen Ideale nicht erfüllt werden, sie sind aber zugleich bemüht, wie bereits erläutert wurde, die Ideen der Schüler*innen immer wertzuschätzen. Ein solches Dilemma entsteht zum Beispiel dann, wenn Schüler*innen in Projekten, die eher auf experimentelle Musik abzielen, *konventionelle Melodien* komponieren oder die Ergebnisse der Schüler*innen alle ähnlich klingen, obwohl die Komponist*innen sich *abgefahrene Stücke* erhofft haben.

Häufig mischen sich die Komponist*innen erst dann ein, wenn das Projektende und beispielsweise ein Abschlusskonzert naht und die Kompositionen noch nicht fertig sind. *Zeitnot* scheint häufig dazu zu führen, dass die Komponist*innen sich aktiver in die Arbeit der Schüler*innen einbringen oder Entscheidungen in Gruppenprozessen forcieren. Dabei ist auffällig, dass die aktivere Partizipation der Komponist*innen, die durch den Zeitdruck ausgelöst wird, dazu führt, dass sie die Projekte der Schüler*innen weitaus positiver bewerten, als dies mitunter zuvor der Fall war. Sie müssen hierbei mit dem Dilemma umgehen, sich nur so viel einzumischen, dass die Schüler*innen sich immer noch als Urheber*innen ihres Stückes empfinden und nicht selbst blockiert werden, weil die Ideen von der Lehrperson kommen: *„also kann man sich ja tausend Sachen ausdenken, aber weil man halt meint, man hat halt die Ideen so [..]. Aber dadurch blockst Du ja jemanden komplett, wenn Du irgendwie sowas sagst*“ (K5_t2).

Auch andere Hürden innerhalb des Prozesses, insbesondere Überforderung, sind Auslöser für Einmischungen. Dies kommt beispielsweise dann vor, wenn Schüler*innen sich in Gruppen *nicht einigen können*, nicht in der Lage sind, ihre Einfälle zu notieren oder zu strukturieren bzw. gar keine Einfälle haben. Dies führt zu einem gewissen Handlungsdruck. Die Komponist*innen mischen sich jedoch auch dann mit einem gewissen Unbehagen ein und antizipieren derartige Momente mitunter bereits im Vorfeld: *„den Moment, den fürchte ich halt bei manchen von meinen Schüler*innen [...] dass sie noch mit einer anderen Idee kommen und noch einer Idee und sich dann nicht entscheiden können“* (K6_t2).

Hierbei gibt es bestimmte Strategien, die die Komponist*innen als zu viel Einmischung ablehnen. So vermeiden sie es, ihre eigenen ästhetischen Ideale zu zeigen und dadurch die Kompositionen der Schüler*innen zu werten und konkrete Ideen an die Schüler*innen weiterzugeben. Ebenso reflektieren die Komponist*innen es sehr kritisch, wenn sie mit den Schüler*innen mitkomponiert haben, und zeigen das Bedürfnis, dies dann ausgiebig durch Zeitdruck o. Ä. für

sich zu rechtfertigen. Die Komponist*innen vermeiden es in der Regel, als Künstler*innen in Erscheinung zu treten und bleiben *Personen im absoluten Hintergrund.*

Dennoch gibt es einige Strategien, sich in die Prozesse und Stücke der Schüler*innen einzumischen, die für die Komponist*innen vertretbar sind, in den Interviews weniger stark gerechtfertigt und mitunter gar nicht als Einmischung reflektiert werden. Eine typische Strategie besteht darin, Aufgaben zu stellen bzw. Impulse für die Weiterarbeit zu geben, die das Stück in die von den Komponist*innen erwünschte Richtung weiterbringen:

> *Er*sie wollte [...] wie eine Übung in E-Dur und dann das Gleiche einfach in A-Dur und das Gleiche in H-Dur oder, oder einfach den Quintenzirkel durch und dann, fand ich's ein bisschen langweilig [...] ich wollte ihm*ihr zeigen, dass er*sie auch woanders hingehen kann [...]. Und dann habe ich ihm*ihr die Aufgabe gegeben [...] von E-Dur nach f-Moll zu modulieren, was ganz weit weg ist.* (K1_t2)

Durch diese Strategie wird vermieden, den Schüler*innen die Rückmeldung zu geben, dass man das Stück nicht sehr interessant findet, und dennoch könnte das Erfüllen der Aufgabe zum gewünschten Effekt führen, das Stück in diesem Fall tonal abwechslungsreicher zu gestalten. Eine andere Strategie, die häufig gewählt wird, besteht darin, Fragen zu den Stücken zu stellen, statt Aussagen über sie zu treffen. Hierbei wird jedoch deutlich, dass die Fragen, die die Komponist*innen wählen, mitunter eine implizite Wertung enthalten, so z. B. die Frage: *„Warum wiederholst Du das so lange?"* (K3_t1). Dennoch scheint es den Interviewpartner*innen so, als wäre die verborgene Wertung in einer Frage für den*die Teilnehmer*in leichter annehmbar.

Eine ähnliche Strategie stellt dar, durch die *Einschränkung des Materials* bereits im Vorfeld implizit ästhetisch zu steuern. So geben die Komponist*innen beispielsweise Instrumente vor, für die komponiert werden soll, stellen nur perkussive Instrumente oder nur den Computer für das Komponieren zur Verfügung oder legen fest, dass die Stücke mit Stift und Papier notiert werden sollen. Durch Nachjustierungen im Sinne von *Erweiterung* oder *Einschränkung des Materials im Prozess* wird ebenfalls in die Kompositionen der Schüler*innen eingegriffen. Interessant ist, dass dies nur ganz selten als Lenkung oder Einmischung reflektiert wird.

Eine letzte Strategie, die nicht als Einmischung reflektiert wird und somit nicht unter das Tabu fällt, ist das *Korrigieren des Handwerks* bzw. technischer Aspekte statt ästhetischer. Dies ist eine Strategie, die insbesondere in einzelunterrichtlicher Förderung gewählt wird*:*

> *Und alles andere Technische ist für mich die absolute <u>Grundlage</u> [...] und das habe ich ihm*ihr in den letzten drei Unterrichtsstunden schon gesagt (lacht). Der*die soll mal bitteschön 'ne Dynamik hinschreiben und wenn er*sie das nicht macht, dann vermittelt er*sie sich nicht klar.* (K4_t2)

Auch hierdurch kann, ähnlich wie beim *Stellen von Aufgaben*, vermieden werden, die eigenen ästhetischen Ideale zu offenbaren.

5. Diskussion und Ausblick

Komponist*innen werden in kompositionspädagogischen Projekten besonders geschätzt, weil ihnen zugesprochen wird, eine sehr bewusste und reflektierte ästhetische Position zu vertreten (Schatt, 2011; Wieneke, 2016). In den Ergebnissen dieses Forschungsprojekts zeigt sich jedoch, dass die Komponist*innen eher bestrebt sind, sehr im Hintergrund zu bleiben, die ästhetische Haltung, für die sie so sehr geschätzt werden, zu verbergen und, wie ein*e Teilnehmer*in der Studie sagt, *„eine Person in so einer Grauzone"* (K9_t3) zu sein. Die Überzeugungen der Komponist*innen begünstigen die Tabuisierung der Einmischung in die Prozesse. Wenn Einmischungen dann nötig werden, befinden sich die Anleitenden in einem Dilemma, weil sie sich fühlen, als stünden sie unter Handlungsdruck. Das Muster der Uneindeutigkeit, das sich als Ergebnis in der Studie *LINKO* zeigt (Kranefeld & Mause, 2020, S. 120–121), könnte darauf hindeuten, wie Anleitende in derartigen Situationen durch die Aufrechterhaltung von Uneindeutigkeit die Einmischung so gering wie möglich zu halten versuchen. Gründe für die weite Verbreitung dieser Haltung können sowohl in künstlerischen als auch in eher pädagogischen Diskursen zur Autonomie gefunden werden, die in verschiedenen Aussagen der Komponist*innen durchscheinen, ohne dass diese sich explizit auf die Diskurse beziehen.

Eine Diskursanalyse mit dem Titel *Die Erfindung der Kreativität* (Reckwitz, 2014) kann Aufschluss darüber geben, inwiefern die Kunstdiskurse des ausgehenden 18. Jahrhunderts bis heute wirkmächtig sind, und es zeigen sich Verbindungslinien zu den Ergebnissen dieser Studie. Andreas Reckwitz beschreibt, wie im ausgehenden 18. Jahrhundert im Rahmen von Ästhetisierungsprozessen ein wirkmächtiges „Kreativitätsdispositiv" erwächst. Dies sorgt unter anderem dafür, dass Ideen und Praktiken ehemaliger künstlerischer Gegenkulturen in den 1970er und 1980er Jahren zur Hegemonie gelangen. Es besagt, dass alle Menschen nicht nur kreativ sein können, sondern auch, dass sie es sein sollen. Ansprüche, die zuvor nur an Anhänger*innen dieser Gegenkulturen, also an Künstler*innen gerichtet wurden, werden damit an alle Menschen gerichtet (Reckwitz, 2014, S. 13). Dies umfasst zum einen den Anspruch, immer Neues und Originelles erschaffen zu müssen, aber auch, dass der Einzelne nach dem Vorbild eines*einer autonomen Künstlers*Künstlerin agieren soll, da diese Autonomie den Habitus von Künstler*innen prägt (Müller-Jentsch, 2012, S. 104). Diese Logik hat auch Eingang in das kompositionspädagogische Denken gefunden, was zum einen dazu führt, dass auch an Schüler*innen bereits der Anspruch gerichtet wird, möglichst Neues zu komponieren (vgl. hierzu auch Weidner et al., 2019). Damit eng verbunden sind ästhetische Überzeugungen, die die Ablehnung von

Klischees beinhalten, aber auch Überzeugungen, dass Kunst ‚das Freie und Weite' sei. Zum anderen sollen die Schüler*innen dabei selbstbestimmt, also autonom agieren. Einmischung von Lehrenden schränkt diese Autonomie ein und soll daher vermieden werden, da Einmischung in dieser Logik letztlich verhindert, dass echte Kunst entsteht.

Aber auch in der Pädagogik im Allgemeinen ist die Autonomie der Schüler*innen in den Diskursen zum selbstbestimmten Lernen, zur Problem- und Schüler*innenorientierung ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Gert Biesta (2017) bietet in *The Rediscovery of Teaching* einen Erklärungsansatz, den er bereits in früheren Publikationen als „the disappearance of teaching and the teacher" beschreibt (Biesta, 2012, S. 35) und der dazu beitragen kann, die Tabuisierung in einem größeren pädagogischen Kontext zu verstehen. Biesta erläutert, dass die Kritik am Lehren eine Berechtigung hat, wenn Lehren als Kontrolle verstanden wird – eine Kontrolle, durch die die Schüler*innen nur als Objekte der Interventionen der Lehrperson erscheinen können. Die erwähnte Kritik am Lehren als Kontrolle führte dazu, dass das Lehren nicht eine neue Konzeption erhielt, sondern gänzlich zugunsten des Lernens verworfen wurde. Diese Entwicklung wird von Biesta wie folgt beschrieben: „turn towards learning; a turn where the teacher only exists as a faciliator of otherwise 'autonomous' learning processes" (Biesta, 2016, S. 375). Für diese Entwicklung sind laut Biesta drei einander teilweise überschneidende Entwicklungen verantwortlich: a) die postmoderne Kritik an autoritären Erziehungsformen, b) die neoliberale Idee, dass jede Person für ihr Lernen selbst verantwortlich sei, und c) neue Lerntheorien, die den Fokus auf das Handeln der Lernenden richten, wie beispielsweise die konstruktivistische (Biesta, 2012). Diese Beobachtung macht auch Werner Helsper mit seinem Verweis auf einen omnipräsenten Selbstständigkeitsdiskurs in der Pädagogik (Helsper, 2017, S. 544–546). Biesta kritisiert diese Entwicklung, da eine zu starke Fokussierung auf die Selbstständigkeit die Schüler*innen nicht zu Subjekten ihres Lernens mache, was nur durch Adressierung möglich sei. Er vergleicht ein rein autonomes Lernen mit dem Lernen von Staubsaugerrobotern, die immer in neue Umgebungen gesetzt zwar dazulernen, aber nie zu Subjekten ihres Lernens werden (Biesta, 2017, S. 44–47).

Die Frage der Subjektivierung beleuchtet Biesta ebenfalls im Hinblick auf das Verhältnis von Kunst und Pädagogik (Biesta, 2018). Er warnt dabei einerseits vor einer „Art *Education*", die die Kunst vergisst. Wenn die Kunst vergessen wird, beugt sich die Pädagogik laut Biesta den neoliberalen Logiken und definiere sich nur über Nützlichkeit und Output. Diese Tendenz kann in den Überzeugungen der Komponist*innen gar nicht gefunden werden, die in dieser Hinsicht eher zu einer „l'art pour l'art" tendieren. Biesta merkt ebenfalls an, dass es eine Gegenbewegung gebe, die in der Kunst die Chance sieht, dass Kinder und Jugendliche sich selbst ausdrücken, und spricht von „opportunities […] to enact their own creativity and express their own unique identity" (Biesta, 2018, S. 13). Hier wird

seine Nähe zur Kompositionspädagogik und zu den Überzeugungen der Komponist*innen deutlich.

Er warnt andererseits vor einer „*Art* Education", die die Pädagogik aus dem Blick verliert. Dies wäre laut Biesta eine „*Art*-Education", die sich auf Expressivität beschränkt. Damit meint er: „conceptions of art education that see their ultimate aim as that of providing opportunities for expression without engaging in questions about what we might term the quality of what is expressed" (Biesta, 2018, S. 14). Dabei betont er, dass er hier nicht eine rein ästhetische Qualität meint, sondern es werde immer die Frage nach der Qualität dessen berührt, wie gut Kinder und Jugendliche in und mit der Welt existieren können. Es geht also um die Frage, was es bedeutet, als Subjekt in der Welt zu existieren.

Es kann mit Biesta argumentiert werden, dass die durchscheinende Tabuisierung von Einmischung auf das Verschwinden der Lehrperson zugunsten eines autonomen Kompositionsprozesses verweist, in dem mitunter die Expressivität überbetont und Fragen der Qualität im oben genannten Sinne zu wenig Berücksichtigung finden. Künstlerische und pädagogische Diskurse scheinen sich hierbei gegenseitig so zu ergänzen, dass die Autonomie der Schüler*innen sehr stark betont wird.

Die Tabuisierung von Einmischung führt mitunter dazu, dass manipulative Steuerungsprozesse stattfinden können, womit Handlungsweisen gemeint sind, bei denen die Intention der anleitenden Person vor den Schüler*innen verborgen wird. Ein weiterer problematischer Aspekt ist, dass die Schüler*innen sich mitunter nicht weiterentwickeln oder verbessern können, weil eine Rückmeldung zur ästhetischen Qualität der Stücke vermieden wird und ganz ausbleibt. Dies wird besonders deutlich, wenn in einzelunterrichtlichen Kontexten wegen des fehlenden intersubjektiven Austauschs unter den Schüler*innen eine Auseinandersetzung mit ästhetischen Qualitäten der Stücke gänzlich aus dem Unterricht verschwindet. Es könnte weiter argumentiert werden, dass dies dazu beitragen könnte, eine Subjektwerdung der Schüler*innen im Sinne Biestas zu behindern.

Daher sollte auch die Kompositionspädagogik das Lehren und die Lehrenden wiederentdecken und damit gleichzeitig die Subjektivierung der Schüler*innen stärker in den Fokus rücken. Es ist weitere Forschung nötig, um die Prozesse, die in der Anleitung von Kompositionsprozessen ablaufen, noch besser zu verstehen. Zu ergründen, welche Rolle Anerkennung spielt und welche Rolle die Lehrenden hierbei einnehmen, ist ein weiteres Forschungsdesiderat. Zudem kann es fruchtbar sein, wenn die Rolle der Lehrperson in der Kompositionsdidaktik mehr Aufmerksamkeit erhält, als dies bisher der Fall war.

Literatur

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

Biesta, G. (2012). Giving Teaching Back to Education: Responding to the Disappearance of the Teacher. *Phenomenology & Practice, 6*(2), 35–49.

Biesta, G. (2016). The Rediscovery of Teaching: On robot vacuum cleaners, non-egological education and the limits of the hermeneutical world view. *Educational Philosophy and Theory, 48*(4), 374–392. https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1041442

Biesta, G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. Routledge.

Biesta, G. (2018). What if? Art education beyond expression and creativity. In C. Naughton, G. Biesta & D. R. Cole (Hrsg.), *Art, artists and pedagogy. Philosophy and the arts in education* (S. 11–20). Routledge.

Buehl, M. M. & Beck, J. S. (2015). The Relationship between Teachers' Beliefs and Teachers' Practices. In H. Fives & M. G. Gill (Hrsg.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (Educational psychology handbook / Patricia A. Alexander, S. 66–84). Routledge.

Dartsch, M. & Rolle, C. (2018). KOMPÄD. Eine Weiterbildung für Komponistinnen und Komponisten. In S. Keuchel & B. Werker (Hrsg.), *Künstlerisch-pädagogische Weiterbildungen für Kunst- und Kulturschaffende. Innovative Ansätze und Erkenntnisse. Band 1 Praxis* (S. 11–26). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Fives, H. & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer & M. Zeidner (Hrsg.), *APA educational psychology handbook, Vol 2: Individual differences and cultural and contextual factors* (S. 471–499). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/13274-019

Flick, U. (2011). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (4. Aufl.). Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Friedrich, B. (2012). Klangradar 3000. Komponieren und Neue Musik in der Musikvermittlung. In M. Dartsch, C. Rolle & S. Konrad (Hrsg.), *Neues hören und sehen … und vermitteln: pädagogische Modelle und Reflexionen zur neuen Musik* (S. 104–107). ConBrio.

Green, T. F. (1971). *The activities of teaching*. McGraw-Hill.

Grow, J. (2018). *Komponieren im Musikunterricht der Grundschule.* Lit.

Gruschka, A. (2018). Ungewissheit, der innere Feind für unterrichtliches Handeln. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 15–29). Springer VS.

Helsper, W. (2017). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (9. Aufl., S. 521–569). Suhrkamp.

Jeunesses Musicales Deutschland [JMD] (Hrsg.). (2016). *Musik erfinden. Symposion zur Kompositionspädagogik*. Weikersheim.

Kranefeld, U. & Mause, A.-L. (2020). Anleitung zum Eigen-Sinn? Ergebnisse einer videobasierten Studie zur Begleitung von Gruppenprozessen des Musik-Erfindens. In S. Timm, J. Costa, C. Kühn & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Kulturelle Bildung* (S. 113–128). Waxmann.

Kranefeld, U., Mause, A.-L. & Meisterernst, M. (2018). Zur Erforschung von Lernbegleitung in Gruppenkompositionsprozessen. In M. Dartsch, C. Rolle, M. Schlothfeldt, P. Vandré & J. Weber (Hrsg.), *Handreichungen zur Kompositionspädagogik.* https://www.kompaed.de/fileadmin/files/Artikel/KOMPAED-Kranefeld_31.1.18.pdf

Kranefeld, U. & Voit, J. (Hrsg.). (2020). *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens.* Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830991700

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSB] (Hrsg.). (2014). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Musik*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/mu/KLP_GOSt_Musik.pdf

Müller-Jentsch, W. (2012). *Die Kunst in der Gesellschaft* (2., durchges. Aufl.). Springer VS.

Oliver, W. A. (1953). Teachers' Educational Beliefs versus Their Classroom Practices. *The Journal of Educational Research, 47*(1), 47–55.

Op't Eynde, P., Corte, E. de & Verschaffel, L. (2009). Framing Student's Mathematics-Related Beliefs. A Quest For Conceptual Clarity And A Comprehensive Categorization. In G. C. Leder, E. Pehkonen & G. Törner (Hrsg.), *Beliefs. A hidden variable in mathematics education?* (S. 13–37). Kluwer Academic Publishing.

Reckwitz, A. (2014). *Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung* (4. Aufl.). Suhrkamp.

Reitinger, R. (Hrsg.). (2008). *Musik erfinden. Komposition von Kindern als Ausdruck ihres musikalischen Vorstellungsvermögens*. ConBrio.

Reusser, K., Pauli, C. & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478–495). Waxmann.

Rokeach, M. (1969). *Beliefs, attitudes and values. A theory of organization and change*. Jossey-Bass.

Schatt, P. W. (Hrsg.). (2009). *Unser Faust – meet the composer. Ein Kompositionsprojekt an Essener Schulen; Bericht – Evaluation – Dokumentation.* ConBrio.

Schatt, P. W. (2011). Der Faust im Nacken. Musikalische Bildung durch Komponieren? In P. Vandré & B. Lang (Hrsg.), *Komponieren mit Schülern. Konzepte – Förderung – Ausbildung* (S. 41–50). ConBrio.

Schlothfeldt, M. (2009). *Komponieren im Unterricht*. Olms.

Schneider, H. (2017). *musizieraktion – frei, streng, lose. Anregungen zur V/Ermittlung experimenteller Musizier- und Komponierweisen*. Pfau.

Skott, J. (2015). The Promises, Problems and Prospects of Research on Teachers' Beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Hrsg.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (Educational psychology handbook / Patricia A. Alexander, S. 13–30). Routledge.

Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz Psychologie Verlags Union.

Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils* (3., überarb. und erw. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Taibi, M. (2013). *Berufsbezogene Überzeugungen angehender Lehrpersonen. Eine qualitative Studie zur Rekonstruktion der Entwicklungsprozesse im Zeitraum der universitären Ausbildung*. Dissertation, Universität zu Köln. https://kups.ub.uni-koeln.de/5319/1/Taibi_Publikation.pdf

Verband Deutscher Musikschulen [VdM] (Hrsg.). (2016). *Lehrplan Musiktheorie und Komposition*. Bosse.

Weber, J. (2021, i. Vorb.). *Stimmigkeit und Dissonanz. Zum Zusammenhang zwischen Überzeugungen von Komponist*innen und ihrem musikpädagogischen Handeln*. Waxmann.

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.), *Künstlerisch-pädagogische Weiterbildungen für Kunst- und Kulturschaffende. Innovative Ansätze und Erkenntnisse* (S. 73–96). Springer VS.

Wiehe, K. (2012). QuerKlang ist Wachsen! Reflexion als Instrument der Weiterentwicklung. In M. Dartsch, C. Rolle & S. Konrad (Hrsg.), *Neues hören und sehen … und vermitteln. Pädagogische Modelle und Reflexionen zur Neuen Musik* (S. 134–144). ConBrio.

Wieneke, J. (2016). *Zeitgenössische Musik vermitteln in Kompositionsprojekten an Schulen*. Georg Olms Verlag.

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung, 1*(1). https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519

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

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* (S. 223–238). Shaker Verlag.

Julia Weber
Universität zu Köln
Institut für Musikpädagogik
Gronewaldstr. 2
50931 Köln
julia.weber@uni-koeln.de

Ute Konrad

Erfahrungsräume auf der Hinterbühne

Nebenhandlungen im Bandklassenunterricht als besondere Momente des musikalisch-ästhetischen Lernens – Perspektiven für Forschung und Unterrichtsgestaltung

Backstage as a Space for Aesthetic Learning. Subplots in Rock Band Class Lessons as Special Moments – Perspectives for Research and Lesson Design

This article is based on an analytical approach to the complex teaching and learning processes in a rock band class. The results of a video-recorded design-based research study in a secondary school in Bremen showed that technical questions and aesthetic processes came up at different moments in this rock band class. With the help of the metaphors of the front stage and backstage (Goffman, 1959, 2006), the structures of communication are shown, and a new (research) perspective on both teaching and learning interruption is given. The findings indicate that subplots should not always be treated as an interruption, but as special moments, which can make an important contribution to musical-aesthetic learning of the students.

1. Einleitung

> Die Funktion, man kann auch sagen: der gesellschaftliche Sinn, von Wissenschaft und Kunst stehen [sic!] in einem engen Zusammenhang mit Originalität, Überraschung, Nicht-Trivialität, Nicht-Planbarkeit. Spitzenleistungen, Durchbrüche, Erfindungen und Entdeckungen sind hier nicht der Sonderfall, ein Surplus, sondern die eigentliche Operation, von der alles abhängt. Welches Paradigma soll nun für Erziehung, speziell für Unterricht gelten? Gelingt Unterricht, wenn nichts schief geht, oder ist er vielmehr darauf angewiesen, dass besondere Momente, Interaktionen und Ereignisse eintreten? (Krönig, 2014, S. 17–18)

Franz Kasper Krönig entfaltet hier einen Gedanken, der im vorliegenden Beitrag aufgegriffen und durch eine erweiterte (Forschungs-)Perspektive auf Unterricht und seine Gestaltung fortgeführt werden soll. Dazu wird eine Überlegung aus ei-

ner Videostudie zu Unterrichtsprozessen im Bandklassenunterricht[1] vorgestellt, die eine erweiterte Perspektive auf besondere Momente und Interaktionen im Unterricht einer Bandklasse eröffnet. Diese besonderen Momente und Interaktionen können wiederum zum Gelingen musikalisch-ästhetischen Lernens beitragen.

Die Studie war als Design-Based-Research-Studie (The Design-Based Research Collective, 2003) angelegt. Damit wurde ein duales Ziel verfolgt: In iterativen Zyklen wurde evidenzbasiert ein Unterrichtsarrangement für den Bandklassenunterricht entwickelt und in der Praxis erprobt, das Prozesse musikalisch-ästhetischen Lernens fokussiert, gleichzeitig wurden empirische Forschungsergebnisse zu diesen Prozessen aus der Entwicklung und der beforschten Implementation des Unterrichtsarrangements gewonnen.

Die von Krönig aufgeführten „besonderen Momente" zeigten sich sowohl im Forschungs- als auch im Entwicklungsprozess. Wie diese nicht planbaren Ereignisse und Interaktionen im Kontext musikalisch-ästhetischen Lernens mithilfe der Metaphern der Vorder- und der Hinterbühne (Goffman 1959, 2006) betrachtet werden können und wie eine solche Betrachtung auch für die Unterrichtsgestaltung produktiv werden kann, soll im Folgenden anhand eines Beispiels ausgeführt werden. Damit soll eine Möglichkeit vorgeschlagen werden, die Perspektive auf die vielschichtigen Prozesse beim musikalisch-ästhetischen Lernen im (Bandklassen-)Unterricht sowohl für die Forschung als auch für die Professionalisierung von Lehrkräften zu erweitern.

2. Ausgangsüberlegungen

Christopher Wallbaum überführt den Begriff einer „erfüllten ästhetischen Praxis" (Wallbaum, 2005b, S. 16) in seinen Überlegungen zum „Klassenmusizieren als einzige musikalische Praxis?" (Wallbaum, 2005a) in den Kontext des Instrumentalklassenunterrichts und wählt für das Überschreiten der (spiel-)technischen Fragen hin zu einem Unterricht, der ästhetische Prozesse fördert, den Begriff des „erfüllten Klassenmusizierens" (Wallbaum, 2005a, S. 74–78). „Proben, in denen es einseitig um das schnelle Erstellen eines Stücks für eine Aufführung oder, allgemein gesagt, um eine effiziente Ausnutzung der Probenzeit allein zugunsten des Produkts auf Kosten des Prozesses geht" (Wallbaum, 2005a, S. 74), können dem Anspruch eines „erfüllten Klassenmusizierens" nicht gerecht werden.

---

1 Die Studie ist im Rahmen einer Kooperation zwischen der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover und dem interdisziplinären Forschungsverbund *creative unit: Fachdidaktische Bildungsprozesse in Transformation* (FaBiT) der Universität Bremen, der durch die Exzellenzinitiative gefördert wurde, entstanden. Ein besonderer Dank gilt der Lehrkraft und ihren Schüler*innen, die die tiefen Einblicke in die Unterrichtsprozesse möglich gemacht haben.

Reflexion und Kommunikation bilden einen zentralen Bestandteil der ästhetischen Praxis und des ästhetischen Vollzugs. Dieser erfolgt durch die Aushandlung (subjektiver) musikbezogener Bedeutungszuweisungen, denn der Weg, sich über musikalisch-ästhetische Erfahrungen zu verständigen, führt über den Austausch über musikbezogene Bedeutungszuweisungen (Geuen & Orgass, 2007, S. 34 in Bezug auf Rolle, 1999, S. 80; vgl. auch Weber-Krüger, 2014, S. 25). Die Annäherung an die musikalisch-ästhetischen Erfahrungen – als Voraussetzung für musikalisch-ästhetisches Lernen – kann so mittels Kommunikation über musikbezogene Bedeutungszuweisungen der Schüler*innen erfolgen. Martina Krause (2008, S. 143) nimmt eine enge Verknüpfung der Prozesse von Bedeutungszuweisung und ästhetischer Erfahrung[2] vor. In ihren Ausführungen macht sie deutlich, dass Bedeutungszuweisung nicht nur als Medium fungiert, ästhetische Erfahrungen zu verbalisieren, sondern dass sie selbst Teil des Prozesses ästhetischer Erfahrung wird:

> Wird nicht einfach nur das als bedeutsam eingestuft, was sowieso schon bekannt ist, sondern gelingt es, sich reflexiv mit Musik und Bedeutungszuweisungen an Musik auseinanderzusetzen, dann kann man von ästhetischer Erfahrung sprechen, und nur dann ist diese ästhetische Erfahrung bedeutsam für das Subjekt geworden. (Krause, 2008, S. 143)

Die Notwendigkeit der interaktiven Aushandlung von Bedeutungen für das ästhetische Lernen (auch im Kontext von Klassenmusizieren) erläutert auch Wallbaum (2005a, S. 81–83): „Erfüllte musikalisch-ästhetische Praxis“ (Wallbaum, 2005a, S. 83) kann erst in einer ‚vollständigen‘ musikalischen Praxis erfolgen. Diese umfasst nicht nur die korrekte Ausführung auf dem Instrument, sondern muss zwangsläufig interpersonell reflektiert und interpretiert werden. Dies kann zum Beispiel in Form eines „ästhetischen Streits“ (Rolle & Wallbaum, 2011) erfolgen.

Bandklassenunterricht, als eine Form von Instrumentalklassenunterricht, bietet vielfältiges Potenzial für musikalisches und musikbezogenes Lernen. In der praktischen Umsetzung des Instrumentalklassenunterrichts wird häufig die Vermittlung instrumentalpraktischer Fähigkeiten fokussiert (Bradler, 2014). Fragen nach Bedeutung und Bedeutsamkeit von Musik vor dem Hintergrund ästhetischer Erfahrung werden dabei häufig nicht berücksichtigt. So konnte Daniel Prantl (2014) für den Unterricht in Streicherklassen in einer qualitativ-empirischen Studie aufzeigen, dass das Zustandekommen eines ästhetischen Streits durch die „Verankerung der Lehrenden im Modell eines Frontalunterrichts und deren normative Vorstellungen über ästhetische Qualitäten“ (S. 169) verhindert wird. Und dies auch dann, „wenn von Seiten der Schüler*innen die Bereitschaft zum Argumentieren über die ästhetische Qualität ihrer Produkte vorzuliegen

2 Krause (2008) bezieht sich in ihren Ausführungen vor allem auf den Begriff ästhetischer Erfahrung nach Rolle (1999).

scheint“ (Prantl, 2014, S. 169). Darüber hinaus stellt er fest, dass „auch wenn die Lehrenden mit dem Streicherklassenunterricht nicht primär das Instrumentalspiel etablieren wollen, […] sie der Instrumentaltechnik übergeordneten Raum in ihren Unterricht [zuweisen]“ (Prantl, 2014, S. 169).

Als gewinnbringend wird für verschiedene Formen von Instrumentalklassen die Verknüpfung einer (ästhetisch-)reflexiven Ebene mit einem handlungsorientierten Ansatz bei der Vermittlung (spiel-)technischer Fähigkeiten beschrieben. Sarah Schrott (2020) hebt die Notwendigkeit hervor, in Streicherklassen „ästhetische Erfahrung und musikalisch-praktische Fähigkeiten […] als aufeinander bezogen zu denken“ (S. 19). Thade Buchborn (2011) bemerkt in der Entfaltung musikdidaktischer Leitlinien für Bläserklassen neben anderen Punkten auch die Wichtigkeit der Verknüpfung von handelnden und rezeptiven sowie reflexiven Umgangsweisen mit Musik (S. 65, 68–72). Katharina Bradler (2016) stellt jedoch fest, dass nie allgemein beantwortet werden kann, „inwieweit der handlungsorientierte Ansatz [von Instrumentalklassen] mit einer reflexiven Ebene verbunden ist“ (S. 105). Sie betont die Schwierigkeit, dazu „generalisierende Aussagen zu treffen, da qualitative und repräsentative Studien über das Lehren und Lernen in Instrumentalklassen fehlen“ (Bradler, 2016, S. 105). Insbesondere für Bandklassen liegen in diesem Bereich kaum wissenschaftliche Erkenntnisse vor.

In der Studie, aus der die dem Beitrag zugrundeliegenden Daten stammen, bestand daher das Erkenntnisinteresse, ein erweitertes Verständnis von Prozessen musikalisch-ästhetischen Lernens von Schüler*innen im Bandklassenunterricht zu schaffen, woraus auch die Zielsetzung für die Entwicklung eines Unterrichtsdesigns abgeleitet wurde: Mit dem Ziel, Bedeutungszuweisungen im Bandklassenunterricht zu analysieren und evidenzbasiert ein Unterrichtsarrangement zu entwickeln, das die Prozesse musikbezogener Bedeutungsaushandlungen fördert, wurde die reflexive Ebene forschend und entwickelnd fokussiert. Bevor mit der Entwicklung des Unterrichtsarrangements begonnen wurde, wurde eine Basisstudie durchgeführt. Darin wurde die Lehr-Lernausgangslage der Probandenklasse erfasst und untersucht, ob und in welcher Weise sich Aushandlungsprozesse im Unterricht zeigen, die zu einer reflexiven Gestaltung des Unterrichts beitragen und als Basis für die Entwicklung des Unterrichtsdesigns genutzt werden können. Die Daten zeigten, dass die Lehrkraft in besonderem Maße und methodisch vielfältig die instrumentalpraktischen Fähigkeiten und das Zusammenspiel der Schüler*innen förderte. Die Verbindung zu einer reflexiven Ebene konnte zunächst nicht eindeutig identifiziert werden, Bedeutungsaushandlungen schienen dabei keinen Raum zu finden. Das grundlegende Potenzial eines „erfüllten Klassenmusizierens“ (Wallbaum, 2005a, S. 74), das für die Zielsetzung der Studie gerade im Überschreiten der (spiel-)technischen Fragen besteht, lag so jedoch brach. Die Daten lieferten aber auch Hinweise darauf, dass sich besondere Momente in Nebenhandlungen ereigneten, die lediglich mit dem Setting der Basiserhebung nicht erfasst und so auch nicht näher bestimmt werden konnten. Wie hier ein Perspektivwechsel auf diese Unterrichtsprozesse wei-

tere Erkenntnisse zu musikbezogenen Aushandlungsprozessen und deren Platz im Unterricht liefern konnte, soll im Folgenden ausgeführt werden. Der Frage, wie im Bandklassenunterricht die Reflexion der Schüler*innen gefördert werden kann, nähert sich der Beitrag aus verschiedenen Richtungen an, um anhand der Beschreibung der Unterrichtsprozesse und der Kommunikationsstrukturen des Bandklassenunterrichts aufzuzeigen, dass es die Lernenden selbst sind, die die reflexive Ebene in der musikalischen Praxis erschließen (können).

3. Forschungsdesign

Die Erhebungen wurden als „classroom experiment" (Cobb et al., 2003, S. 9) immer in derselben Bandklasse einer Bremer Oberschule durchgeführt. Das heißt, es wurden alle Erprobungen des Unterrichtsarrangements in der natürlichen Lernumgebung der Probandenklasse durchgeführt. Die Klasse war unterteilt in drei Bands mit jeweils sieben bzw. acht Schüler*innen. Insgesamt waren 23 Schüler*innen und eine Lehrkraft beteiligt. Die Klasse befand sich zu Beginn der Studie im 5. Schuljahr und bei der letzten Erhebung in der Mitte des 7. Schuljahres. Der Erhebungszeitraum erstreckte sich über 2,5 Jahre mit drei Zyklen zur Design-Entwicklung, -Implementation und -Evaluation. Hinzu kam eine Basiserhebung ohne Design-Implementation, die neben der Erhebung der Lehr-Lernausgangslage zur Pilotierung des Erhebungssettings diente.

Das Vorgehen in wiederholten Zyklen ermöglichte im Rahmen der Weiterentwicklung des Unterrichtsarrangements und Anpassung der Lernumgebung[3] auch eine sukzessive Anpassung des Erhebungssettings an das Erkenntnisinteresse. Erste Erkenntnisse im iterativen Prozess haben unter anderem die Erhebungsmethoden beeinflusst: Bereits bei der Datenanalyse der Basiserhebung wurde deutlich, dass die Kommunikation im Unterricht sich auf verschiedenen Ebenen abspielt und dabei vor allem die ‚Nebenhandlungen' zentrale Prozesse für die Performanz des Bandklassenunterrichts darstellen können. Diese konnten jedoch durch das bestehende Erhebungssetting (drei Kameraperspektiven und ein zentral positioniertes Audioaufnahmegerät) nicht erfasst werden. Um eine *mehrdimensionale Analyse* der interaktiven Prozesse auf den verschiedenen Ebenen des Unterrichts zu ermöglichen, wurde ein *multidifferenzielles Erhebungssetting* entwickelt (Konrad, 2020, S. 98–100): Die drei Kameraperspektiven wurden so ausgerichtet, dass alle Akteur*innen auch bei Bewegung durch den Raum immer von mehreren Seiten erfasst wurden, so dass eine detaillierte Konfigurationsanalyse mit einer Analyse der Blickrichtungen möglich war (Dinkelaker & Herrle,

3 Die Basiserhebung sowie die Erprobung und Datenerhebung des ersten Unterrichtsarrangements fanden auf der Bühne der Aula statt. Die Probenarbeit wurde bei der Erprobung in Zyklus II und III in den Bandraum verlegt, um die Schüler*innen näher zusammenzurücken und ihnen einen geschützteren Rahmen zu geben.

2009, S. 72–74). Zur differenzierten Analyse der verbalen Kommunikation wurden mittels Lavalier-Mikrofonen Audiospuren der einzelnen Akteur*innen aufgezeichnet. Die differenzierenden Erhebungsinstrumente ermöglichten tiefere Einblicke in die Unterrichtsprozesse. So war u. a. eine Analyse derjenigen Prozesse möglich, die simultan zum Hauptgeschehen des von der Lehrkraft geleiteten Unterrichts verliefen. Hier wurde die besondere Qualität von Videografie produktiv, die „die in sozialen Situationen vorzufindende Verschränkung von Sequenzialität und Simultaneität" (Wagner-Willi, 2004, S. 49) weitgehend bewahrt.

4. Vorder- und Hinterbühne als Analyserahmen

Die audiovisuellen Daten zeigten, dass die Performanz des Unterrichts sich nicht in einem geradlinigen, sequenziellen Verlauf der Unterrichtsprozesse beschreiben lässt. Die Prozesse[4] folgten an vielen Stellen nicht dem vorgesehenen Plan der Lehrkraft. Vielmehr entwickelten sich Nebengespräche zwischen den Schüler*innen, die sich der Planung, Kontrolle und Steuerung durch die Lehrkraft entzogen, weil diese nicht an ihnen beteiligt war. Solche Strukturen der Unterrichtsprozesse gerieten in den Analysen zunächst dann in den Fokus der Betrachtung, wenn sich im Hauptgeschehen des Unterrichts Abweichungen vom erwarteten bzw. durch die Lehrkraft vorgesehenen sequenziellen Verlauf zeigten – zum Beispiel dann, wenn die Lehrkraft innehalten musste, um unerwartete Ideen der Schüler*innen in den Unterrichtsverlauf zu integrieren, oder wenn sie Nebengespräche der Schüler*innen unterband, weil sie diese als Störung des Unterrichts wahrnahm. Auch wurden solche Strukturen in Unterrichtsprozessen deutlich, in denen der Unterrichtsverlauf eine Wendung nahm, die sich anhand der Betrachtungen der Unterrichtsprozesse, die durch die Lehrkraft geleitet wurden, nicht erklären ließen. Solche Wendungen waren zumeist unerwartet und sorgten für Überraschungsmomente im Forschungsprozess. Sie wurden als besondere Momente im Unterricht genauer analysiert.[5]

Um sie in den vielschichtigen Prozessen von Bandklassenunterricht zu analysieren, wurde nicht nur ein geeignetes Erhebungssetting entwickelt, sondern es wurde mit der Vorder- und Hinterbühne auch ein soziologisches Modell herangezogen, um die Analysen zu strukturieren und einen Rahmen für die syste-

4 Bei den Analysen des vorliegenden Beitrags werden Prozesse verbaler und nonverbaler Kommunikation fokussiert. Die Daten des gesamten Materials der Studie zeigten darüber hinaus musikalische (Inter-)Aktionen, in denen sich Aushandlungsprozesse im Medium Musik, als Interaktionsprozesse auf rein musikalischer Ebene, im gemeinsamen Musizieren vollziehen (vgl. Konrad, 2020).

5 Im vorliegenden Beitrag wird die Idee des Perspektivwechsels auf Unterrichtsstörungen aus Platzgründen anhand eines besonders anschaulichen Beispiels ausgeführt. Eine ausführliche Beschreibung und Analyse weiterer Szenen findet sich in Konrad (2020).

matische Abbildung der Unterrichtsprozesse zu schaffen. Die Metaphorik einer Vorder- und Hinterbühne hat erstmals Erving Goffman (1959, 2006) zur Beschreibung sozialer Situationen eingeführt. Er bedient sich damit der Begrifflichkeiten des Theaters. Auf schulische Kontexte hat dieses Modell erstmals Jürgen Zinnecker (1978) angewendet. Das Verhalten von Personen auf der Vorderbühne ist nach Goffman geleitet durch die sozialen Normen und Erwartungen der jeweiligen Gesellschaft. Die Hinterbühne ist gekennzeichnet durch die Abwesenheit dieser formellen Normen der Gesellschaft. Sie bietet einen geschützten Raum für die Akteur*innen. Hier herrschen andere Regeln und Gepflogenheiten als auf der Vorderbühne, die auch nur mit den Akteur*innen auf der Hinterbühne geteilt werden. Die Handlungen auf der Hinterbühne sind nicht für die Vorderbühne bestimmt. Jedoch bietet die Hinterbühne auch den Raum, eine ‚Darbietung' – z. B. einen mündlichen Unterrichtsbeitrag – zu proben, die dann wiederum auf der Vorderbühne aufgeführt werden kann. So kann „die Hinterbühne [zum] Ort der Vorbereitung und Verarbeitung der Unterrichtssituation" werden (Zinnecker, 1978, S. 40). Als solcher Ort wird die Hinterbühne im vorliegenden Beitrag relevant. In den weiteren Ausführungen übertrage ich das Modell der Vorder- und Hinterbühne auf die Strukturen von Bandklassenunterricht.

Als Vorderbühnenprozesse werden Prozesse verstanden, die an der Lehrkraft orientiert sind und/oder durch die Lehrkraft gesteuert werden. Zinnecker (1978) beschreibt die Rolle der Lehrkraft als „Wächter der Vorderbühne" (S. 36–39). Damit spricht er der Lehrkraft die Aufgabe zu, die Kontrolle über die Prozesse auf der Vorderbühne zu bewahren.

Als Hinterbühnenprozesse werden in der vorliegenden Studie Prozesse definiert, die sich simultan zu den Prozessen auf der Vorderbühne ereignen. Sie beschreiben Prozesse, die nicht durch das Unterrichtsskript der Lehrkraft (sei es durch das entwickelte Unterrichtsdesign vorgegeben oder durch die selbständige Unterrichtsführung der Lehrkraft) vorgesehen sind und nicht in Interaktion mit der Lehrkraft stattfinden. Das heißt, dass zunächst alle Prozesse, die ohne die Beteiligung der Lehrkraft stattfinden, als Hinterbühnenprozesse definiert werden. So kann die Hinterbühne analytisch von der Vorderbühne, der alle Prozesse zugeschrieben werden, an denen die Lehrkraft beteiligt ist, getrennt werden.

Durch eine analytische Trennung der Unterrichtsprozesse in Prozesse auf der Vorderbühne und Prozesse auf der Hinterbühne des Unterrichts können die Unterrichtsprozesse strukturiert werden, ohne sie zu werten. Das ist vor allem deshalb hilfreich, weil sich erst in den genaueren Analysen zeigt, welche Rolle die jeweiligen Prozesse im Unterrichtsverlauf des Bandklassenunterrichts spielen[6] und wie diese für die Gestaltung eines Unterrichtsarrangements genutzt werden können, das das Ziel eines „erfüllten Klassenmusizierens" verfolgt.

6 Dabei können die Interaktionen auf der Hinterbühne ggf. auch nicht intentional dazu beitragen, dass eine reflexive Ebene erschlossen wird.

Die Einführung der Vorder- und Hinterbühne fußt auf ersten Erkenntnissen der Konfigurationsanalyse (Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 64–75). Darin ließ sich einerseits eine starke Fokussierung der Lernenden auf die Lehrkraft feststellen, andererseits aber auch der Rückzug der Schüler*innen auf die Hinterbühne des Unterrichts beobachten. Das besondere Potenzial, das dieser (zeitweilige) Rückzug für eine erfüllte musikalische Praxis im Bandklassenunterricht bietet, wurde in der kategoriengeleiteten Analyse (in Anlehnung an Kuckartz, 2014) der Interaktionsprozesse deutlich: Während Prozesse auf der Vorderbühne vor allem mit Codes der Oberkategorie „technisches Sprechen" kodiert wurden, war bei den Prozessen auf der Hinterbühne eine deutliche Dominanz der Kategorie „ästhetisches Sprechen" zu verzeichnen (Abb. 2).[7] Es wurden im geschützten Raum, der nicht von der Lehrkraft kontrolliert wurde, intersubjektiv musikbezogene Bedeutungen ausgehandelt, die in die musikalische Praxis überführt werden können und so die reflexive Ebene im Bandklassenunterricht stärken können. Diese analytische Strukturierung eröffnete eine Möglichkeit, die Perspektive auf die vielschichtigen Prozesse von Bandklassenunterricht zu erweitern und so die besondere Rolle von Hinterbühnenprozessen, die als vermeintlich „subversive Nebenhandlungen" (Meyer, 2003, S. 66–74) in der Durchführung von Bandklassenunterricht häufig keinen Raum als Teil des Lernprozesses im Unterricht bekommen, für das musikalisch-ästhetische Lernen sichtbar zu machen. In der Studie zeigten sich Muster parallel verlaufender Kommunikationsprozesse in vielfältiger Weise. Im Folgenden soll die erweiterte Perspektive für die Forschung und Unterrichtsgestaltung, die die analytische Trennung einer Vorder- und Hinterbühne ermöglicht, an einer einzelnen Beispielszene aus der Studie aufgezeigt werden.

5. Analyse der Beispielszene

Die Szene „Der Refrain klingt nicht" zeigt eine typische Probensituation der beforschten Bandklasse (s. Tab. 1). Sie fokussiert vor allem auf verbale Kommunikation. Damit ist allerdings nur ein kleiner Teil des Spektrums an Ausprägungen von Kommunikation im Bandklassenunterricht abgebildet.

7 Die kategoriengeleitete Analyse der Daten wurde in Anlehnung an die eher induktive Vorgehensweise jener qualitativen Inhaltsanalyse, die vor allem durch Kuckartz (2014) vertreten wird, durchgeführt. Sie eröffnete den Spielraum, die Dokumentation der kategoriengeleiteten Untersuchung des vielfältigen Datenmaterials an die Einflüsse durch das zyklische Vorgehen anzupassen. Aus Platzgründen erfolgt hier keine ausführliche Darstellung der kategoriengeleiteten Analyse. Sie kann bei Konrad (2020) nachgelesen werden.

Tabelle 1: Verbaltranskript der Szene „Der Refrain klingt nicht“ (Konrad, 2020)

[Im Anschluss an eine Tutti-Bandpraxisphase, in der der Pre-Chorus und der Refrain gemeinsam und unter Anleitung der Lehrkraft geprobt wurden, beginnt die Lehrkraft mit Erläuterungen zum weiteren Vorgehen in der folgenden Tutti-Bandpraxisphase:]	
L. [laut an alle SuS gerichtet]:	*Lasst uns kurz gucken, wie wir aus dem Refrain rausgehen. Aus dem Refrain raus gehen wir/ [Die Lehrkraft bricht hier ihren Satz ab und macht beruhigende Gesten und Geräusche]: Psssst Schschsch*
[Simultan zu ihren Versuchen, die nächste Tutti-Phase anzuleiten, spielen viele Schüler*innen auf ihren Instrumenten. Die Lehrkraft gestikuliert in die Richtung, wo sich die Bassistin und der Schlagzeuger befinden, was in der Analyse darauf schließen lässt, dass sie zunächst die beiden zur Ruhe und Aufmerksamkeit und dazu bewegen möchte, dass sie das Spielen auf den Instrumenten unterlassen oder zumindest unterbrechen. Zeitgleich zu den Erklärungen der Lehrkraft beginnen die Sängerin und die Gitarristin zu besprechen, ob der Refrain gut klingt und wo klangliche Defizite bestehen:]	
Git. [leise zur Sä.]:	*Langweilig?*
Sä. [leise zur Git.].:	*Irgendwie klingt der Refrain nicht so gut. Ich merke das irgendwie. (..) Also, nicht ihr [sie zeigt in die Runde]. Ihr seid gut. Aber Gesang [sie zeigt auf sich].*
[In diesem Moment wird die Aufmerksamkeit der Sängerin auf die Lehrkraft gelenkt, denn die Aufmerksamkeit der Lehrkraft geht weg von Bassistin und Schlagzeuger und richtet sich nun auf die Sängerin, deren Reden sie anscheinend wahrgenommen hat:]	
L. [laut zur Sä.]:	*Sä, kurz was? Willst du etwas sagen? Oder?*
Sä. [laut zur L.]:	*Nein, nein.*
L. [laut zur Sä.]:	*Nein? Alles gut?*
[Mit der Frage an die Sängerin eröffnet die Lehrkraft ihr Raum, auf der Vorderbühne zu sprechen, ermahnt sie zugleich aber auch zur unterrichtsbezogenen Aufmerksamkeit. Die Mädchen registrieren das, führen ihr Gespräch aber weiter:]	
Git. [leise zur Sä.]:	*Dein Gesang hört sich gut an.*
Sä. [leise zur Git.]:	*Also, ich mag Refrain nicht.*
[Simultan führt auch die Lehrkraft ihre Erklärungen unmittelbar weiter:]	
L. [laut an alle SuS gerichtet]:	*Aus dem Refrain gehen wir raus, indem wir die ersten beiden Akkorde von der Strophe zweimal hintereinander spielen …*
[Es folgt eine Tutti-Bandpraxisphase]	

Die Szene weist zweierlei relevante Kommunikationsprozesse auf verschiedenen Ebenen auf, die zunächst simultan verlaufen (s. Abb. 1). Neben den Simultanverläufen spielen in der Szene auch Resonanzen zwischen den Prozessen auf der Vorder- und Hinterbühne eine Rolle. Die Balken in Abbildung 1 zeigen die für dieses Beispiel relevanten Kommunikationsstränge, die Pfeile zeigen die Kom-

munikationsbezüge. Die simultanen Handlungen der weiteren Schüler*innen sind für das Forschungsinteresse in dieser Szene zu vernachlässigen, für die Kontextualisierung der analysierten Prozesse bilden sie jedoch einen Bezugsrahmen.

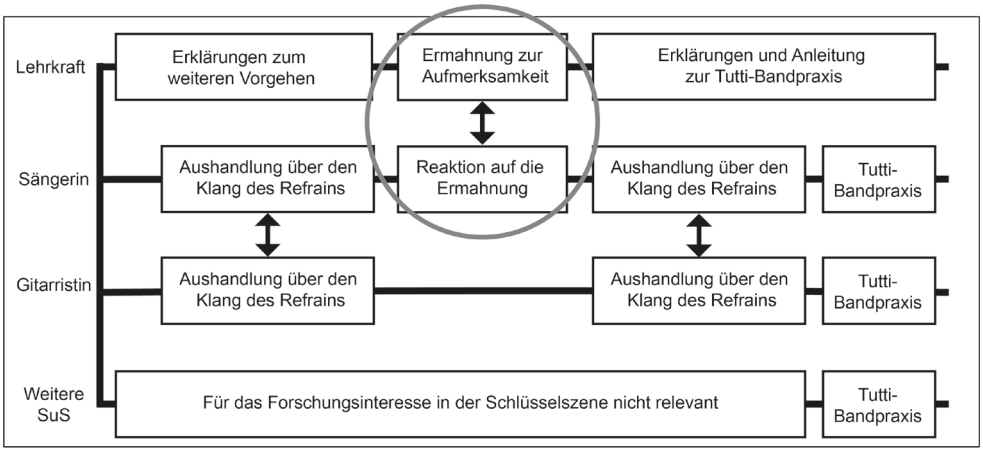


Abbildung 1: Kommunikative Bezüge in der Beispielszene „Der Refrain klingt nicht" (Konrad, 2020)

Auf der Vorderbühne beginnt die Szene damit, dass die Lehrkraft Ruhe einfordert („Pssst", „Schschsch", beruhigende Gesten), um die Aufmerksamkeit aller Schüler*innen zu bündeln, während sie den Übergang vom Refrain in die Strophe erklärt. Die meisten Schüler*innen schenken der Lehrkraft daraufhin ihre Aufmerksamkeit – ausgenommen die Gitarristin und die Sängerin, die leise miteinander reden. Auf der Frontalaufnahme sind die Gesprächsinhalte der beiden nicht erfasst, auch die Lehrkraft kann den Gesprächsinhalt nicht hören. Durch die Analyse der einzelnen Tonspuren der Schüler*innen konnte aufgedeckt werden, dass simultan zum Unterrichtsgeschehen auf der Vorderbühne ein Aushandlungsprozess zwischen der Sängerin und der Gitarristin über den Klang des Refrains stattfindet. Die Lehrkraft unterbricht diesen Hinterbühnenprozess jedoch, indem sie die Mädchen fragt, ob ‚etwas sei'. So eröffnet die Lehrkraft den Mädchen die Möglichkeit, auf der Vorderbühne die Gruppe an ihrem Aushandlungsprozess teilhaben zu lassen. Die Chance, ihre ästhetischen Wahrnehmungen des Klangs zu teilen, möchten die Mädchen nicht nutzen. Sie führen ihren Aushandlungsprozess auf der Hinterbühne weiter. Beendet wird der Prozess durch den Beginn der Tutti-Bandpraxisphase, in der sich beide Schülerinnen wieder auf die Vorderbühne des Unterrichts begeben müssen, um angeleitet von der Lehrkraft mit den Mitschüler*innen zu musizieren. Der beschriebene Hinterbühnenprozess wird in der Analyse als Beginn eines musikbezogenen Aushandlungsprozesses ästhetischer Fragen gewertet. Einen Anhaltspunkt bietet das Geschmacksurteil der Sängerin: „Der Refrain klingt nicht", das von der

Gitarristin nicht geteilt wird, so dass ein Dissens besteht, den es (in einem ästhetischen Streit) auszuhandeln gilt. Hier zeichnet sich bereits ab, dass Äußerungen über ästhetische Zusammenhänge in den Daten der Studie auf der Hinterbühne des Unterrichts zu finden sind. Die Vorderbühne des analysierten Unterrichts hingegen bietet vor allem Raum für Kommunikation über (spiel-)technische Zusammenhänge, in diesem Fall für die Frage nach der Umsetzung eines Übergangs vom Refrain in die Strophe.

6. Erweiterung der (Forschungs-)Perspektive auf Unterrichtsstörungen

In der Beispielszene findet eine Unterbrechung der Kommunikationshandlungen sowohl auf der Vorderbühne als auch auf der Hinterbühne statt (runde Markierung in Abb. 1): Die Lehrkraft weicht auf der Vorderbühne von ihrem Plan ab und die Sängerin verlässt für einen kurzen Moment die Hinterbühne, um mit der Lehrkraft zu interagieren. Der Aushandlungsprozess auf der Hinterbühne erfährt eine Resonanz, indem die Lehrkraft ihre Rolle als „Wächter[in] der Vorderbühne" (Zinnecker, 1978, S. 36) wahrnimmt und nach der Aufforderung zur Ruhe, der die Mädchen nicht folgen, versucht, den Prozess auf die Vorderbühne zu holen. Auch im letzteren Fall wäre der Aushandlungsprozess als Nebenhandlung auf der Hinterbühne jedoch unterbunden, weil er Teil der Vorderbühne würde. Nach der Unterbrechung verlaufen die Kommunikationshandlungen wieder simultan.

Durch den Kontext der Szene, in der die Lehrkraft zunächst durch die Verbalisierungen „Pssst" und „Schschsch" die Schüler*innen zur Ruhe auffordert und anschließend die Sängerin und die Gitarristin direkt anspricht, entsteht der Eindruck des Umgangs mit einer Unterrichtsstörung. Die intensiven Nachfragen der Lehrkraft können als pädagogische Intervention gedeutet werden, durch die die Schülerinnen aktiviert werden sollen, sich am Unterrichtsgeschehen auf der Vorderbühne zu beteiligen. Im videobasierten Interview bestätigt die Lehrkraft ihr Interesse daran, solche Aushandlungsprozesse auf der Vorderbühne für die Gruppe fruchtbar werden zu lassen. Zugleich wird aber auch die Schwierigkeit deutlich, dass solche Prozesse auf der Hinterbühne für die Lehrkraft nicht zugänglich sind. Der Prozess zwischen den Mädchen konnte von der Lehrkraft erst durch die Forschungssituation im videobasierten Interview zur Szene „Der Refrain klingt nicht" (mit Untertiteln der Hinterbühnengespräche) nachvollzogen werden:

> ***Lehrkraft:*** (Lacht) Ah ja, das ist sehr interessant. Auch gerade dieses nochmal Fragen „Sängerin, was ist?" Also, diese Situation gibt es auch häufiger. Also insofern, das ist total gut, dass du das auch immer untertitelt hast. Dass das nochmal nachvollziehbar ist. […] Aber, dann kommt die Nachfrage und dann:

> „Nee nee, ist alles gut". Und dann nochmal die Nachfrage: „Ist wirklich alles gut?" „Jaja, ist wirklich alles gut". […] Es wäre ja total wertvoll gewesen, wenn sie das gesagt hätte. Vielleicht wäre das etwas, wo ich mehr Zeit in der Probe den Schülern einzuräumen, quasi: „Jetzt habt ihr die Zeit, nochmal was dazu zu sagen".

In der letzten Äußerung zeigt sich darüber hinaus der reflektierte Umgang der Lehrkraft mit dem eigenen Agieren im Unterricht. Ihre abschließende Überlegung wurde als wichtiger Bestandteil bei der gemeinsamen Entwicklung des Unterrichtsarrangements weiterverfolgt.

Bei einer neutralen, also gleichberechtigenden Betrachtung der Prozesse auf beiden Ebenen bleibt zu fragen, worin die Unterrichtsstörung tatsächlich besteht. Einerseits deuten die Verbalisierungen „Pssst" und „Schschsch" mit der anschließenden Ansprache der Mädchen darauf hin, dass der Aushandlungsprozess auf der Hinterbühne von der Lehrkraft als „subversive Nebenhandlung" (Meyer, 2003, S. 66–74) gewertet wird, die es zu unterbinden gilt. Hier kann differenziert werden: Stört das Sprechen der Mädchen den Unterricht? Oder stört es die Lehrkraft? In beiden Fällen fände die Störung auf der Vorderbühne statt. Im Rahmen des diffusen Feldes an Definitionen von Unterrichtsstörungen kann diese Perspektive als eine Möglichkeit betrachtet werden. So existieren Definitionen, die Unterrichtsstörungen ausschließlich an der Lehrkraft und dem Unterrichtsverlauf orientieren (Gordon, 2012; Ortner & Ortner, 2002). Sie implizieren, dass Unterricht nur auf der Vorderbühne stattfindet und so auch nur Prozesse auf der Vorderbühne gestört werden können.

Andererseits reflektiert die Lehrkraft im videobasierten Interview, dass in dem Aushandlungsprozess der Schülerinnen etwas ‚Wertvolles' auch für den Unterricht auf der Vorderbühne enthalten war. Hier wird deutlich, warum es sinnvoll ist, den Prozess zunächst wertungsfrei als Hinterbühne zu betrachten. Denn hat dieser Kommunikationsprozess ebenso wie die Vorderbühne eine ‚Daseinsberechtigung', ist er nicht mehr ‚nur' ein Störfaktor, er kann auch selbst gestört werden. Mit der Betrachtung der Hinterbühnenprozesse wird eine weitere Perspektive auf Störungen in der beschriebenen Szene eröffnet, die den Definitionen von Rainer Winkel (2018) und Gert Lohmann (2006) entspricht. So geht Winkel bei seiner Definition nicht von Störungen durch ein Individuum, das ein anderes Individuum adressiert, aus, sondern betrachtet Störungen von den Prozessen her. Er spricht von einer Störung, „wenn das Lehren und Lernen stockt, aufhört, pervertiert, unerträglich oder inhuman wird" (Winkel, 2018, S. 29). Lohmann definiert Unterrichtsstörungen als

> Ereignisse, die den Lehr-Lern-Prozess beeinträchtigen, unterbrechen oder unmöglich machen, indem sie die Voraussetzungen, unter denen Lehren und Lernen erst stattfinden kann, teilweise oder ganz außer Kraft setzen. (Lohmann, 2006, S. 14)

Eine solche Form von Störung kann in der Beispielszene auf der Hinterbühne beobachtet werden. Vor dem Hintergrund der Ausgangsüberlegungen zu „erfülltem Klassenmusizieren“ (Wallbaum, 2005a, S. 74) und dem Erschließen einer reflexiven Ebene des Unterrichts zeigt sich in der Szene der Aushandlungsprozess zwischen den Mädchen als dasjenige Ereignis, welches Krönig (2014) als „besonderen Moment“ (S. 18) beschreibt. Hier wird die musikalische Praxis für die Schüler*innen bedeutsam, ein ästhetischer Streit bahnt sich an, der auf Basis der oben beschriebenen Voraussetzungen musikalisch-ästhetischen Lernens als der eigentliche Lernprozess gewertet werden kann. Das Nachfragen der Lehrkraft unterbricht den Kommunikationsprozess der Schülerinnen. Obwohl der Handlungsdruck, den Unterrichtsfluss aufrechtzuerhalten, von der Lehrkraft regelrecht einforderte, den Prozess auf der Vorderbühne fortzuführen, zeigt die Betrachtung der Hinterbühne eine Störung durch die Lehrkraft, die den Aushandlungsprozess als Teil musikalisch-ästhetischen Lernens zunächst unterbricht und beim Fortführen des Unterrichts in der Tutti-Bandpraxis endgültig beendet. Hier wird das Dilemma deutlich, das die Lehrkraft im videobasierten Interview auch reflektiert: Sie kann die Inhalte der Nebenhandlungen nicht nachvollziehen. So sind Störungen wie die beschriebene unvermeidbar, wenn es darum geht, die Aufmerksamkeit der Schülerinnen auf der Vorderbühne zu bündeln, damit die Gruppe gemeinsam den nächsten Schritt im Lernen des Songs gehen kann.

Es kann bei der Betrachtung des Zusammenspiels zwischen Vorder- und Hinterbühne in der Beispielszene (Tab. 1) auch von einer unproduktiven Resonanz gesprochen werden, in der letztendlich beide Prozesse gestört werden. Das bestehende Potenzial für die Gestaltung eines bedeutungskonstruierenden Bandklassenunterrichts konnte sich nicht entfalten.

7. Zusammenfassung und Schlussfolgerung

Mithilfe der Metaphern der Vorder- und der Hinterbühne konnten die vielschichtigen Prozesse im Bandklassenunterricht strukturiert und die Prozesse musikalisch-ästhetischen Lernens in der Performanz des Unterrichts verortet werden. Es konnte anhand einer Beispielszene gezeigt werden, wie die Kommunikation im beforschten Bandklassenunterricht sich in zwei Kommunikationsfelder aufgliedern lässt (s. Abb. 2): einerseits in das Klären (spiel-)technischer Fragen, zum Beispiel, wie der Übergang zum Refrain zu spielen sei. Solche Themen wurden in den Daten der Basiserhebung sowie in Zyklus I und II vor allem auf der Vorderbühne gefunden. Andererseits konnten auch Fragen musikalisch-ästhetischen Lernens im Unterricht identifiziert werden, zum Beispiel als Aushandlungsprozesse musikbezogener Wahrnehmung („Der Refrain klingt nicht“), die sich auch in der Bewertung einer individuellen musikalischen Leistung („Dein Gesang hört sich gut an“) äußern können. Solche Themen wurden in der Studie überwiegend

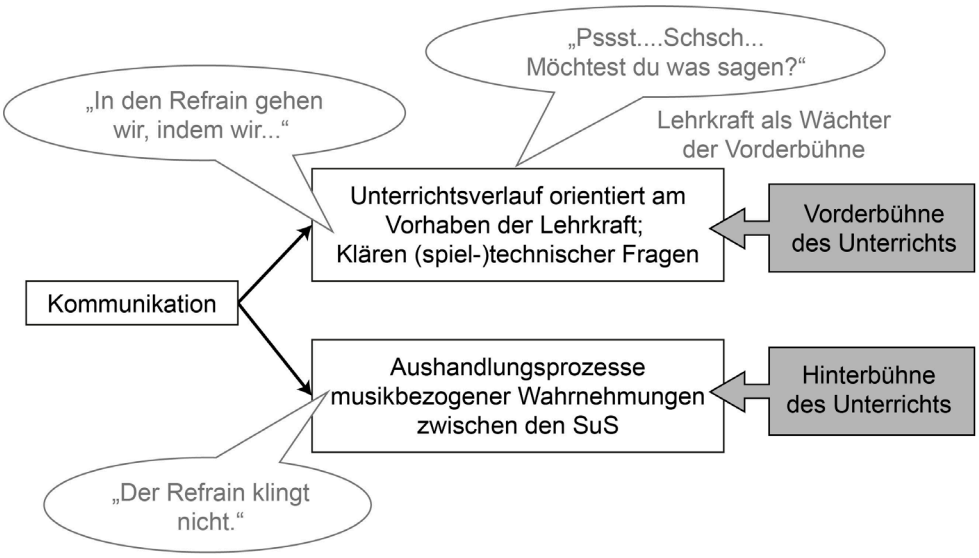


Abbildung 2: Grafische Darstellung des analytischen Zugangs zur Beispielszene

auf der Hinterbühne des Unterrichts angesprochen. Sie ereigneten sich als Reaktion auf das Unterrichtsgeschehen. Die Hinterbühne kann als Erfahrungsraum für solche Reaktionen betrachtet werden, die als besondere Momente für das musikalisch-ästhetische Lernen ein großes Potenzial entfalten können. Sie ist aber ein Erfahrungsraum, der sich dem Zugriff durch die Lehrkraft entzieht und somit nicht als planbarer Prozess in die Unterrichtsgestaltung einbezogen werden kann. Auch ist es in der hier vorgelegten Definition der Hinterbühne nicht möglich, dass die Lehrkraft an Hinterbühnenprozessen teilhat. Das heißt, dass die Lehrkraft – anders als es mir als Forschende durch die differenzierte Datenerhebung möglich war – die Inhalte der Hinterbühnenprozesse auch nicht hörend mitvollziehen kann. Durch eine Teilhabe der Lehrkraft würde der Prozess zum Vorderbühnenprozess. Einflussmöglichkeiten auf Kommunikationsprozesse auf der Hinterbühne bietet das Unterbinden solcher Prozesse, wie auch der Versuch, sie öffentlich und damit für die ganze Gruppe fruchtbar zu machen. Bei Ersterem ginge damit jedoch ein Potenzial musikalisch-ästhetischen Lernens im Bandklassenunterricht verloren. Bei Letzterem würden die Hinterbühnenprozesse für den Unterricht produktiv genutzt, indem die Lehrkraft Adaptionen[8] im Unterrichtsverlauf vornimmt und den Hinterbühnenthemen Raum auf der Vorderbühne eröffnet. So besteht die Möglichkeit einer gemeinsamen Reflexion, in der der Lernprozess einzelner Schüler*innen zum Lernprozess aller werden

8 Zu adaptiven Maßnahmen als Reaktionen auf Unterrichtsstörungen vgl. Göllner und Niessen (2016).

kann. Beide Einflussmöglichkeiten stellen aber Störungen der Hinterbühnenprozesse dar.

Auf Basis der Erkenntnisse zur Rolle der Hinterbühne für Aushandlungsprozesse im Bandklassenunterricht wurde in Zyklus III ein Unterrichtsarrangement entwickelt, in dem die Schüler*innen ohne die Anwesenheit der Lehrkraft im Bandraum, aber unter Berücksichtigung vorgegebener Aufgabenstellungen gemeinsam einen Song als Coverversion erarbeiten konnten. So wurde mit einer Arbeitsphase, in der die Schüler*innen unbeobachtet waren, eine Hinterbühne geschaffen, die als Erfahrungsraum genutzt werden konnte. Diese selbständige und vor allem ungestörte Arbeitsphase wurde gerahmt durch eine Einführungsphase sowie eine abschließende Ergebnissicherung mit der Lehrkraft – also auf der Vorderbühne des Unterrichts. Die Rahmung durch die Vorderbühne erwies sich als pädagogischer Handlungsraum für die Lehrkraft als hilfreich. Hier konnte sie als Wächterin der Vorderbühne mit den Schüler*innen Ergebnisse sichern, Fragen beantworten und Einblicke in die Lernprozesse der Schüler*innen bekommen. Im Interview betonte die Lehrkraft darüber hinaus, dass sie dadurch zugleich auch sichergehen könne, dass die Arbeitsphase tatsächlich produktiv genutzt werde. Durch die Gestaltung des Unterrichtsarrangements konnten weitere Erkenntnisse über die Rolle des geschützten Raums Hinterbühne für das musikalisch-ästhetische Lernen gewonnen werden. Auf der Hinterbühne konnten die Schüler*innen frei von Wertungen oder Kontrolle in ergebnisoffene Aushandlungsprozesse treten und so die reflexive Ebene mit den handlungsorientierten Ansätzen verbinden. Ob es als Paradigma für Unterricht gelten soll, dass er *nur* dann gelingt, wenn „besondere Momente, Interaktionen und Ereignisse eintreten" (Krönig, 2014, S. 18), möchte ich hier nicht entscheiden. Jedoch zeigte sich in der Studie auch über das gewählte Beispiel hinaus, dass Bandklassenunterricht gewinnen kann, wenn die Schüler*innen Raum für das selbständige Erschließen der reflexiven Ebene haben. Eine besondere Rolle spielten dabei Geschmacksäußerungen auf der Hinterbühne, die zu Aushandlungsprozessen zwischen den Schüler*innen führten und in Gestaltungsfragen mündeten. Es wurden Fragen der musikalischen Umsetzung verbal und nonverbal ausgehandelt, indem sich die Schüler*innen beim Spielen in einer „interpersonalen Koordination" (Spychiger, 2008, S. 7) auf ein Tempo oder einen Rhythmus einigten, der in die musikalische Gestaltung des zu erarbeitenden Songs überführt wurde.[9] Wird bei der Unterrichtsgestaltung Raum für den Rückzug auf die Hinterbühne – sei es in einer eigenen Phase oder als Nebenhandlung zur Vorderbühne – geschaffen, kann dies ein Weg sein, erfüllte musikalische Praxis im Bandklassenunterricht zu ermöglichen.

Was bleibt, ist die Herausforderung für Lehrkräfte, in Unterrichtsphasen, in denen die Aufmerksamkeit auf der Vorderbühne gebündelt werden soll, zwi-

9 Für weitere Erkenntnisse zu Prozessen auf der Hinterbühne des Unterrichts, die dazu beitragen, die reflexive Ebene des Unterrichts zu erschließen, vgl. Konrad (2020).

schen unterrichtsbezogenen, produktiven Nebenhandlungen und solchen, die nicht als unterrichtsbezogener Lernprozess zu werten sind, zu unterscheiden. Denn im Gegensatz zu uns als Forschende haben Lehrkräfte nicht solch differenzierte Einblicke in die Prozesse auf der Hinterbühne – hätten sie es, so wäre es keine Hinterbühne mehr.

Literatur

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

Bradler, K. (2016). Didaktik des Instrumentalklassenunterrichtes. In A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Musikdidaktische Konzeptionen: ein Studienbuch* (S. 97–112). Wißner.

Buchborn, T. (2011). *Neue Musik im Musikunterricht mit Blasinstrumenten*. Die Blaue Eule.

Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R. & Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher, 32*(1), 9–13. https://www.jstor.org/stable/3699928?seq=1

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

Geuen, H. & Orgass, S. (2007). *Partizipation – Relevanz – Kontinuität. Musikalische Bildung und Kompetenzentwicklung in musikdidaktischer Perspektive.* Shaker.

Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Doubleday.

Goffman, E. (2006). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag* (4. Aufl.). Piper.

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* (S. 121–135). Waxmann. https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15239/pdf/AMPF_2016_37_Goellner_Niessen_Planungsanpassung_als_adaptive_Massnahme.pdf

Gordon, T. (2012). *Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst*. Heyne.

Konrad, U. (2020). *Unterrichtsprozesse zwischen Vorder- und Hinterbühne im Bandklassenunterricht gestalten. Eine Design-Based Research-Studie*. Unpublizierte Dissertation. Universität Bremen.

Krause, M. (2008). *Bedeutung und Bedeutsamkeit. Interpretation von Musik in musikpädagogischer Dimensionierung*. Olms.

Krönig, F. K. (2014). *Populäre Musik in der kulturellen Bildung. Gedanken, Wege und Projekte zu einer inklusiven Musikpädagogik und didaktischer Öffnung*. Athena.

Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (2., durchges. Aufl.). Beltz Juventa.

Lohmann, G. (2006). *Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplinkonflikten* (4. Aufl.). Cornelsen Scriptor.

Meyer, H. (2003). *Unterrichtsmethoden. II: Praxisband* (10. Aufl.). Cornelsen.

Ortner, A. & Ortner, R. (2002). *Verhaltens- und Lernschwierigkeiten. Ein Handbuch für die Grundschulpraxis* (6., unveränd. Aufl.). Beltz.

Prantl, D. (2014). „Die Musikschule im Klassenzimmer". Streicherklassen aus der Perspektive von Prozess-Produkt-Didaktik. In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtig-*

keit. Participation and equity (S. 159–173). Waxmann. https://www.pedocs.de/volltexte/2016/12382/pdf/AMPF_2014_Band_35_Prantl_Die_Musikschule_im_Klassenzimmer.pdf

Rolle, C. (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Bosse.

Rolle, C. & Wallbaum, C. (2011). Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik. In J. Kirschenmann, C. Richter & K. H. Spinner (Hrsg.), *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik* (S. 507–535). kopaed.

Schrott, S. (2020). *Musik leben (lernen). Musik (leben) lernen. Klassenmusizieren mit einem Streichinstrument im Lichte divergierender Bildungsansprüche*. Dissertation. Freie Universität Bozen. https://bia.unibz.it/discovery/delivery?vid=39UBZ_INST:ResearchRepository&repId=12235396960001241#13235438770001241

Spychiger, M. (2008). Musiklernen als Ko-Konstruktion? Überlegungen zum Verhältnis individueller und sozialer Dimensionen musikbezogener Erfahrung und Lernprozesse. Einführung des Konstrukts der Koordination. *Diskussion Musikpädagogik, 40*(4), 4–12.

The Design-Based Research Collective. (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, *32*(1), 5–8. https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X032001005

Wagner-Willi, M. (2004). Videointerpretation als mehrdimensionale Mikroanalyse am Beispiel schulischer Alltagsszenen. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 5*(1), 49–66. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/27007/ssoar-zbbs-2004-1-wagner-willi-videointerpretation_als_mehrdimensionale_mikroanalyse_am.pdf?sequence=1

Wallbaum, C. (2005a). Klassenmusizieren als einzige musikalische Praxis im Zentrum von Musikunterricht? In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Klassenmusizieren als Musikunterricht? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen*. Beiträge des Münchner Symposiums 2005 (S. 71–94). Allitera.

Wallbaum, C. (2005b). Relationale Schulmusik – eine eigene musikalische Praxis und Kunst. *Diskussion Musikpädagogik, 7*(26), 4–7. https://slub.qucosa.de/api/qucosa%3A35/attachment/ATT-0/

Weber-Krüger, A. (2014). *Bedeutungszuweisungen in der Musikalischen Früherziehung. Integration der kindlichen Perspektive in musikalische Bildungsprozesse.* Waxmann.

Winkel, R. (2018). *Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten* (11. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren.

Zinnecker, J. (1978). Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In G.-B. Reinert & J. Zinnecker (Hrsg.), *Schüler im Schulbetrieb. Berichte u. Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen u. vom Lernen in den Pausen* (S. 29–121). Rowohlt.

Ute Konrad
Bergische Universität Wuppertal
FB A / Musikpädagogik
Gaußstraße 20
42119 Wuppertal
konrad@uni-wuppertal.de

Thade Buchborn

Wie Schüler*innen in Unterrichtspausen mit musikalischen Versatzstücken musizieren und Musik erfinden

Rekonstruktion eines informell geprägten musikalischen Interaktionsprozesses mithilfe der dokumentarischen Videointerpretation

How Students Play and Invent Music During Class Breaks Using Musical Fragments. Reconstruction of Informal Musical Interaction Using Documentary Video Interpretation

In this article, I explore how students draw on fragments of familiar music while playing and inventing music in processes of informal learning. In a wind band class, we used video observations to analyze how students interacted musically during class breaks and reconstructed cooperative music-making and peer-learning processes. With the help of semi-structured interviews, we investigated how the students perceived their teaching practice. The following documentary interpretation is based on a selected video sequence from this data. It will be shown that using fragments of familiar music is the central practice in the music composing and performing process in the informal setting of class breaks.

1. Einleitung

Im vorliegenden Beitrag[1] werde ich der Frage nachgehen, wie Schüler*innen in Prozessen des Musik-Erfindens in informell geprägten Lernsituationen auf „Versatzstücke" (Weber-Krüger, 2013, 2014) bekannter Musik zurückgreifen und diese nutzen, um Neues zu entwickeln. Dazu werde ich eine videographisch erhobene Pauseninteraktion zweier Schüler*innen mit Hilfe der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2014) interpretieren. Die ausgewählte Videosequenz stammt aus

1 Der Beitrag entstand im Kontext gemeinsamer Überlegungen mit Ulrike Kranefeld, Elisabeth Theisohn, Johannes Treß und Johannes Voit zu Referenzstiftungen in Prozessen des Musik-Erfindens im Rahmen des Verbundprojektes *ModusM – Musikunterricht im Modus des Musik Erfindens* (https://modusm.de).

dem Datenmaterial einer Studie, die ich in Wien gemeinsam mit Margit Painsi durchgeführt habe (Buchborn & Painsi, 2011). Bereits 2009 haben wir Videobeobachtungen in einem Bläserklassenprojekt dahingehend inhaltsanalytisch (Mayring, 2010) ausgewertet, wie Schüler*innen in Unterrichtspausen musikalisch interagieren und konnten auf diese Weise unterschiedliche kooperative Musizier- und Peer-Learning-Prozesse in Pausensituationen voneinander unterscheiden. Mit Hilfe ergänzender Leitfadeninterviews haben wir erhoben, wie die Schüler*innen ihre Unterrichtspraxis wahrnehmen, wie sie ihren eigenen musikalischen Lernweg im Vergleich zu denen anderer aus der Klasse beschreiben und welche Alltagstheorien zum musikalischen Lernen daran deutlich werden. Die dokumentarische Rekonstruktion dieser Daten im Rahmen des vorliegenden Beitrages eröffnet darüber hinausgehend einen Zugang zur Handlungspraxis und den ihr zugrunde liegenden handlungsleitenden Wissensbeständen. Sie bietet somit vertiefte Einblicke in die beobachteten Pausensituationen, die ich mit Bezug auf Theorien zum informellen Lernen, zur Kompositionspädagogik als auch zum Umgang mit Versatzstücken in musikpädagogischen Settings diskutieren möchte.

1.1 Unterrichtspausen als musikalisches Handlungsfeld

Eine Besonderheit des Materials insbesondere im Vergleich zu den Daten aus anderen Projektzusammenhängen zum Musik-Erfinden liegt darin, dass es sich um Pauseninteraktionen und somit nicht um Unterrichtsvideographien im engeren Sinne handelt. Die Prozesse in Schulpausen weisen viele Attribute informellen Lernens auf, wie Peter Mak (2009) sie auf Grundlage zahlreicher Studien zusammengestellt hat. Laut Mak findet informelles Lernen in alltäglichen Kontexten statt, ist selbst gewählt und freiwillig, selbstbestimmt und unabgeschlossen; es reflektiert die persönlichen Interessen des Lernenden, ist nicht angeleitet, vollzieht sich aber in Interaktion mit anderen (Peers, Familie oder Expert*innen, die aber nicht als Lehrende handeln) (Mak, 2009, S. 34). Des Weiteren ist charakteristisch, dass in der Ausgangssituation niemand alles weiß und unterschiedliche Lernende Ideen und Ressourcen in die Lernsituation einbringen; es kann intentional sein (selbstgesteuertes, Peer-gesteuertes Lernen und Lernen in Gruppen), aber auch zufällig; es ist meistens ganzheitlich und vollzieht sich im Flow; es konkretisiert sich in den meisten Fällen als Lernen in Gruppen und basiert auf kollektiven, informellen Formen der Bewertung oder Selbstbewertung (Mak, 2009, S. 34). Während sich die musikbezogenen Aktivitäten von Lernenden in Schulpausen mit den übrigen genannten Attributen gut charakterisieren lassen, ist zu diskutieren, ob die Pause als „real-life context“ (Mak, 2009, S. 34) wahrgenommen wird. Schule als Institution ist einerseits ein formaler Lernort, dennoch ist davon auszugehen, dass Schüler*innen insbesondere Unterrichtspausen als

alltäglich wahrnehmen und nicht unmittelbar mit den Aspekten formaler Bildung in der Schule assoziieren.

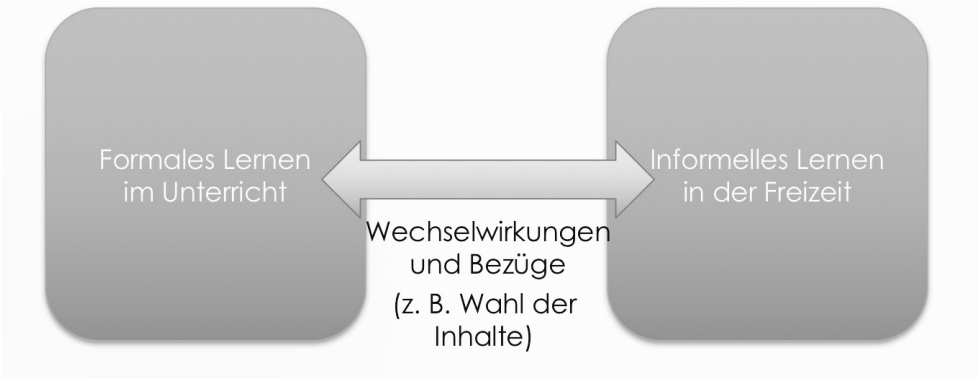


Abbildung 1: Pausen als Räume zwischen (musikalischen) Lernwelten (eigene Darstellung)

In unserer Studie konnten wir herausarbeiten, dass Pausen informell geprägte Lernräume im formalen Rahmen der Schule und somit Räume zwischen den Lernwelten darstellen (vgl. Abb. 1). Dies zeigen z. B. die vielfältigen inhaltlichen Bezüge zwischen den Pausenaktivitäten und dem Unterrichtsgeschehen (bspw. das Spielen von Liedern in der Pause, die im Unterricht gesungen wurden). Dennoch sind Pausen nicht in gleichem Maße institutionell gerahmt, wie Unterrichtsstunden, etwa, weil nicht von einer Lehrperson gesetzte Ziele verfolgt werden und die Interaktionsprozesse nicht didaktisch strukturiert sind. Auch die Ziele von Arbeitsprozessen sind in der Regel nicht explizit definiert. So wird in der nachfolgenden Interpretation die Frage zu klären sein, ob es sich bei der Interaktion um einen Prozess des Musik-Erfindens handelt. In der inhaltsanalytisch orientierten Auswertung (Mayring, 2010) des Videomaterials in der vorhergehenden Studie konnten wir bezogen auf das gesamte Datenmaterial zeigen, dass Schüler*innen in Unterrichtspausen neben Peer-Learning-Prozessen insbesondere Prozesse des Musik-Erfindens zu zweit oder in Gruppen suchen: z. B. im gemeinsamen Improvisieren, Entwickeln von kurzen Musikstücken oder im Ausarbeiten, Variieren, Arrangieren und Weiterentwickeln von Ausschnitten und Zitaten aus bekannten Songs und Musikstücken.

Damit schließt die Studie an die Erkenntnisse von Kathryn Marsh (2008) an, die Singspiele auf dem Pausenhof untersucht hat und in diesem Kontext zeigen konnte, wie Lernende Abzählreime und musikalische Bewegungsspiele im Prozess weiterentwickeln und variieren. Eine Parallele zu Marsh liegt insbesondere darin, dass die Schüler*innen in den beobachteten Prozessen oft an Bekanntes anknüpfen, um Neues zu entwickeln.

1.2 (Musikalische) Versatzstücke

Um diesen Aspekt detaillierter untersuchen zu können, beziehe ich mich im Folgenden auf den von Anne Weber-Krüger (2013, 2014) im musikpädagogischen Kontext ausgearbeiteten Begriff des *‚Versatzstückes'*. Weber-Krüger untersuchte auf der Grundlage von Interviews, „[w]elche Ideen, Wünsche, Erwartungen oder Werthaltungen […] Kinder aus der Musikalischen Früherziehung (MFE) in Bezug auf Musik" (Weber-Krüger, 2013, S. 135) äußern, wie sie mit Musik umgehen, musikalisch aktiv werden und was aus der Auswertung der Interviewdaten über ihr „alltägliches musikbezogenes Handeln" (Weber-Krüger, 2013, S. 135) deutlich wird. Ihre Analysen zeigen, dass Kinder vielfach „‚thematische[s] Material' aus unterschiedlichen lebensweltlichen Kontexten" (Weber-Krüger, 2013, S. 141) nutzen und „[d]iese „Versatzstücke […] den Kindern als Ausgangsmaterial für eigene Erfindungen [dienen] oder […] bruchstückhaft in neue Kontexte übertragen und verändert" (Weber-Krüger, 2013, S. 141) werden.

> „Versatzstücke liegen in Form von Liedern, Spielen, Figuren aus Büchern oder Fernsehsendungen, Musiziertechniken sowie situationskonstituierenden Rahmenbedingungen vor. Damit lassen sie sich als Zitate oder auch als Anspielungen verstehen, ebenso können sie im Weitertragen von Klischees auftauchen.
> […] Die Bezeichnung ‚Versatzstücke' soll den Charakter der Anwendung herausstellen, denn Erfahrungsgehalte bzw. Einflüsse aus der individuellen (musikalischen) Sozialisation werden dann zum Versatzstück, wenn sie aktiviert, also aufgegriffen und verwendet werden. Versatzstücke sind somit Bausteine aus dem Erfahrungsschatz der Kinder." (Weber-Krüger, 2013, S. 141–142)

In dem von Weber-Krüger ausgearbeiteten Begriff des Versatzstückes sehe ich für meine Analysen zwei entscheidende Potenziale: Zum einen ist der Begriff nicht auf das innermusikalische Verweisen und damit auf die musikalische Technik des Zitierens und Variierens begrenzt, sondern berücksichtigt auch das Verweisen auf und Verarbeiten von außermusikalischen Themen und Motiven. Zum anderen verweist der Begriff auf den bruchstückhaften, unfertigen, collageartigen Charakter der Verwendung bekannten Materials in der musikalischen Praxis von Kindern. Beides charakterisiert auch den Umgang mit vertrautem Material in musikbezogenen Pauseninteraktionen von Schüler*innen.

Im Kontext des Musik-Erfindens hat Ulrike Kranefeld bereits 2008 den „Prozess von De- und Rekontextualisierung von Bruch- und Versatzstücken" (Kranefeld, 2008, S. 157) anhand einer Fallanalyse als kompositorische Strategie von Schüler*innengruppen rekonstruiert. Zum Phänomen der Bricolage in der Jugendsprache verweist sie auf die Verwandtschaft von Praktiken der „musikalische[n] Bricolage und Intertextualität" (Kranefeld, 2008, S. 156), die sich „durch das Spiel mit Versatzstücken (Collagestil), durch die blitzartige Einblendung kultureller Ressourcen als Zitat und Fragment (Stilbastelei), durch schnellen Ebe-

nen- und Themenwechsel und durch Tabubrüche“ (Kranefeld, 2008, S. 156–157) auszeichnen.

2. Fragestellung

Durch die Analyse einer Pauseninteraktion zwischen zwei Schüler*innen möchte ich im Folgenden herausarbeiten, wie Schüler*innen musikalische Versatzstücke in kreativen Gruppenarbeiten in Unterrichtspausen nutzen und welche handlungsleitenden Orientierungen diesen Prozessen zugrunde liegen. Ziel ist es, zu zeigen, welche Funktionen Zitate und Bezüge zu Bekanntem in musikalischen Interaktionen von Schüler*innen in einer Pausensituation einnehmen können.

3. Methode

Für die Rekonstruktion musikbezogener Praktiken und Interaktionen sowie der impliziten und expliziten Wissensbestände, die diese Handlungen leiten, eignet sich die Dokumentarische Methode (Bohnsack, 2014). Deren Verfahrensschritte wurden in den letzten Jahren für die Unterrichtsforschung (Asbrand & Martens, 2018) und die Arbeit mit Videodaten (Wagner-Willi et al., 2015) ausgearbeitet. Arnd-Michael Nohl (2018) diskutiert die Anwendung der Dokumentarischen Methode zur Rekonstruktion von Prozessen des informellen Lernens und nennt in diesem Kontext forschungspraktische Beispiele. Des Weiteren entfaltet die Dokumentarische Methode ihr Potenzial „insbesondere in der Erforschung von körperlich-performativen Interaktionspraktiken (z. B. Rituale, Spiele, pädagogisch-didaktische Situationen)“ (Bohnsack et al., 2013, S. 9), da sie einen geeigneten empirischen Zugang zu körperlich-performativen Praktiken und nonverbalen Interaktionen bietet. Daher kommt die Dokumentarische Methode derzeit auch in unseren musikpädagogischen Studien zum Komponieren und Improvisieren vermehrt zum Einsatz. In diesen Studien konnten wir die Methodik für die Analyse musikbezogener Interaktionen sowie das Zusammenspiel inkorporierter, verbaler und musikalischer Akte adaptieren (vgl. z. B. Buchborn et al., 2019; Theisohn et al., 2020; Theisohn & Buchborn, 2020). Für die Analyse des vorliegenden Datenmaterials eignet sich unsere Adaption der dokumentarischen Videointerpretation insbesondere deshalb, weil über weite Passagen der Videographien die verbale Interaktion eine untergeordnete Rolle spielt. So vollzieht sich die Interaktion in der für diesen Beitrag ausgewählten Sequenz bspw. ausschließlich nonverbal musizierend. Daher habe ich die videografisch erhobene Sequenz entlang der Verfahrensschritte der Dokumentarischen Methode analysiert, während ein Fokus dabei insbesondere auf den Handlungsweisen im Umgang mit musikalischen Versatzstücken lag.

Neben den Videographien von Pausensituationen[2] bilden die im Rahmen des genannten Forschungsprojektes (Buchborn & Painsi, 2011) ergänzend erhobenen Interviews mit den beteiligten Schüler*innen die Datenbasis für die Rekonstruktion der Handlungspraxis sowie der handlungsleitenden impliziten und expliziten Wissensbestände. Diese bieten einen ergänzenden Einblick in die Common-Sense-Theorien und Orientierungen der Akteur*innen.

4. Ergebnisse

Die für diesen Beitrag ausgewählte Videosequenz zeigt eine Schülerin (Af/Clara[3]) am Klavier und einen Schüler (Bm/Thorben) am Schlagzeug. In einer etwa 20-minütigen Unterrichtspause musizieren sie gemeinsam auf der Grundlage von Ausschnitten aus verschiedenen Klavierstücken und Schlagzeugpatterns. Es erklingen Auszüge und Motive aus *Rondo alla turca*, *Die wunderbare Welt der Amélie*, *Für Elise*, Chopins *Walzer in a-Moll* sowie kurze Beats bzw. Patterns auf dem Schlagzeug.

Mit Bezug auf das folgende Fotogramm (Abb. 2) lässt sich die Ausgangssituation der Sequenz und damit der Interaktion zwischen Clara und Thorben illustrieren. Thorben spielt am Schlagzeug zunächst einzelne Klänge, dann eine Art Beat. Clara spielt am Klavier ebenfalls zunächst einzelne kurze Motive, schließlich einen Ausschnitt aus Mozarts *Rondo alla turca*. Das Spielen von beiden ist zunächst immer wieder unterbrochen, sodass sich eine Art dialogische Struktur ergibt. Auch wenn aus der Anfangssequenz nicht zweifelsfrei ersichtlich wird, ob die musikalischen Akte der beiden aufeinander abgestimmt sind, wird deutlich, dass sie in den jeweils eigenen Spielpausen auf das Spielen des anderen hören. Das Fotogramm zeigt, dass Clara durch ihre Körperhaltung und ihren Blick Kontakt zu Thorben aufnimmt. Im Kontext des Videos wird deutlich, dass Clara sich häufig insbesondere in den eigenen Spielpausen in Richtung Schlagzeug umdreht, was die stehende Spielhaltung begünstigt. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass sie bestrebt ist, die räumliche Distanz zwischen den beiden zu überbrücken. Ihr Umwenden in den Spielpausen unterstützt zudem den dialogischen Charakter der musikalischen Interaktion.

---

2 Da der Bläserklassenunterricht der beteiligten Klassen Teil eines langfristig angelegten Modellprojekts (Buchborn, 2011) war, wurden die Schüler*innen über einen längeren Zeitraum regelmäßig sowohl im Unterricht als auch in den Pausen gefilmt. Diesen Erhebungen haben die Eltern sowie die Schüler*innen zugestimmt. Es ist allerdings davon auszugehen, dass sich im Laufe der Zeit ein Gewöhnungseffekt eingestellt hat und den Schüler*innen die Tatsache, dass sie während der Interaktionen gefilmt wurden, im Moment der Aufnahme nicht präsent war.

3 Bei allen Namen handelt es sich aus Gründen des Datenschutzes um Pseudonyme.

Abbildung 2: Fotogramm aus dem Beginn der ausgewählten Interaktion (eigene Darstellung)

Im weiteren Verlauf der Sequenz zeigen sich dann auf musikalischer und inkorporierter Ebene immer deutlicher Abstimmungsprozesse. Claras Spieltempo passt zu Thorbens Beat, auch wenn dieser zunächst rhythmisch noch nicht zu Claras Rondo passt. Thorben nimmt den Puls von *Rondo alla turca* mit seinen ausladenden Körperbewegungen auf und schließlich begleitet er das Klavierstück, indem er den Rhythmus der Melodie auf dem Becken nachzeichnet.

Die Abstimmung des gemeinsamen Spiels wird dadurch erschwert, dass Claras Klavierspiel immer wieder ‚hakt', also rhythmisch nicht konstant ist. Dadurch sind die beiden immer wieder rhythmisch auseinander. An dieser Stelle wird aber deutlich, wie wichtig für diesen Musizierprozess der Bezug auf ein bekanntes Musikstück ist. Wenngleich Clara *Rondo alla turca* in die Interaktion einbringt, scheint Thorben es zu kennen. Das zeigt sich z. B. daran, dass er am Schlagzeug auch weiterspielen kann, wenn Claras Spiel stockt. Zudem wechselt er bspw. mit seiner Begleitung auf die Becken, wenn ein neuer Formteil beginnt. Im gemeinsamen Spiel aktualisieren demnach beide habitualisierte Handlungspraktiken bzw. implizite Wissensbestände. Der Bezug auf bekannte Musikstücke bzw. die gemeinsame freie, z. T. improvisatorische Interpretation bekannter Musikauszüge bieten den Spieler*innen Anregung für das gemeinsame Musizieren und Orientierung bei der Entwicklung eines gemeinsamen Stücks.

Auch am Fortgang der ausgewählten Sequenz wird deutlich, dass die Verwendung von Versatzstücken für das gemeinsame Spiel eine zentrale orientierende Funktion hat. Im gemeinsamen Spiel beziehen sich die Schüler*innen durchgängig auf Versatzstücke aus Klavierstücken, die Clara in die Interaktion einbringt.

Dabei kann Clara aber nicht eindeutig die Rolle der Impulsgeberin zugeordnet werden. Bereits in der betrachteten Eingangssequenz scheint das Experimentieren mit *Rondo alla turca* eine Reaktion auf den von Thorben gespielten Beat – ggf., weil *Rondo alla turca* vom Tempo und vom Charakter zum gehörten Beatfragment passt, wenngleich dies nicht zweifelsfrei zu klären ist.

In der Anfangsphase spielt Clara die verwendeten Versatzstücke in ihrer Originalgestalt und die musikalische Interaktion der beiden weist eine Nähe zur Interpretation auf. Im weiteren Verlauf werden aber Auszüge aus unterschiedlichen Werken improvisatorisch-explorativ kombiniert. Clara zeigt zudem eine größere Flexibilität in der Verfremdung musikalischer Zitate. Werkauszüge und Motive werden in tiefere Lagen transponiert oder z. B. von einem ‚falschen' Anfangston aus gespielt, sodass der Melodieverlauf zwar erkennbar bleibt, aber die tonalen Bezüge verlorengehen. Daran wird deutlich, dass Clara habitualisierte und automatisierte Griffmuster nutzt, die sie im Klavierunterricht erlernt hat, um sich mit ihrem Instrument in musikalische Interaktionen einzubringen. Dies zeigt, dass auch auf der spieltechnischen Ebene der Rückgriff auf Vertrautes beim Musikmachen eine enorm wichtige Rolle spielt. Eine Praktik des Musizierens am Klavier besteht für Clara offenbar darin, auf durch Übung internalisierte Bewegungsmuster zurückzugreifen, also mit inkorporierten Grifffolgen zu spielen. Es wäre zu diskutieren, ob die an diesem Beispiel rekonstruierbaren Wissensbestände nicht ein zentrales Fundament jeglicher musikalischen Praxis am Instrument darstellen. In der Dokumentarischen Methode werden sie den „Bereiche[n] des performativen inkorporierten Wissens in Zeuggebrauch und Motorik" (Bohnsack, 2017, S. 153) zugeordnet.

Des Weiteren lässt sich an dieser Sequenz eine von den beiden Schüler*innen geteilte Orientierung am gemeinsamen, entwickelnden Musizieren rekonstruieren. Dies dokumentiert sich in der wechselseitigen Kontaktaufnahme durch Blicke, dem Verkürzen bzw. Überbrücken der räumlichen Distanz zueinander, in den musikalischen Abstimmungs- und Angleichungsprozessen und den wechselseitigen Bezugnahmen. Die Versatzstücke dienen dazu, den gemeinsamen musikalischen Prozess zu initiieren und aufrechtzuerhalten. Auffällig ist, dass sich in der Analyse der Interviewdaten ähnliche Orientierungsgehalte rekonstruieren lassen. Auch hier zeigt sich die Orientierung am gemeinsamen Musizieren, etwa indem Clara Situationen des gemeinsamen Musizierens mit ihrem Bruder beschreibt. Im Gespräch mit Thorben wird deutlich, dass dieser dem Komponieren bzw. Musik-Erfinden in der Gruppe eine große Bedeutung zuweist.

Interviewerin: Was war dein größtes Erfolgserlebnis?
Thorben: Wo wir ein Stück komponiert haben und dann das vorgetragen haben vor Publikum. Und wo meine Band gespielt hat, wo dann also urlauter Applaus war.
Interviewerin: Und warum hat das so gut funktioniert, also das Komponieren und das Spielen da?

Thorben: Weil alle zusammengearbeitet haben und weil … es hat halt manchmal die *Paula reingespielt, aber … nicht so schlimm.

In diesem kurzen Interviewauszug zeigt sich, dass Thorben die Zusammenarbeit mit anderen als Schlüssel zu musikalischem Erfolg ansieht. Dies lässt sich auch auf der Ebene impliziter Wissensbestände rekonstruieren. So beschreibt Thorben überwiegend musikalische Aktivitäten in Gruppen, wie das Spielen in der Band oder das gemeinsame Komponieren in der Klasse. Zudem ist er im gesamten Datenmaterial überwiegend in Interaktion mit anderen zu beobachten. Wenngleich sowohl Thorben als auch Clara Auftrittssituationen als musikalische Erfolgserlebnisse beschreiben, ist das Kooperieren zumindest in der analysierten Sequenz für beide Schüler*innen von größerem Interesse als bspw. das Präsentieren vor anderen, was z. B. daran deutlich wird, dass sie die Publikumsgruppen, die sich für ihr Spiel im Laufe der Sequenz zu interessieren scheinen, weitgehend ignorieren.

Für die erfolgreiche Zusammenarbeit mit Peers stellt die Verwendung und Verarbeitung von Versatzstücken eine adäquate Handlungsweise dar, da die wechselseitige Bezugnahme auf geteilte Wissensbestände den gemeinsamen Prozess konstituiert.

5. Fazit, Diskussion und Ausblick

Die Sequenzanalyse verweist auf die zentrale Bedeutung des Zurückgreifens auf Versatzstücke für das gemeinsame Musizieren im informell geprägten Setting der Unterrichtspause, auch dann oder vielmehr insbesondere dann, wenn im gemeinsamen Spiel etwas Neues entsteht. Der Rückgriff auf geteilte habitualisierte Wissensbestände durch die Arbeit mit Versatzstücken ist Grundlage und zentraler Bezugspunkt für das gemeinsame Spiel, da die Versatzstücke gleichermaßen Anregung für das gemeinsame Musizieren und Orientierung bei der Entwicklung eines gemeinsamen Stücks bieten. Weber-Krüger konnte diese beiden Funktionen von Versatzstücken bereits am Beispiel ihrer Interviews mit Kindern herausarbeiten:

> Gerade wenn Bekanntes verwendet wird, um Neues zu schaffen, wird damit auch die habituelle Verankerung von Bedeutungszuweisungen deutlich. Die enge Verzahnung mit der Kategorie ‚Orientierung: Bekanntes' schlägt sich auch in einer hohen Deckungsgleichheit mit der Kodierung der ‚Versatzstücke' nieder.
> So können die Kinder auf einen ‚Material-Fundus' zurückgreifen, um sich künstlerisch auszudrücken. Versatzstücke sind in den Interviews Ausgangsimpuls oder Bestandteil eines Gerüsts für den eigenaktiven Umgang mit Musik. Somit nehmen sie zugleich eine Anregungs- und eine Orientierungsfunktion ein. (Weber-Krüger, 2014, S. 237)

Die vorangegangene Sequenzanalyse zeigt, dass dies ebenfalls in der musikalischen Handlungspraxis selbst rekonstruiert werden kann und darüber hinaus auch für Interaktionsprozesse in Gruppen gilt. Diesbezüglich wird an der Rekonstruktion der vorliegenden Sequenz besonders die Orientierungsfunktion von Versatzstücken deutlich, wenn diese als gemeinsamer Bezugspunkt fungieren. Es wird deutlich, dass (musikalische) Versatzstücke geteilte, handlungsleitend wirksam werdende Wissensbestände bilden und Teil des gemeinsamen Erfahrungsraumes (vgl. Bohnsack, 2017, S. 102–108) der Schüler*innen sind. Diese Anregungs- und Orientierungsfunktion von Versatzstücken zeigt sich auch bei Prozessen des Musik-Erfindens in Gruppen im Unterricht (vgl. z. B. Theisohn & Buchborn, 2020; Kranefeld, 2008).

Mit Bezug auf Schlobinski et al. zeigt Kranefeld, dass für die Kompositionsstrategie der musikalischen Bricolage ähnliche Voraussetzungen günstig sind wie für den Sprechstil der Bricolage:

> Gute Voraussetzungen für den Sprechstil Bricolage sind ein hoher lntimitätsgrad der Beteiligten (fallbezogen: Die drei Schüler sind befreundet und spielen gemeinsam in div. Ensembles), gemeinsam geteiltes Wissen (fallbezogen: gemeinsame musikalische Vorlieben und Repertoire), eine unstrukturierte, selbstbestimmte situative Bedingungen [sic!], (fallbezogen: das offene Setting der Gruppenarbeit) und eine ausgelassene, emotionale Atmosphäre (fallbezogen: Diese ist kontinuierlich im Videomitschnitt rekonstruierbar). (Kranefeld, 2008, S. 157)

Dass für das kreative Arbeiten mit musikalischen Versatzstücken der Rückgriff auf geteilte Wissensbestände notwendig ist, wird in der Analyse des Musizierprozesses von Clara und Thorben ebenso deutlich wie die Bedeutung des Unstrukturierten und Situativen der Pausensituation. Der informelle Charakter der Interaktion bietet offenbar gute Rahmenbedingungen für die explorative, ergebnisoffene und spontane Arbeit mit Versatzstücken.

Der beschriebene Umgang mit Versatzstücken aus Claras Klavierrepertoire sowie der Charakter der Interaktion verdeutlichen zudem die Nähe zum informellen Lernen, wie es von Mak attribuiert wird (s. o.). Die Interaktion scheint sich eher zufällig zu ergeben und vollzieht sich in ihrem Verlauf ganzheitlich und im Flow. Der explorative Charakter und der spielerische Umgang mit den Versatzstücken verweist darauf, dass der Prozess ergebnisoffen ist. Beide Lernende bringen in den kooperativen Musizierprozess Ressourcen ein, sodass sich dieser in Peer-Interaktion vollzieht. Auch die von Mak beschriebenen informellen, kollektiven Formen der Bewertung und des Feedbacks kommen in der Interaktion zum Tragen. Wenngleich sich diese vollkommen nonverbal vollzieht, zeigt die Interpretation, dass die Schüler*innen sehr direkt und unmittelbar auf die Interaktionszüge der*des jeweils anderen regieren. Das Einsteigen in das gemeinsame Spiel, das Begleiten des Musikstücks der*des anderen kann dabei bestätigend wirken. Auf der anderen Seite bringt Thorben am Ende eines Musizierabschnitts

auch seine Ungeduld in Bezug auf Claras ‚hakendes' Spiel zum Ausdruck, indem er mit weit ausladender Körpergeste und überdeutlich akzentuiert den Schlussklang auf dem Schlagzeug markiert, obwohl Clara in der Schlusskadenz ins Stocken gerät.

Dadurch, dass im vorliegenden Beispiel in einem informellen Rahmen auf der Grundlage bekannter Versatzstücke ein neues Musikstück entwickelt wird, kann der Musizierprozess der beiden Schüler*innen zwischen Interpretation und Improvisation oder zwischen Reproduktion und Produktion verortet werden. Diese auch für den Pausenhof gebräuchliche Praxis des improvisatorischen Entwickelns eines Musikstücks in situ bezeichnet Marsh als „Composition in Performance" (Marsh, 2008). Der Rückgriff auf ein gemeinsames Repertoire und die Entwicklung neuer Lieder und Spiele ausgehend und auf der Grundlage von vertrauten Elementen spielt auch hier eine zentrale Rolle.

Normativ gewendet bedeutet dies, dass Unterrichtsdesigns zum Musik-Erfinden dem Umgang mit Versatzstücken, dem Spiel mit Bekanntem und Vertrautem, dezidiert Raum geben sollten, damit die Kompositionsstrategie der Bricolage (Kranefeld, 2008) auch im formalen Raum von Schule zur Anwendung kommen kann. In vielen Unterrichtsvorschlägen insbesondere aus dem Kontext der experimentellen und Neuen Musik wird dagegen explizit die „Vermeidung von Klischees, Mustern und anderen Fixierungen" (Schneider, 2000, S. 239) angestrebt, zumeist mit der Begründung, dass das Verhaftet-Bleiben in Vertrautem dem Schaffen von Neuem und Innovativem im Wege steht. Die Rekonstruktionen von Arbeitsprozessen von Schüler*innengruppen, zeigt aber gerade, dass der Bezug zu Vertrautem den Weg zu Neuem auch öffnen kann. Ein weiterer Aspekt, der bei der didaktischen Gestaltung von Unterricht zum Musik-Erfinden ausgehend von den Ergebnissen dieser Sequenzanalyse beachtet werden könnte, ist das Bereitstellen eines Unterrichtssettings, welches Attribute des informellen Pausensettings aufweist, wie etwa die Ergebnisoffenheit, die Möglichkeit in Gruppen zu lernen, der weitgehende Verzicht auf von außen gesetzte Regeln sowie die Möglichkeit, eigene Interessen und Ressourcen in den Prozess einzubringen. So können sich selbstbestimmte, ganzheitliche, sich in der Interaktion mit anderen sowie ganzheitlich und im Flow vollziehende Lernprozesse einstellen, in denen Schüler*innen auf vielfältige Versatzstücke aus ihrem Erfahrungsraum zurückgreifen.

Literatur

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

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

Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Barbara Budrich [utb].

Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., akt. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Buchborn, T. (2011). *Neue Musik im Musikunterricht mit Blasinstrumenten.* Die Blaue Eule.

Buchborn, T. & Painsi, M. (2011). The wind band class as a special music learning environment – musical activity and interaction in the peer group and self-beliefs about musical abilities and beliefs about musical learning. In A. Liimets & M. Mäesalu (Hrsg.), *Music Inside and Outside the School* (S. 253–264). Peter Lang.

Buchborn, T., Theisohn, E. & Treß, J. (2019). Kreative musikalische Handlungsprozesse erforschen. Einblicke in ein Verfahren der videobasierten Rekonstruktion von Gruppenimprovisations- und -kompositionsprozessen von Schülerinnen und Schülern. In V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (S. 69–85). Waxmann.

Kranefeld, U. (2008). Musikalische Bricolage als Kompositionsstrategie. In B. Clausen (Hrsg.), *Schnittstellen – Musik und Kunst vermittelt. Festschrift für Klaus-Ove Kahrmann* (S. 147–161). Shaker.

Mak, P. (2009). Formal, non-formal and informal learning in music. A conceptual analysis. In P. Röbke & N. Ardila-Mantilla (Hrsg.), *Vom wilden Lernen. Musizieren lernen – auch außerhalb von Schule und Unterricht* (S. 31–44). Schott.

Marsh, K. (2008). *The musical playground. Global tradition and change in children's songs and games*. Oxford University Press.

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11., aktual. und überarb. Aufl.). Beltz.

Nohl, A.-M. (2018). Dokumentarische Methode und informelles Lernen. In M. Harring, M.D. Witte & T. Burger (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen: Interdisziplinäre und internationale Perspektiven* (2., überarb. Aufl., S. 755–767). Beltz Juventa.

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

Theisohn, E. & Buchborn, T. (2020). Moldau oder Waschmaschine? Von kontroversen Aushandlungen zu einer konstruktiven kompositorischen Gruppenarbeit. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven* (S. 67–80). Waxmann.

Theisohn, E., Buchborn, T., Treß, J. & Völker, J. (2020). Fachspezifische Praktiken des Musikunterrichts rekonstruieren. Potentiale der dokumentarischen Videointerpretation für die Erforschung musikbezogener Lehr-Lernprozesse in entwickelnden Forschungsformaten. In M. Corsten, K. Hauenschild, M. Pierburg, B. Schmid-Thieme, U. Schütte & D. Wolff (Hrsg.), *Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht* (S. 139–150). Beltz Juventa.

Wagner-Willi, M., Bohnsack, R. & Fritzsche, B. (2015). Dokumentarische Video- und Filminterpretation. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (2., durchges. Aufl., S. 11–41). Barbara Budrich.

Weber-Krüger, A. (2013). Batman, Beatbox, Blinde Kuh. Versatzstücke als Ausgangspunkt für musikbezogene Bedeutungszuweisungen von Vorschulkindern. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musik-*

pädagogischer Forschung (S. 135–148). Waxmann. https://www.pedocs.de/volltexte/2014/9577/pdf/AMPF_2013_Band_34_Weber_Krueger_Batman_Beatbox.pdf

Weber-Krüger, A. (2014). *Bedeutungszuweisungen in der musikalischen Früherziehung. Integration der kindlichen Perspektive in musikalische Bildungsprozesse.* Waxmann.

Thade Buchborn
Hochschule für Musik Freiburg
Schwarzwaldstr. 141
79102 Freiburg
Tel: 0761/31915-29
t.buchborn@mh-freiburg.de

Jan Duve

Prozesse des Verbindens und Distanzierens in digitalen Gruppenkompositionen

Eine Videostudie zur Rolle der Dinge beim Musik-Erfinden mit Loops und Samples

Processes of Connecting and Distancing Digital Group Compositions. A Video Study on the Role of Digital Things in Composing with Loops and Samples

Although digital media in the music classroom are the subject of a quite diverse, even polarized discourse, empirical evidence concerning the actual interactional processes and social practices involving digital objects is largely missing. To address this desideratum, this video study tried to reconstruct music-specific social practices observable in group composition settings. Leaning on the theory of praxeology as well as the actor-network-theory that incorporates psychological considerations about the affordance of objects, we employed an interpretative interaction analysis for this reconstructive task. As a result, processes of connecting and distancing, as observed on a headphone adapter, could explain the specific sociomaterial practices taking place in the interaction between learners and objects.

1. Einleitung

Digitalisierung ist ein auf unterschiedlichsten Ebenen aufgeladener Begriff, der auch im musikpädagogischen Kontext bereits zu einem „Buzzword der späten Postmoderne“ (Ahlers & Godau, 2019, S. 6) erklärt wurde. Auch wenn bislang kein kohärentes Verständnis eines digitalen respektive digitalisierten (Musik-) Unterrichts vorliegt, so zeigt sich in einer Vielzahl musikpädagogischer Beiträge, Unterrichtsentwürfe und Themenhefte sowie nicht zuletzt auch am politischen Interesse etwa durch digitalisierungsbezogene BMBF-Förderlinien (Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF], 2018) der zunehmende Fokus auf den Einsatz digitaler Technologien im Musikunterricht. Obwohl besonders dem Bereich des Musik-Erfindens dabei eine hohe „Affinität“ (Ahlers & Godau, 2019) für digitale Medien attestiert wird (Aigner, 2017; Enders, 2019), stellt eine

empirische Betrachtung der Interaktionsprozesse von Schüler*innen beim Musik-Erfinden mit digitalen Medien ein Desiderat dar. So sei insgesamt ungeklärt, „wie sich musikbezogene Lernprozesse in Lernumgebungen mit digitalen Dingen […] vollziehen" (Ahner, 2019, S. 15; vgl. dazu auch Ahlers, 2018). Gleichzeitig lässt sich beobachten, dass die für die Erforschung solcher Prozesse notwendigen methodischen Zugriffe zur Einbeziehung von Dingen bisher noch kaum für die Musikpädagogik erschlossen wurden (Duve, 2020; Kranefeld et al., 2019). Speziell für eine empirisch fundierte Perspektive auf digitale Unterrichtssettings und die Beforschung der Rolle von digitalen Dingen erscheint dies jedoch notwendig, wenn man mit Belliger et al. davon ausgeht, dass diese Dinge „wichtige Handlungsträger […] [sind], die maßgeblich beeinflussen, wann, wo und wie Wissen erworben, verfügbar gestellt und verarbeitet wird" (Belliger et al., 2013, S. 6).

Der vorliegende Artikel wendet sich diesem Desiderat zu und stellt empirische Befunde einer Videostudie zu Interaktionsprozessen mit digitalen Dingen in Gruppenkompositionen vor. Dazu werden zunächst musikpädagogische Perspektiven auf Digitalisierung sowie die daraus erwachsenden methodologischen Konsequenzen für eine empirische Beforschung soziomaterieller Dimensionen sozialer Praktiken diskutiert. Ausgehend davon soll nach einer Vorstellung des methodischen Vorgehens ein Fallbeispiel präsentiert werden, welches als Schlüsselbeispiel die zentrale Rolle von *Prozessen des Verbindens und Distanzierens* beim Umgang mit digitalen Dingen darstellt.

2. Digitale Dinge aus musikpädagogischer Perspektive

Ein allgemein zentrales Merkmal der Digitalisierung sind die „neue[n] Möglichkeiten […] der Verknüpfung der unterschiedlichsten menschlichen und nichtmenschlichen Akteure" (Stalder, 2019, S. 18). Explizit werden also die digitalen Dinge[1] und ihr Verhältnis zu den Menschen, bzw. deren Auseinandersetzung mit ihnen, ins Zentrum des Phänomens Digitalisierung gerückt. Diese Auseinandersetzung wird dabei als „Verknüpfung" oder auch als „Vermischung" (Hörning, 2017, S. 70) konzeptualisiert. Die Bewertung dieser neuen Verbindungsmöglichkeiten fällt dabei durchaus unterschiedlich bis polarisierend aus. Auf der einen Seite wird Digitalisierung „überwiegend positiv besetzt" (Ahlers & Godau, 2019, S. 4): So ist beispielweise im SAMR-Modell die Rede von „Steigerung" (augmentation), „Verbesserung" (enhancement) und „Transformation" (transformation)

1 Eine genaue Definition des Begriffs der *digitalen Dinge* erweist sich auch vor dem Hintergrund des uneinheitlich geführten (musikpädagogischen) Digitalisierungsdiskurses als problematisch. So ist unklar, ob es sich etwa bei der Maus um ein digitales Ding handelt oder ob nur der damit kontrollierte Cursor als digitale Entität diesen Begriff verdient (s. dazu auch Fuller, 2008). Eine empirische Perspektive auf diese begriffliche Unschärfe wird außerdem im Rahmen der Ergebnisse (Kapitel 6) diskutiert.

von Unterrichtsprozessen durch den Einsatz digitaler Technologien (Puentedura, 2006).[2] In musikpädagogischen Beiträgen wird festgestellt, dass der Einsatz digitaler Medien einhergehe mit einer erhöhten Lernendenmotivation (Godau & Krebs, 2016) sowie einer höheren künstlerischen Qualität in den Arbeiten von Schüler*innen (Lyda, 2014)[3]. Immer wieder wird außerdem das Potenzial digitaler Medien herausgestellt, musikalische Praxis unabhängig von instrumentaler Vorerfahrung oder häuslich-familiärem kulturellem Kapital für Schüler*innen zugänglich zu machen (Philpott & Kubilius, 2015; Breeze, 2009). Eine ähnliche Tendenz lässt sich auch in Diskursen zur informellen musikalischen Praxis wiederfinden, wenn etwa unter dem Stichwort „digital musicianship" respektive „digitale Musiker*innen" eine komplett neue (oder zumindest grundlegend aktualisierte) Form des Musizierens und Musiker*in-Seins impliziert wird (Hugill, 2012; Steiner, 2016; Väkevä, 2013).

Gleichzeitig wird aber auch zunehmend kritisch über die Einflüsse der Digitalisierung nachgedacht. So stellt Aigner die Frage, welche Einflüsse Digitalisierung auf musikalische Praxis hat und was sie „wirklich leisten" könne (Aigner, 2017, vgl. dazu auch Ahlers, 2017). Parallel dazu findet unter dem Stichwort Postdigitalität eine Debatte statt, die von einer zunehmenden Normalisierung von Technologie und digitalen Medien ausgeht und entsprechend deren Verknüpfungen mit den Menschen nicht mehr als Neuerung bzw. Besonderheit versteht (Clements, 2018; Cramer, 2015; Sachsse, 2020c). Dabei wird ebendiese „Selbstverständlichkeit des Digitalen" (Sachsse, 2020c, S. 73)[4] aus musikpädagogischer Sicht stellenweise eher als Ideal bzw. Utopie denn als Beschreibung des Status quo charakterisiert: Oftmals gebe es eine „Diskrepanz zwischen der Akzeptanz der Bedeutung digitaler Medien […] und deren meist geringe[r] Anwendung in der schulischen Praxis des Musikunterrichts" (Höfer, 2017, S. 136).

Diese Positionen machen angesichts des Umfangs des theoretischen und didaktischen Textkorpus das eingangs dargestellte empirische Desiderat besonders verwunderlich: Während die Diskussion über Digitalisierung in der Musikpädagogik polarisierend geführt und „von euphorischen respektive bewahrpäda-

2 Das SAMR-Modell kategorisiert vier grundsätzliche Arten der Integration digitaler Lerntechnologien (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition; SAMR) und findet vielfältige Verwendung im Kontext von Digitalisierung im Unterricht (Puentedura, 2006). Der Einsatz digitaler Medien ist also mindestens gleichwertiger Ersatz; ein abträglicher Effekt wird dort nicht mitgedacht.

3 In seiner Studie stellt Nick Lyda fest, dass Expertenjuror*innen im Musikunterricht entstandenen Schüler*innenkompositionen eine höhere Qualität zuschreiben, wenn sie unter Einsatz digitaler Medien erarbeitet wurden (Lyda, 2014).

4 Dieser Selbstverständlichkeit entspringen auch Konzeptualisierungen wie die der sog. ‚digital natives' (s. dazu Hugger, 2010; Höfer, 2019), also einem Verständnis von jungen Menschen als digitale Muttersprachler*innen (native speaker), das sich allerdings wiederholt in empirischen Befunden als problematisch erwiesen hat (Duve, 2020; Godau, 2018; Sachsse, 2020b).

gogischen Glaubensbekenntnissen“ (Ahlers & Godau, 2019, S. 7) begleitet werde, scheinen zumindest einige dieser kontroversen Positionierungen einer genauen Fundierung durch empirische Evidenzen über die Beschaffenheit der Verbindungen von Menschen und digitalen Dingen zu entbehren. Entsprechend sind diese Debatten immer wieder mit dem Hinweis annotiert, dass die empirische Erforschung von (digitalisierungsbezogenen) musikalischen Praxen speziell des Musik-Erfindens nach wie vor rar sei (Sachsse, 2020b, S. 35). Das betrifft auch die Zuwendung zu den Dingen, die im Rahmen der Digitalisierung in den Unterricht Einzug gehalten haben: So fordert Sachsse mit Hörning (2017, S. 70), dass musikpädagogische Forschung die „dynamische[n] Vermischungen von Menschen und Dingen“ (Hörning, 2017, zitiert nach Sachsse, 2020b, S. 74) im digitalen Kontext in den Blick nehmen, sich also konkreter der Rolle der Dinge zuwenden müsse.

Die in der Musikpädagogik noch „beginnend[e] Erforschung von Dingen“ (Ahner, 2021, i. Dr.) erkennt diese erst jüngst als „Ko-Konstrukteure unterrichtlicher Praktiken“ (Kranefeld et al., 2019, S. 37) an. Unter dem Stichwort der Objektintegration lassen sich dabei sowohl erziehungswissenschaftlich als auch fachdidaktisch unterschiedliche Anschlussmöglichkeiten an wahrnehmungspsychologische, (wissens-)soziologische und praxeologische Theorien identifizieren. So bietet eine Orientierung an der Akteur-Netzwerk-Theorie (Latour, 2005) und der dortigen Neudefinition des Handlungsbegriffes die Möglichkeit, Dinge als wirk- und handlungsmächtige Entitäten in Interaktionsanalysen zu operationalisieren.[5] Auch in der musikpädagogischen Forschung wurde diese sozialwissenschaftliche Theorie nutzbar gemacht: So haben Godau und Haenisch (2019) in informellen Musikpraktiken rekonstruiert, dass sich ein Song als Netzwerk rekonstruieren ließe, das sich in unterschiedlichen räumlichen und zeitlichen Kontexten verändert. Im Hinblick auf digitale Dinge im Kontext des Musik-Erfindens konnte unter Rückgriff auf die Akteur-Netzwerk-Theorie rekonstruiert werden, dass die Beschaffenheit der Netzwerke aus digitalen Dingen (bzw. ihren Bestandteilen) und Schüler*innen für die Bedeutungsaushandlung in Gruppenkompositionsprozessen konstitutiv sein kann (Duve, 2020).

Für die Rekonstruktion der von Hörning als „Vermischung“, von Felix Stalder als „Verknüpfung“ bezeichneten Verbindungen von Menschen und Dingen bietet die Praxeologie vielversprechende Ansätze. In der praxeologischen Forschung ist die Berücksichtigung des Materiellen, des Räumlichen, des Dinglichen bereits lange etabliert: So definiert Reckwitz soziale Praktiken auch als „Interaktionen zwischen Menschen und Dingen, zwischen humanen Aktanten und nicht-humanen Aktanten/Artefakten“ (Reckwitz, 2003, S. 283) und betont, „dass Praktiken in aller Regel einen Umgang von Menschen mit ‚Dingen‘, ‚Objekten‘ bedeuten“ würden (Reckwitz, 2003, S. 290). Diese Untrennbarkeit der materiellen und sozialen

5 Einen ersten fachspezifischen Zugriff dieser Art hat Marei Fetzer (2012) für die Mathematikdidaktik vorgenommen und seitdem weiter ausgearbeitet. Für eine weiterführende Diskussion des Begriffes der dinglichen Agency s. auch Kapitel 6.

Dimensionen von Praktiken wird unter dem Begriff der Soziomaterialität diskutiert. Auch Latour betont diese unumgängliche Vermischung und Vernetzung vor allem in empirischer Perspektive: „there is no empirical case where the existence of *two* coherent and homogenous aggregates, for instance technology 'and' society, could make any sense" (Latour, 2005, S. 76, H. i. O.). Ähnlich beschreibt Kerstin Rabenstein für die Soziomaterialität (unterrichtlicher) Praktiken, dass sich „Materielles […] nur als immer schon Diskursives, und Diskursives immer nur als auch mit materialisierten Effekten von Praktiken verbunden verstehen [lässt]" (Rabenstein, 2018a, S. 20–21). Dabei grenzt sich die Praxeologie allerdings explizit vom Latour'schen Netzwerkbegriff ab: Exemplarisch ist dafür die Kritik Rabensteins, dass der Netzwerkbegriff eine zu starre im Sinne einer beständigen Verbindung suggeriere, wohingegen empirisch vor allem die Wandelbarkeit und Kurzlebigkeit solcher Verbindungen beobachtet werden könne (Rabenstein, 2018a; Kranefeld et al., 2019).[6]

Sowohl die Akteur-Netzwerk-Theorie als auch die Praxeologie schließen außerdem explizit an das Konzept der „Affordanzen" (Gibson, 1986/2015) an. Dieser im Ursprung wahrnehmungspsychologische Ansatz, der in seinem heutigen Verständnis von den Design-Wissenschaften aufgegriffen und weiterentwickelt worden ist (Norman, 2013; Jörissen, 2015), meint ein „latentes Handlungsangebot" von Dingen (Zillien, 2019, S. 226), die bestimmte Handlungen nahelegen oder ermöglichen, andere hingegen erschweren oder komplett verhindern. Insofern gestalten die beteiligten Dinge die musikalischen Prozesse immer durch ihre konkrete Beschaffenheit mit, bzw. legen spezielle Interaktionsmöglichkeiten an. In diesem Sinne können die Dinge zu wirkmächtigen Akteur*innen in sozialen Praktiken werden: „things might authorize, allow, afford, encourage, permit, suggest, influence, block, render possible, forbid [human action]" (Latour, 2005, S. 72). Eine Beforschung der Soziomaterialität musikpädagogischer Interaktion zielt also darauf ab, diese von den Dingen angelegten Handlungsmöglichkeiten innerhalb sozialer Praktiken zu rekonstruieren.

In musikpädagogischer Perspektive wurde dabei für digitale Dinge und Technologien bisher insbesondere beschrieben, dass sie „Kommunikation zwischen den menschlichen Akteuren stark [reduzieren]" und Gruppeninteraktionen „unterbrechen" würden (Ahner, 2021, i. Dr.). Diese Beobachtungen verknüpft Ahner mit dem Konzept der „Immersion" als Veränderung der Aufmerksamkeitsrichtung hin zur virtuellen Umgebung, die als Verbindung von Mensch und Ding in Konkurrenz stehe mit der „Kollaboration", der sozialen Verbindung zwischen Menschen (Ahner, 2021, i. Dr.).[7] Ähnlich beschreibt Godau den Effekt einer Ver-

6 Der Anschluss an die praxeologische Unterrichtsforschung zur Beforschung der Rolle der Dinge ist in musikpädagogischer Perspektive für Prozesse des Musik-Erfindens bereits empirisch erprobt (Kranefeld et al. 2019; Langner, 2020).

7 Zum Konzept der „Immersion" vgl. auch Benyon, 2014; in musikalischer Perspektive Herzfeld-Schild (2019).

netzung von Schüler*innen und einem sternförmigen Kopfhörerverteiler, die dazu führt, dass reihum alle Schüler*innen die Lautstärke erhöhen, sodass keine Kommunikation mehr möglich ist (Godau, 2018). In diesem Fall löse die Beschaffenheit des Verteilers eine Konkurrenz um die Aufmerksamkeit aus und führe letzten Endes zum „Auflösen des Gruppengefüges zugunsten von Einzelarbeit" (Godau, 2018, S. 12). Inwiefern Kopfhörer, Verteilerbuchsen und Adapter – die auch im nachfolgenden Fallbeispiel zentral werden – als *digitale* Dinge gelten können, bleibt auf theoretischer Ebene umstritten, da es sich zunächst um analoge, greifbare und plastische Dinge handelt. Gemäß dem Verständnis von „Vermischungen" ließe sich aber mit Stalder argumentieren, dass Digitalität eher ein „Set von Relationen" (Stalder, 2019, S. 18) ist, bei dem weniger die Anwesenheit oder Beschaffenheit eines technologischen Gegenstandes eine Rolle spielt, sondern das ganze Setting von Digitalität durchzogen ist.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass eine empirische Betrachtung besonders der (musikbezogenen) Interaktionsprozesse mit digitalen Dingen zu großen Teilen ein Desiderat darstellt. Dabei ist vor allem die analytische Perspektive auf die spezifischen soziomateriellen Dimensionen im Sinne der Berücksichtigung der Verbindungen, Vermischungen und Verknüpfungen von menschlichen und nicht menschlichen Akteuren bedeutsam.

An dieser Stelle setzt die vorliegende Videostudie an. Das übergeordnete Erkenntnisinteresse gilt der Rekonstruktion konkreter Interaktionsprozesse, die sich in musikalischen Lernsettings mit digitalen Dingen vollziehen. Entsprechend lauten die zentralen leitenden Forschungsfragen der Studie:

1. Welche fachspezifischen soziomateriellen Praktiken lassen sich bei Gruppenkompositionen mit digitalen Dingen rekonstruieren?
2. Welche Rolle spielen dabei die „Vermischungen von Menschen und Dingen" und wie kann man diese analytisch erfassen?

Im Folgenden soll das konkrete methodische Vorgehen vorgestellt werden, das gewählt wurde, um diese Untersuchungsfragen vor dem Hintergrund des theoretischen und methodologischen Rahmens zu beantworten.

3. Methodisches Vorgehen

Die Beleuchtung der Soziomaterialität von Prozessen des Musik-Erfindens orientiert sich an dem Verständnis von sozialen Praktiken als kleinste Einheit sozialer Interaktion (Schatzki, 2002; Wallbaum & Rolle, 2018). Entsprechend ist dabei eine mikroanalytische Perspektive für die Rekonstruktion von Unterrichtsprozessen ein sinnvoller Anschluss, wie sie etwa in Rabensteins Erweiterung des heuristischen Rahmens von Reh und Ricken (2012) zur Erforschung der Rolle der Dinge in unterrichtlichen Praktiken auch explizit angelegt ist (Rabenstein, 2018b). Um in dem erhobenen Material diese Mikroebene der Interaktionsprozesse zu unter-

suchen und darin soziale Praktiken zu rekonstruieren, ist die Auswertung der Daten methodisch an der videobasierten Unterrichtsprozessforschung orientiert (Kranefeld, 2017, 2020). Die Fokussierung auf die Prozessebene erlaubt dabei die Rekonstruktion interaktionaler Phänomene in ihrer Vollzugslogik, also sequenziell im Interaktionsprozess. Der videografische Zugriff wurde gewählt, da dort in besonderem Maße die analytische Feinauflösung erreicht werden kann, die der hohen Komplexität sozialer Interaktion gerecht wird (Dinkelaker & Herrle, 2009). Außerdem ist durch Wiederabspielbarkeit die Möglichkeit der Re-Analyse gegeben.

Die Studie basiert auf der Durchführung eines unterrichtsnahen Experiments (vgl. dazu Höller, 2019), in dem Schulklassen der Mittelstufe zu einem Workshop eingeladen wurden und in Kleingruppen mithilfe des Programms Magix Music Maker und vorgefertigter Loops und Samples ein Stück komponieren sollten, das stilistisch dem Bereich des Electro bzw. der elektronischen Tanzmusik zuzuordnen ist (insgesamt ergaben sich so 23 Kleingruppen zu je 3–4 Schüler*innen). Die dort entstandenen Gruppenarbeiten wurden in einem Lehr-Lern-Labor an der TU Dortmund aufgezeichnet.[8] Besonders erwähnenswert ist die Möglichkeit, auch eine 360°-Draufsicht aufzuzeichnen, die die spezielle Beforschung der digitalen Dinge im Rahmen der Interaktionen ermöglicht. Darüber hinaus wurden die Audioausgabe der Laptops ebenso wie das Monitorbild mitgeschnitten, um Zugriff auf die audiovisuellen Ereignisse am Laptop – nicht nur als finalisiertes Produkt, sondern auch in den Zwischenstadien während des Prozesses – zu erlauben. Die so entstandenen Daten wurden zunächst aufbereitet, indem die verschiedenen Bild- und Tonquellen zusammengelegt wurden, sodass von jedem Gruppentisch ein Video mit mehreren Perspektiven sowie dem Mikrofonton und dem Audio-Output des Laptops entstanden ist. Anschließend wurden diese Videos segmentiert (Dinkelaker & Herrle, 2009) und im Hinblick auf mögliche „Schlüsselszenen" durchsucht (Kranefeld, 2020). Der analytische Zugriff auf diese möglichen Schlüsselszenen orientiert sich an der multimodalen Interaktionsanalyse (Deppermann, 2015; Schmitt, 2007), da dort insbesondere durch die Verwendung von Standbildern bzw. Fotogrammen und erweiterten Transkripten der Fokus auf Materialität, Räumlichkeit und non-verbale Interaktion möglich wird.

Der Prozess der Theoriebildung auf fallübergreifender Ebene ist an der Grounded Theory Methodology (Strauss & Corbin, 1996; Mey & Mruck, 2011) orientiert. Ein besonderes Potenzial dieser Methodologie liegt in der *Möglichkeit der* Erfassung „sozialen Sinns […] in Interaktionen in spezifischen sozialen Handlungsfeldern" (Reichertz, 2009, S. 93; vgl. auch Mey & Mruck, 2011). Zentral ist da-

8 Das ‚Labprofil' ist ein im Rahmen des Projekts DoProfiL eingerichtetes Videolabor. Das „Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung – DoProfiL" wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1930 gefördert.

bei das Konzept-Indikator-Modell nach Strauss (1991), bei dem konkrete empirische Ereignisse als Indikatoren für theoretische Konzepte systematisiert werden und im Anschluss daran mithilfe zugespitzter Fragen der theoretische Gehalt des Materials gehoben werden soll. Auf diese Art konnten die Prozesse des Verbindens und Distanzierens (vgl. Kapitel 5) und die Rolle der digitalen Dinge innerhalb dieser Praktiken systematisch kodiert und zusammengestellt werden. Der Kodierprozess ist am Vorgehen des offenen, axialen und selektiven Kodierens orientiert, um mithilfe des Kodierparadigmas nach Strauss (1991) zentrale theoretische Konstrukte in schematischen Übersichten zusammenzufassen. Darüber hinaus spielen das Prinzip des „permanenten Vergleichs" (Mey & Mruck, 2012, S. 109–110) und das Erstellen von schriftlichen Forschungsmemos eine wichtige Rolle, um Selbstreflexivität des Forschenden zu ermöglichen.

4. Fallanalyse: Habt ihr noch ein Loch frei?

Ausgehend von diesen Vorüberlegungen folgt nun eine Fallanalyse, die im Sinne einer „Schlüsselszene" eine zentrale theoretische Kategorie der Studie entwickelt. Der Ausschnitt zeigt eine Dreiergruppe (Ben, Kira und Alana)[9], die gegen Ende der Gruppenarbeitsphase an ihrer Komposition arbeitet. Ein Schüler von einem Nachbartisch, Kai, tritt an den Gruppentisch heran und erkundigt sich, ob „noch ein Loch bei euch frei" sei. Dabei beginnt er, seine nach wie vor aufgesetzten Kopfhörer in den Sternverteiler der Gruppe einzustöpseln. Der Schüler mit der Maus, Ben, hält das freie Loch am Kopfhörerverteiler allerdings zunächst zu, arbeitet mit seinen Gruppenkolleg*innen weiter, und gibt dann doch den Kopfhörerverteiler frei, sodass Kai seinen Kopfhörer einstöpseln kann. In dieser Szene steht auf der dinglichen Ebene die Interaktion mit dem Kopfhörerverteiler im Vordergrund. Kai versucht zunächst, seine Kopfhörer in den Kopfhörerverteiler einzustöpseln (vgl. Abb. 1). Dabei ist auffällig, dass Kai sich überhaupt bei der Gruppe einklinken möchte. Er könnte sich, auch ohne den Kopfhörer zu verbinden, mit der Gruppe unterhalten oder sich den aktuellen Stand auf dem Bildschirm anschauen. Stattdessen sucht er die materielle Verbindung zur Gruppe bzw. zum Gruppenprozess über den Kopfhörerverteiler und verspricht sich – so wäre eine Lesart – davon auch den akustischen Zugang zur Komposition. Dieser wird ihm jedoch zunächst verwehrt: Ganz handfest hält Ben Kai davon ab, sich einzustöpseln, indem er mit der Hand den Kopfhörereingang verdeckt (vgl. Abb. 2). So versperrt er ihm körperlich auch den Zugang zum bzw. die Teilnahme am Arbeitsprozess der Gruppe. An dieser Stelle wird durch die Beschaffenheit (Affordanz) des Kopfhörerverteilers zum einen die Möglichkeit eröffnet, sich auch die Arbeit einer anderen Gruppe anzuhören, indem man sich dort dazustöpselt. Zum anderen ermöglicht sie aber auch eine physikalische Ausgrenzung

9 Die Namen der Schüler*innen wurden für diese Veröffentlichung anonymisiert.

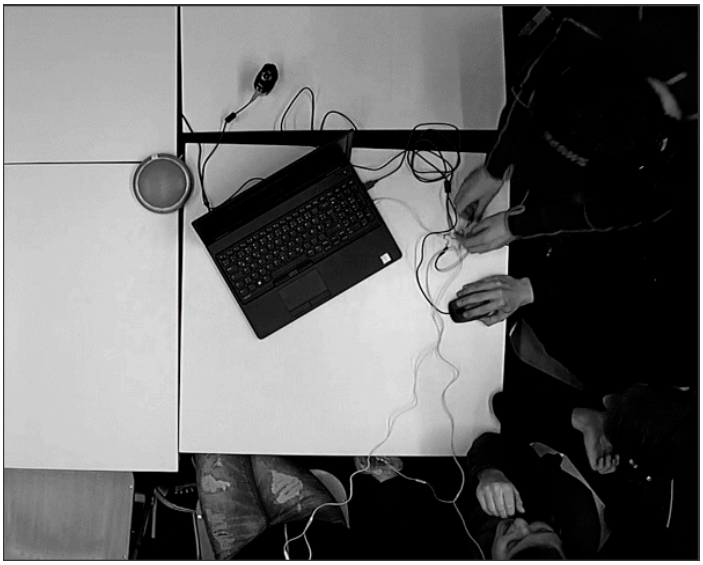


Abbildung 1: Einstöpselversuch

von Kai, der durch eine materielle Blockade zunächst außen vor gehalten werden kann, während die Gruppe weiterhin an ihrer Komposition arbeitet, ohne dass der direkt nebenan stehende Kai mitbekommt, was genau verändert wird. Ein möglicher Grund dafür deutet sich im weiteren Verlauf an: Ben möchte offenbar das Stück zunächst noch in einen seiner Meinung nach präsentableren Zustand bringen, bevor er es Kai vorspielt („Ich muss erst noch kurz was ausschneiden"). Es schließt sich ein Reflexions- und Bewertungsprozess innerhalb der Gruppe an, die kontroverse Meinungen über ihr Produkt austauscht (Kira:

Abbildung 2: Zuhalten des Kopfhörerverteilers

„Ich find uns ist das schon gelungen“, Ben: „Da klingt gar nix gut“). So wird eine Überarbeitung in Gang gesetzt, nämlich die Entfernung eines bestimmten Vocal-Samples, in dem eine weibliche Stimme „I Feel Good“ singt. Erst nach erfolgter Überarbeitung erlaubt Ben (mit den Worten „So. Du kannst.“), dass Kai sich über den Kopfhörerverteiler einklinkt (vgl. Abb. 3). Eine mögliche Lesart des Prozessverlaufs ist, dass Kais Einstöpselversuch diesen Evaluationsprozess in der Gruppe überhaupt erst in Gang bringt. Darüber hinaus initiiert das Einklinken selbst eine Art Zwischenpräsentation: Nach dem letztendlich erfolgten Einstöpseln hören sich alle das Stück gemeinsam an, danach wird über das Produkt geredet, welches Kai als Inspiration bei der Rückkehr in seine ursprüngliche Gruppe nutzt (speziell die Loops mit der weiblichen Sängerin).[10] Dort regt er an, sich auch auf die Suche nach diesen Samples zu machen, um sie in ihrer Komposition zu verwenden.

Abbildung 3: Einstöpseln wird zugelassen

5. Digitale Dinge in Prozessen des Verbindens und Distanzierens

Die vorangegangene Fallanalyse dient als Schlüsselszene, um ein fallübergreifendes theoretisches Konstrukt sichtbar zu machen (Kranefeld, 2020). Es zeigen sich mit den Kategorien des Einklinkens und Abblockens zwei Spielarten von immer wieder auch fallübergreifend rekonstruierbaren *Prozessen des Verbindens und*

10 Die Loops, in denen eine Sängerin zu hören ist, sind insofern möglicherweise besonders spannend für Kai, als dass sie eigentlich nicht zu den im Rahmen der Aufgabe bereitgestellten Loops und Samples gehören. Stattdessen sind sie Teil eines Demo-Packs, das zum Programm gehört und auf das Bens Gruppe gestoßen ist.

Distanzierens. Als solche werden in der vorgestellten Studie Prozesse verstanden, die in soziomateriellen Praktiken Verbindungen respektive Distanz *zwischen den Lernenden* herstellen. Sie beschreiben also in erster Linie die zwischenmenschliche Ebene, die durch soziomaterielle Praktiken und „Vermischungen" beeinflusst wird. Diese *Prozesse des Verbindens und Distanzierens* können sich – wie im Fallbeispiel deutlich wird – an ein und demselben Ding brechen bzw. abspielen.

Abbildung 4: Praktiken des Alleinbestimmens

Bei Prozessen des *Verbindens* werden durch eine Vernetzung mit den Dingen Schüler*innen oder verschiedene Arbeitsgruppen miteinander verbunden oder in Austausch gebracht. Neben den auch auf der Sichtstrukturebene erkennbaren körperlichen Verbindungen beinhalten Praktiken des Verbindens aber auch erst in einer rekonstruktiven Analyse erkennbare Verbindungen auf inhaltlicher Ebene, etwa in Form eines gruppenübergreifenden Ideenaustauschs oder von Anlässen zu Reflexions-, Evaluations- und Überarbeitungsprozessen, wie sie etwa bei der Praktik des Einklinkens in der Fallanalyse ausgelöst werden. Bei Prozessen des *Distanzierens* werden stattdessen Verbindungen zwischen Gruppen oder Personen aufgelöst, vorübergehend unterbrochen oder (ohne eine vorher bestehende Verbindung) voneinander distanziert. Dazu zählen neben der Praktik des Abblockens aus dem Fallbeispiel etwa auch Praktiken des Alleinbestimmens an der Maus (vgl. Abb. 4). In solchen Fällen hat ein*e Schüler*in allein die Arbeit an der Komposition übernommen, während die anderen Gruppenmitglieder aus-

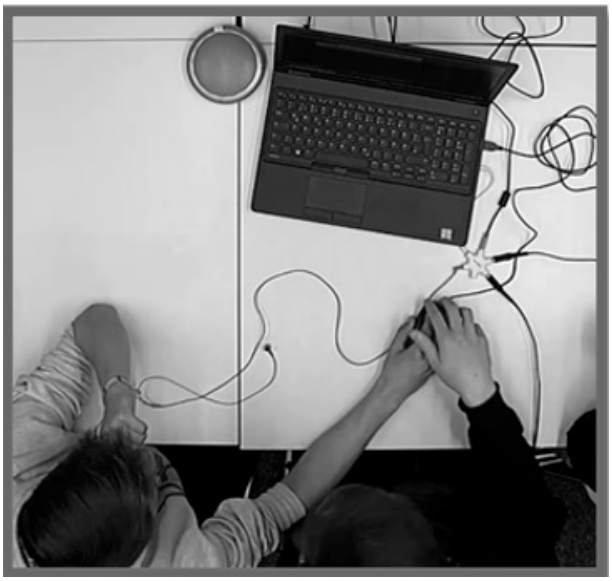


Abbildung 5: Rangeln um die Maus

geschlossen werden. Diese körperliche wie inhaltliche Distanz ist auf dem Standbild auch daran erkennbar, dass die beiden Schüler am Rand unter dem Tisch an ihren Smartphones beschäftigt sind, während der Schüler in der Mitte allein am Produkt arbeitet. Durch die Unterscheidung der körperlichen und inhaltlichen Ebene ergeben sich darüber hinaus in anderen Fällen aus dem Material der Studie spannende Mischformen, etwa wenn sich wie beim Rangeln um die Maus (vgl. Abb. 5) eine inhaltliche *Distanz* (bspw. in Form von konkurrierenden Ideen oder Vorstellungen für den Arbeitsprozess) in einer konkreten körperlichen *Verbindung* ausdrückt.[11]

Bei diesen Prozessen des Verbindens und Distanzierens zeigt sich also in empirisch rekonstruierbaren soziomateriellen Praktiken die theoretisch postulierte „Vermischung" von Schüler*innen und digitalen Dingen. Deren Beteiligung geht dabei über das bloße Anzeigen von körperlichen Verbindungen oder Distanz hinaus; vielmehr treten die Dinge aufgrund ihrer Beschaffenheit als konstitutive Bestandteile von verbindenden oder distanzierenden Prozessen auch auf inhaltlicher Ebene in Erscheinung.

Als ebenfalls zu diesem theoretischen Konstrukt anschlussfähig erweisen sich dabei die im Rahmen dieser Studie bereits publizierten Ergebnisse zu *Ver-*

11 Gemäß dem Verständnis der Affordanzen ist natürlich die Auseinandersetzung mehrerer Gruppenmitglieder um ein Interface-Objekt wie die Maus, die in der Regel nur von einer Person bedient wird, bereits im Setting der Studie angelegt. Allerdings gibt es auch Gruppen, bei denen parallel eine zweite Person über das Touchpad den Cursor zu steuern versucht, dieser Affordanz also nicht nachkommt ([non-]compliance).

netzungen zwischen Mensch und Laptop (Duve, 2020). Dort zeigen sich als zentrale sensorische Vernetzungsebenen die visuelle Ebene (die Anzeige auf dem Bildschirm) und die auditive Ebene (den Sound-Output aus den Kopfhörern). Es konnte dazu mikroanalytisch gezeigt werden, dass Lernende sich teilweise auch isoliert mit diesen Ebenen vernetzen können. Dieses Phänomen der Ebenenvernetzung kann dabei innerhalb der Gruppe eine *Kongruenz* zeigen (die Schüler*innen sind mit den gleichen sensorischen Ebenen des Dings vernetzt), was sich als *verbindender Prozess* auswirken kann. Ein konkretes Beispiel sind Überarbeitungen der Komposition, die anhand des Taktrasters vorgenommen werden, wenn sich die Schüler*innen alle mit der visuellen Ebene vernetzt haben (ein *Prozess des Verbindens*), aber keine Kopfhörer mehr tragen, sodass es eher zu visuell-geometrisch als klanglich motivierten Überarbeitungen innerhalb der Komposition kommt. Als *Prozess des Distanzierens* lassen sich Vernetzungen beschreiben, bei denen eine Ebenen*diskrepanz* vorliegt, sich also verschiedene Schüler*innen mit unterschiedlichen Ebenen vernetzt haben. Dies führt zu Missverständnissen und Problemstellen im Arbeitsprozess, etwa weil jemand einen Fehler „sieht", den der Rest der Gruppe aber nicht „gehört" hat, oder weil jemand der Gruppendiskussion nicht folgen kann, da er unter den Kopfhörern gewissermaßen vom Rest der Gruppe abgetrennt ist (Duve, 2020).

6. Fazit und Ausblick

Im Hinblick auf die eingangs formulierten Fragestellungen konnten die Phänomene des Einklinkens und Abblockens als konkrete fachspezifische Praktiken rekonstruiert werden, die sich an und mit digitalen Dingen vollziehen und in denen ihre „Vermischung" mit Menschen empirisch sichtbar gemacht werden kann. Dabei wird deutlich, dass solche Praktiken auch Anlässe sein können für Reflexionsphasen, Überarbeitung und Ideenaustausch mehrerer miteinander verbundener Gruppen. Insbesondere die Tatsache, dass ausgehend von denselben Dingen *Prozesse des Verbindens oder Distanzierens* in entgegengesetzte Richtungen laufen können, zeigt sich dabei als bedeutsame Erkenntnis für die Bewertung der Rolle von digitalen Dingen in fachspezifischen Prozessen bei Gruppenkompositionen. Diese Ergebnisse zeigen auch eine kontrastierende Perspektive zu bisherigen Studien, in denen (wie etwa bei Ahner, 2021, i. Dr.) vor allem betont wird, dass eine Zuwendung zum Ding (Immersion) diametral der Zuwendung zu den Mitlernenden (Kollaboration) gegenüberstehe; dass Schüler*innen sich also entweder mit dem Ding *oder* mit den Mitlernenden vernetzen können. Dagegen können in der vorliegenden Studie zwei soziomaterielle Praktiken rekonstruiert werden, die durch eine Auseinandersetzung mit den Dingen gerade eine *Verbindung*, im Sinne einer Förderung von Kollaboration, schaffen können, oder die (wie beim Rangeln um die Maus) zwar eine körperliche Verbindung und Auseinandersetzung schaffen, allerdings als Folge einer inhaltlichen Differenz. Diese

Erkenntnisse zeigen bisher weniger berücksichtigte Facetten der Rolle digitaler Dinge in Prozessen des Musik-Erfindens, die oftmals eher als Hindernis menschlicher Kommunikation und Beförderer von „Einzelarbeit" (Godau, 2018, S. 12) beschrieben wurden.

Zu der Frage danach, was denn tatsächlich digitale Dinge seien (oder inwiefern sie sich von analogen oder hybriden Dingen unterscheiden lassen), wirft ein empirischer Blick auf die tatsächlich stattfindenden Interaktionsprozesse eine gewisse Fragwürdigkeit dieser Bezeichnungen auf. Die im Fallbeispiel untersuchten Dinge Kopfhörer und Kopfhörerverteiler ließen sich zunächst auch als rein analoge, materiell-stoffliche Dinge begreifen und analysieren. Gerade in musikspezifischer Dimensionierung erscheint dies jedoch artifiziell und übermäßig technokratisch, da sich in den Interaktionen im Material immer wieder zeigt, dass der Kopfhörer mit der darüber hörbaren Musik und so auch mit dem Zugang zur digitalen Komposition gleichgesetzt oder zumindest in Verbindung gebracht wird (etwa durch Äußerungen wie „Der Kopfhörer ist zu laut" oder „Da [aus dem Verteiler] kommt grade nur Müll raus"). In der Interaktion besetzen die zunächst analogen Plastik-Dinge also auch die Rolle der durch sie wahrnehmbaren (digitalen und flüchtigen) Musik. Eine eingehende Rekonstruktion dieses Phänomens kann an dieser Stelle nicht vorgenommen werden, dennoch wird deutlich, dass den streng genommen analogen Dingen auch die Eigenschaften der durch sie erfahrbaren digitalen Dinge (Stück, Musik, Klang) zugeschrieben werden, sie also auch als digitale Dinge verstanden werden können.

Zum jetzigen Zeitpunkt beschränkt sich die Aussagekraft der Ergebnisse auf die untersuchten Dinge in Gruppenprozessen des Musik-Erfindens. Eine von diesen Ergebnissen ausgehende Untersuchung anderer Situationen digitaler Musikpraxis, möglicherweise auch abseits von Situationen des Musik-Erfindens, sowie eine Berücksichtigung anderer musikunterrichtlicher Dinge (wie klassischer Musikinstrumente oder Alltagsgegenstände) ist nach wie vor ein Desiderat, das für eine umfassendere Theoriebildung zur Rolle der Dinge notwendig scheint. Gleichwohl geben die hier präsentierten *Prozesse des Verbindens und Distanzierens* erste Aufschlüsse über fachspezifische soziomaterielle Praktiken in digitalen Gruppenkompositionsprozessen und zeigen das Potenzial entsprechender objektintegrierender Forschungsansätze.

Die Ergebnisse dieser Studie können außerdem einen Beitrag zur stellenweise kontroversen Diskussion um eine dingliche *Agency* leisten, wie sie die Akteur-Netzwerk-Theorie nahelegt. Der Begriff der *Agency* zielt dort zwar nicht auf intentionales, bedeutungsvolles menschliches Handeln, sondern schließt bewusst auch „shades between full causality and sheer inexistence" mit ein (Latour, 2005, S. 71–72). Dennoch werden die Dinge zu „full-blown actors" ernannt, die in Netzwerken mit menschlichen Akteur*innen Handlungs- und Wirkmächtigkeit entfalten können. Im Kontrast dazu lassen sich mit dem Ansatz der Affordanz die *Prozesse des Verbindens und Distanzierens* als in den Dingen angelegte Handlungsaufforderungen verstehen: Ein leerer Steckplatz im Kopfhörerverteiler lädt

(im untersuchten Setting) natürlich dazu ein, sich *einzuklinken*, bietet aber auch die Möglichkeit, dieses Dazustöpseln *abzublocken*. Auf diese Weise bestimmen und gestalten die Dinge diese Prozesse also zweifelsfrei mit; der letztendliche Vollzug der Praktiken spielt sich allerdings auf der Ebene der menschlichen Akteur*innen ab. Insofern hängt die Zuschreibung von *Agency* also in erster Linie von der genauen Definition ebendieses Begriffes ab und wird so eher zu einem Gedankenexperiment als zu einer für das Verständnis soziomaterieller Praktiken hilfreichen Konzeption. In jedem Fall erweisen sich die digitalen Dinge als für die Interaktion zentrale Artefakte im Prozess des Musik-Erfindens in Gruppen, indem sie das Potenzial aufweisen, Schüler*innen(-gruppen) miteinander in Verbindung oder Distanz zu bringen. Die Beschreibung solcher Prozesse kann einen Beitrag dazu leisten, die nach wie vor lückenhaften empirischen Befunde zur Rolle der Dinge in musikbezogenen Lernprozessen zu ergänzen. Vertiefte Analysen, etwa darüber, welche Faktoren entscheidend dafür sind, ob es zu Prozessen des Verbindens oder Distanzierens kommt sowie welche materiellen, sozialen oder fachlichen Faktoren diese Prozesse vorstrukturieren, sind darüber hinaus nötig, nicht nur um diese Lernsettings und ihr didaktisches Potenzial besser zu verstehen und informierter gestalten zu können, sondern auch, um den musikpädagogischen Digitalisierungsdiskurs weiter empirisch zu fundieren.

Literatur

Ahlers, M. (2017). Paradigmen und Konzepte zum Einsatz digitaler Medien im Musikunterricht. In M. Rheinländer & B. Weber (Hrsg.), *Digitale Medien im Musikunterricht. Bestandsaufnahme, Reflexion, Perspektiven: Kongress „Musikunterricht und Multimedia" an der Niedersächsischen Landesmusikakademie Wolfenbüttel 20.–21. Mai 2016* (S. 49–61). Lugert Verlag GmbH & Co KG.

Ahlers, M. (2018). Musiklernen und digitale Medien. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 405–410). Waxmann [utb].

Ahlers, M. & Godau, M. (2019). Digitalisierung – Musik – Unterricht. Rahmen, Theorien und Projekte. *Diskussion Musikpädagogik, 82*(2), 4–9.

Ahner, P. (2019). Individuelle Förderung, Dinge und Digitalisierung. *Diskussion Musikpädagogik*, *82*(2), 10–17.

Ahner, P. (2021, i. Dr.). *Ding-Praktiken, musikalische Praxen und Praxisfelder: Soziomaterielle Betrachtungen zu analogen und digitalen Dingen im Musizieren, musikbezogenen Lernen und in der Musikdidaktik des Aufbauenden Musikunterrichts.*

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

Belliger, A., Krieger, D., Herber, E. & Waba, S. (2013). Die Akteur-Netzwerk-Theorie: Eine Techniktheorie für das Lernen und Lehren mit Technologien. In L3T (Hrsg.), *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien.* Books on Demand.

Benyon, D. (2014). Spaces of Interaction, Places for Experience. *Synthesis Lectures on Human-Centered Informatics*. https://www.researchgate.net/publication/274715399_Spaces_of_Interaction_Places_for_Experience

Breeze, N. (2009). Learning design and proscription: how generative activity was promoted in music composing. *International Journal of Music Education*, *27*(3), 204–219.

Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF]. (2018). *Berufsbildungsbericht 2018.*

Clements, A. (2018). A Postdigital Future for Music Education: Definitions, Implications, and Questions. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, *17*(1), 48–80. http://act.maydaygroup.org/articles/Clements17_1.pdf

Cramer, F. (2015). What Is 'Post-digital'? In D. Berry & M. Dieter (Hrsg.), *Postdigital Aesthetics: Art, Computation And Design* (S. 12–26). Palgrave Macmillan UK.

Deppermann, A. (2015). Wissen im Gespräch: Voraussetzung und Produkt, Gegenstand und Ressource. *InLiSt – Interaction and Linguistic Structures,* (57), 105–142.

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

Duve, J. (2020). Komponieren am Raster: Fallanalytische Perspektiven auf Prozesse des Musik-Erfindens mit digitalen Medien. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens: Fallanalytische Perspektiven* (S. 97–110). Waxmann.

Enders, B. (2019). Neue Formen des Komponierens und Musizierens in einer digitalen Musikwelt. *Diskussion Musikpädagogik,* (82), 17–21.

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

Fuller, M. (2008). *Software studies: A lexicon*. *Leonardo*. MIT Press.

Gibson, J. J. (1986/2015). *The ecological approach to visual perception*. Psychology Press.

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

Godau, M. & Krebs, M. (2016). *Studie: Besonderheiten musikalischer Praxen in Appmusik-AGs*. http://forschungsstelle.appmusik.de/studie-appmusik-besonderheiten/

Godau, M. & Heanisch, M. (2019). MuBiTec: Musikalische Bildung mit mobilen Digitaltechnologien. In B. Jörissen, S. Kröner & L. Unterberg (Hrsg.), *Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung* (S. 129-148). kopaed.

Herzfeld-Schild, M. L. (2019). Musikalische Immersion. Hörende Anwesenheit spüren. *Navigationen – Zeitschrift für Medien- und Kulturwissenschaften, 19*(1), 71–88.

Höfer, F. (2017). Digitale Medien im Musikunterricht der Sekundarstufe. Eine empirische Studie an österreichischen Schulen. Wißner.

Höfer, F. (2019). TikTok – App-Musicking als aktuelle jugendkulturelle Musikpraxis in ihrer Relevanz für die Musikpädagogik. In G. Enser, B. Gritsch & F. Höfer (Hrsg.), *Musikalische Sozialisation und Lernwelten* (S. 207–230). Waxmann.

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* (S. 205–218). Waxmann.

Hörning, K. H. (2017). Wissen in digitalen Zeiten. In H. Allert, M. Asmussen & C. Richter (Hrsg.), *Pädagogik. Digitalität und Selbst: Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse* (S. 69–86). transcipt.

Hugger, K.-U. (2010). Bildungsräume junger Migranten im Internet. In B. Bachmair (Hrsg.), *Medienbildung in Neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion* (S. 285–296). Wiesbaden.

Hugill, A. (2012). *The digital musician* (2nd ed.). Routledge.

Jörissen, B. (2015). Bildung der Dinge: Design und Subjektivation. In B. Jörissen & T. Meyer (Hrsg.), *Medienbildung und Gesellschaft: Bd. 28. Subjekt Medium Bildung* (S. 215–234). Springer VS.

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). Waxmann.

Kranefeld, U. (2020). Kompositionsprozesse in fallanalytischer Perspektivierung: Methodologische und methodische Überlegungen. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens: Fallanalytische Perspektiven* (S. 43–54). Waxmann.

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* (S. 35–50). Waxmann.

Langner, J. (2020). „Wenn ihr da ’n Keyboard wollt“: Bedeutungszuschreibungen bei der Auswahl von Instrumenten im Kontext des Musik-Erfindens. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens: Fallanalytische Perspektiven* (S. 81–96). Waxmann.

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

Lyda, L. R. (2014). *A Comparison of Music Compositional Process and Product of Two Groups of Secondary Students: Using Only Acoustic Instruments Versus Using Acoustic Instruments and iPads*. https://etd.auburn.edu/handle/10415/4426

Mey, G. N. & Mruck, K. (2011). *Grounded Theory Reader*. Springer Fachmedien.

Norman, D. A. (2013). *The design of everyday things* (rev. and expand. ed.). Basic Books.

Philpott, C. & Kubilius, J. (2015). Social Justice in the English Secondary Music Classroom. In C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce & P. Woodford (Hrsg.), *The Oxford handbook of social justice in music education* (S. 426–445). Oxford University Press.

Puentedura, R. R. (2006). *Das SAMR Modell*. http://homepages.uni-paderborn.de/wilke/blog/2016/01/06/SAMR-Puentedura-deutsch/

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

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

Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken / Basic Elements of a Theory of Social Practices. *Zeitschrift für Soziologie*, *32*(4), 282–301.

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

Reichertz, J. (2009). Abduction: The Logic of Discovery of Grounded Theory. Vorab-Onlinepublikation. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 11*, Risk and Uncertainty. https://www.researchgate.net/publication/45686581_Abduction_The_Logic_of_Discovery_of_Grounded_Theory

Sachsse, M. (2020a). Informelles Musiklernen mit digitalen Medien zwischen Gegenbild, Abbild und Utopie. In G. Brunner, S. Schmid, C. Rott-Fournier & J. Treß (Hrsg.), *Mastery und Mystery?!: Musikunterricht zwischen offenen Konzepten und Lehrgang.* Helbling.

Sachsse, M. (2020b). Musik-Erfinden im Zeichen des Kreativitätsdispositivs: Grundzüge einer sozialkritischen Lesart aktueller Begründungsdiskurse. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik Erfindens: Fallanalytische Perspektiven* (S. 11–42). Waxmann.

Sachsse, M. (2020c). Postdigitale Klangästhetiken als kollektive Imaginationen im virtuellen Raum – zur musikpädagogischen Relevanz von ASMR und elektronischer Pop-Avantgarde. In P. W. Schatt (Hrsg.), *Musik – Raum – Sozialität* (S. 73–102). Waxmann.

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

Schmitt, R. (Hrsg.). (2007). *Studien zur deutschen Sprache: Bd. 38*. *Koordination: Analysen zur multimodalen Interaktion*. Narr.

Stalder, F. (2019). *Kultur der Digitalität* (4. Auflage). Suhrkamp.

Steiner, J. (Hrsg.). (2016). *digital MUSICIANship: Digitales Klassenmusizieren: Innovative Konzepte für den Musikunterricht*. Helbling.

Strauss, A. L. (1991). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. *Übergänge: Bd. 10*. Fink.

Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz/PVU.

Väkevä, L. (2013). Digital musicianship in the late modern culture of mediation: Theorizing a new praxis for music education from a pragmatist viewpoint. *Journal of Pedagogy and Psychology "Signum Temporis"*, *6*(1), 38–47.

Wallbaum, C. & Rolle, C. (2018). Konstellationen von Praktiken in der Praxis des Musikunterrichts: Eine praxistheoretische Annäherung. In F. Heß, L. Oberhaus & C. Rolle (Hrsg.), *Zwischen Praxis und Performanz: Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive* (S. 75–98). LIT.

Zillien, N. (2019). Affordanz. In K. Liggieri & O. Müller (Hrsg.), *Mensch-Maschine-Interaktion: Handbuch zu Geschichte – Kultur – Ethik* (S. 226–228). J. B. Metzler.

Jan Duve
Technische Universität Dortmund
Musikpädagogische Forschungsstelle
Emil-Figge-Straße 50
44227 Dortmund
jan.duve@tu-dortmund.de

Linus Eusterbrock, Marc Godau, Matthias Haenisch & Christian Rolle

Spielwiese und Spielzeug: ludische Qualitäten ästhetischer Erfahrung in der Appmusikpraxis

Playground and Toy: Ludic Qualities of Aesthetic Experiences in App-Music Practices

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 in informal app-music practices. In particular, it discusses the experience of playfulness in aesthetic experiences with music apps. In our grounded-theory study, we collected data using narrative interviews, video-stimulated recall interviews, and participant observation. The article presents two different kinds of ludic aesthetic experiences in app-music practices: the experience of playful exploration and the experience of game-like music making. Results shed light on aesthetic aspects of mobile music making in the context of a ludic digital culture.

1. Einleitung

Musikapps für Tablets und Smartphones werden in verschiedensten musikalischen Kontexten genutzt und gelegentlich bereits als neue Volksinstrumente bezeichnet (Jones, 2013; vgl. auch Ahner, 2018; Krebs, 2012; Williams, 2014). Doch trotz ihrer Bedeutung gibt es bisher kaum empirische Forschung darüber, welche Erfahrungen Menschen beim Musikmachen mit Apps außerhalb von schulischen Kontexten machen. Im vorliegenden Artikel sollen spielerische Qualitäten ästhetischer Erfahrungen mit Musikapps dargestellt werden. Die Ergebnisse wurden im Rahmen eines qualitativen Forschungsprojektes zu Lernprozessen und ästhetischen Erfahrungen in der Appmusikpraxis gewonnen, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wurde (*MuBiTec-LEA*, vgl. Godau et al., 2019).

Bislang betreffen Studien zum Musikmachen mit Apps vor allem kollektive ästhetische Praktiken in formalen und non-formalen Settings wie Schulen und Musikschulen, in denen Gruppen mit Apps komponieren, Songs schreiben oder

Klang-Collagen erstellen (vgl. z. B. Sander-Steinert, 2019; Riley, 2018). Zudem wird individuelles Verhalten mit Musikapps durch Messung von Log-Daten und Bildschirmvideos untersucht (Weyel & Lehmann-Wermser, 2020).

Erfahrungsqualitäten im Umgang mit Musikapps werden nur mit Blick auf das Design erforscht, also bezogen auf intendierte Umgangs- und Erlebensmöglichkeiten, die in Interviews mit Entwickler*innen, durch Analysen von Apps oder durch Diskursanalysen von Online- oder Printtexten zusammengetragen werden (z. B. D'Errico, 2016; Hamilton & Wang, 2011). Derartige Untersuchungen legen immer wieder eine enge Verbindung zwischen ästhetischer Wahrnehmung und technologischen Merkmalen nahe (vgl. Xenakis & Arnellos, 2013). Hervorgehoben werden dabei spielerische Merkmale im Musikapp-Design, die gezielt Musiker*innen ohne Vorkenntnisse ansprächen (vgl. D'Errico, 2016, S. 196, 205). So entstehe ein neuer Typus des Freizeitmusizierens, der Amateur*innen das Komponieren ermögliche (vgl. D'Errico, 2016, S. 207; Hughes & Keith, 2019, S. 91).

Ästhetische Erfahrung stellt eine zentrale Kategorie in musikdidaktischen Debatten dar (vgl. z. B. Rolle, 1999; Wallbaum, 2000; Jank, 2012), weshalb die Frage, wie sich Formen ästhetischer Erfahrung durch Musikapps und andere Digitaltechnologien verändern, aus musikpädagogischer Perspektive relevant erscheint. Zu ihrer Beantwortung will die vorliegende Untersuchung einen Beitrag leisten. Ihre Ergebnisse zeigen, dass eine der bestimmenden Umgangsweisen beim Musikmachen mit Apps in informellen Kontexten durch eine spielerische Haltung gekennzeichnet ist. Dazu gehören offene, explorative Spielprozesse, bei denen das Musikmachen als „Spielwiese" bezeichnet wird, aber auch ein Spielen, das nebenbei und zum schnellen Vergnügen erfolgt und bei dem die App eher als „Spielzeug" gilt.

2. Theoretischer Hintergrund

Im Forschungsprojekt wurde zunächst von einem Verständnis ästhetischer Erfahrung ausgegangen, nach dem es sich um Episoden sinnlichen Wahrnehmens handelt, die selbstzweckhaft sind, d. h., auch um ihrer selbst willen vollzogen werden. Als sensibilisierendes Konzept wurde dann ein spezifischer Begriff ästhetischer Erfahrung herangezogen, der auf die Ästhetik Martin Seels zurückgeht (1996, 2003) und in der Musikpädagogik mehrfach aufgegriffen wurde (z. B. Rolle, 1999; Wallbaum, 2000; Brandstätter, 2014). Danach ist die ästhetische Wahrnehmung, welche der Erfahrung zugrunde liegt, *selbstbezüglich*, sie richtet sich also nicht nur auf ein Objekt, sondern auch auf den Vorgang des Wahrnehmens selbst. Sie ist für die Wahrnehmenden bedeutsam und mit einem ästhetischen Urteil verbunden. Wenn in einer Episode ästhetischer Wahrnehmung die Welt in neuem Licht erscheint, d. h., gewohnte Perspektiven ins Wanken geraten, kann ästhetische Erfahrung außerdem zur *Differenzerfahrung* werden und musikalisch-ästhetische Bildungsprozesse auslösen.

Mit diesen Kernmerkmalen ist jedoch zunächst nur die allgemeine Form ästhetischer Erfahrungen bestimmt. Darüber hinaus können einzelne Erfahrungen sehr unterschiedliche Qualitäten aufweisen und sich je nach musikalischer Praxis unterscheiden. Appmusikpraxis (das Musikmachen mit Apps auf Smartphones und Tablets) kann als ästhetische Praxis verstanden werden, d. h. als eine Praxis, die sich durch die Merkmale einer „selbstbezüglichen Sinnlichkeit und einer vollzugsorientierten Zeitlichkeit auszeichnet" (Seel, 2003, S. 126). Eine ästhetische Praxis konstituiert sich aus diversen Praktiken, die wir hier im Rekurs auf die soziologische Praxeologie als überindividuelle, sozial geteilte Handlungsmuster begreifen (vgl. Reckwitz, 2003, 2008)[1]. Das *spielerische Musikmachen* mit Apps, welches im Mittelpunkt dieses Artikels steht, begreifen wir als eine solche ästhetische Praktik, die Teil der übergeordneten Appmusikpraxis ist. Es ist mit besonderen ästhetischen Erfahrungsqualitäten verbunden, die im Folgenden dargestellt werden sollen.

3. Forschungsdesign

Das Forschungsdesign des Projekts *MuBiTec-LEA* lehnt sich an die konstruktivistische Grounded-Theory-Methodologie an (Charmaz, 2014). Zu Beginn der Datenerhebung wurde eine Gruppendiskussion durchgeführt, um einen besseren Zugang zum Feld zu erhalten (Kühn & Koschel, 2018). Anschließend wurden 14 Musiker*innen über jeweils mindestens ein Jahr hinweg in informellen Kontexten begleitet. Unser Sample umfasste Musiker*innen im Alter von 12 bis 65 Jahren mit diversen musikkulturellen Hintergründen, von denen einige erst seit Kurzem, andere schon seit Längerem mit Apps Musik machten. Mit den Teilnehmenden führten wir jeweils mehrere leitfadengestützte Interviews mit narrativen Elementen (Helfferich, 2019) und setzten als zusätzliches Erhebungsinstrument teilnehmende Beobachtung ein (DeWalt & DeWalt, 2010).

Im Hinblick auf die Wahrnehmungs- und Reflexionsdimension ästhetischer Erfahrung gehen wir von einem Primat des Interviews vor Methoden der Beobachtung und Videographie aus. Das Interview verstehen wir als eine Methode, die es nicht nur erlaubt, über vergangene ästhetische Erfahrungen zu sprechen, sondern auch, sich Erlebtes zu vergegenwärtigen und jene Momente ästhetischer Reflexion und Urteilsbildung zu erreichen, die für ästhetische Erfahrungen charakteristisch sind (vgl. Haenisch & Godau, 2021). Um die Vergegenwärtigung vergangener Erfahrungen im Interview zu erleichtern, setzten wir verschiedene Stimuli ein, darunter Audios und Videos der Musikpraxis der Teilnehmenden, die wir oder die Teilnehmenden selbst zuvor aufgenommen hatten, im Sinne eines „Video-Stimulated-Recall-Interviews" (Gass & Mackey, 2006).

1 Zur Vereinbarkeit von Praxeologie und Theorien ästhetischer Erfahrung vgl. auch Eusterbrock und Rolle (2020).

Im Zuge des offenen Kodierens der Daten stellten wir zunächst fest, dass das Musikmachen mit Apps von den Teilnehmenden häufig und in Abgrenzung zu anderen Musikpraktiken als spielerisch bezeichnet wird. Durch fokussiertes Kodieren und kontrastierende Vergleiche versuchten wir anschließend, die entsprechenden Praktiken und Erlebnisqualitäten (unabhängig von der bloßen Bezeichnung als „spielerisch") herauszuarbeiten.

4. Spielerisches Musikmachen mit Apps

Im Fokus der folgenden Ausführungen steht die ästhetische Praktik des *spielerischen Musikmachens* mit Apps.[2] Sie wird im Feld von anderen Praktiken abgegrenzt, zum Beispiel von einem eher mühsamen *Erledigen* beim Musikmachen mit Apps oder einem sorgfältigen *Feilen* an Klängen. Das *spielerische Musikmachen* stellt also nicht die einzige, aber eine bestimmende Umgangsweise mit Musikapps dar und prägt die Appmusikpraxis. Dabei kann es viele verschiedene Praktiken umfassen, zum Beispiel das Ausprobieren einer neuen Sequenzer-App oder das Beatmaking mit einer Musikproduktions-App, die dem Prinzip der Digital Audio Workstation (DAW) folgt.

Spielerisches Musikmachen wird als spontanes, improvisiertes Musikerfinden oder Musizieren beschrieben, das selbst gewählt, ohne festes Ziel und um seiner selbst willen vollzogen wird. Wie bei den meisten Praktiken in unserem Feld handelt es sich um ein überwiegend solitäres Musikmachen, wobei andere Personen durchaus anwesend sein können.

Wenn Musiker*innen ihr ästhetisches Erleben des *spielerischen Musikmachens* schildern, kommen etwa Gefühle wie Spaß oder ein Freiheitsgefühl zur Sprache (wobei im Folgenden noch zu klären ist, was sich dahinter genau verbirgt). Es wird als frei von Druck durch eigene oder fremde Ansprüche und relativ mühelos beschrieben und so von „ernsthaftem" (TN4:I1)[3] Musikmachen und Arbeitstätigkeiten abgegrenzt. *Spielerisches Musikmachen* ist nicht primär am Produkt, sondern an der Erfahrung selbst orientiert. Als Kontrastfolie nutzen die Teilnehmenden immer wieder das Musikmachen mit Computer, Maus und Tastatur.

Eine weitere Erlebnisqualität des *spielerischen Musikmachens* mit Apps ist seine Unmittelbarkeit – im zeitlichen Sinne, da man oft mit wenig Vorbereitung direkt beginnen kann, aber auch in Bezug auf die Klangsteuerung, denn im Vergleich zum Computer könne man hier, so G1, „direkt die Wellenform anfassen". Hieran zeigt sich auch, dass das Haptische, der Tastsinn gegenüber dem Com-

2 Kursiv gesetzt werden im Folgenden Eigennamen und In-Vivo-Codes, d. h. Codes, die von Teilnehmenden genutzten Begrifflichkeiten entsprechen.

3 Die Kürzel der Forschungsteilnehmenden entschlüsseln sich wie folgt: TN4:I1 bedeutet Teilnehmer*in 4, erstes Interview; G1 bedeutet Gruppendiskussionsteilnehmer*in 1.

puter an Bedeutung gewinnt. Aber auch andere Sinne werden in besonderer Weise gefordert. So beschreiben Teilnehmende den Umgang mit Musikapps im Vergleich zum Musikmachen am Computer als auditiver geprägt, weil man mit dem Finger auf dem Touchscreen eher nach Gehör musizieren könne, während man sich am Computer oft ungewollt visuell an der grafischen Darstellung in der DAW orientiere. Selbst der Geruchssinn kann beim Musikmachen mit Apps an Bedeutung gewinnen, etwa wenn Musiker*innen die Mobilität des Geräts nutzen und an Orten Musik machen, deren Duft sie als „inspirierend" erleben (zur Nutzung von Orten in der Appmusikpraxis vgl. Eusterbrock et al., 2021). In dieser Sinnlichkeit, aber auch in der Selbstzweckhaftigkeit und Unbestimmtheit des *spielerischen Musikmachens* klingt bereits sein Potenzial für ästhetische Erfahrungen an (vgl. Abschnitt 2).

Im Folgenden werden zwei Varianten des *spielerischen Musikmachens* unterschieden, das *entdeckende Spielen* und das *Mal-eben-Spielen.* Beide Varianten wurden im Zuge des Dimensionalisierens der Kategorien im Kodierprozess (Strübing, 2014, S. 19–20) als zwei Pole eines Kontinuums identifiziert, auf dem es zahlreiche Mischformen und Zwischenstufen gibt.

4.1 Variante 1: entdeckendes Spielen

Das *entdeckende Spielen* stellt sich als ein spontaner, selbstgewählter und improvisierender Prozess des Ausprobierens dar. Oft geschieht es beim Erkunden einer neu heruntergeladenen App oder eines Updates, beim Neu-Kombinieren von Apps oder dem Ausloten bislang unbekannter Features. Dabei folgen Musiker*innen den Affordanzen der Apps, d. h. den Handlungsangeboten in Relation zu ihren jeweiligen kognitiven und körperlich-praktischen Fähigkeiten (vgl. Gibson, 1979; Schmidt, 2012). Die Musiker*innen erleben das *entdeckende Spielen* als eine Praktik, in der sich ihnen viele Gestaltungsmöglichkeiten bieten. Dieses Erleben ist auch abhängig von ihrer Vorerfahrung: So genießt es TN13, die erst seit Kurzem mit Musikapps arbeitet, die „vielen Möglichkeiten" einer neuen App zu „erforschen". Dagegen kann der erfahrenere TN2 in der gleichen App wenig Gestaltungsmöglichkeiten erkennen.

Das *entdeckende Spielen* ist mit spezifischen ästhetischen Erlebnisqualitäten verbunden: Musiker*innen berichten von einem Gefühl von Freiheit, das mit der Unbestimmtheit des Prozesses und der Erfahrung vieler neuer Möglichkeiten assoziiert wird. *Entdeckendes Spielen* steht kaum unter dem Druck fremder oder eigener Ansprüche. Auch wenn manchmal Widerstände überwunden werden müssen, weil etwa bestimmte neue Funktionen noch nicht verstanden sind, handelt es sich um ein überwiegend gelingendes Musikmachen, das von Wohlbefinden begleitet ist.

Als Beispiel für *entdeckendes Spielen* mit Apps kann eine Praktik von TN8 dienen, der früher auf dem Computer mit einer DAW Tracks produziert hat und nun

auf dem Tablet ein modulares Set-up nutzt, d. h., verschiedene Apps über eine Mixer-App miteinander vernetzt. Er beschreibt diese Praktik als „befreiend“ und als eine „Spielwiese“:

> total improvisiert, dass ich davor noch gar keine Idee habe, wo die Reise hingeht und ich einfach rumspiele und dann kommen so zufällige, so happy accidents […], wo ich dann mich selber überrasche und mir denke: Das ist ja ganz geil geworden! Dann bin ich super happy. (TN8:I1)

In diesem Interviewausschnitt wird das Musikmachen als Entdecken dargestellt. Das Bild der „Spielwiese“ evoziert ein offenes Terrain mit einer Vielzahl von Gestaltungsmöglichkeiten. Diese werden in einem ergebnisoffenen Prozess erkundet, auf einer „Reise“ ohne Plan und Ziel, die ein Erleben von Moment zu Moment nahelegt. Der Ausdruck „einfach rumspielen“ zeugt von einer gewissen Nicht-Ernsthaftigkeit und Leichtigkeit des Erlebens. Im ästhetischen Urteil „Das ist ja ganz geil!“ führt die „Reise“ zu einem Moment reflexiven Innehaltens. Solche Momente der selbstbezüglichen Wahrnehmung treten aus dem Fluss des Erlebens hervor und sind für eine ästhetische Erfahrung charakteristisch (Brandstätter, 2014, S. 31–32). Sie werden beim *entdeckenden Spielen* oft von überraschenden Funden hervorgerufen, die zunächst irritieren und dann ästhetisch umgedeutet werden (im Zitat die „happy accidents“). In diesem Sinne beschreibt auch TN5, wie sich seine Deutung eines Klangs verändert, den er gerade durch Ausprobieren „gefunden“ hat: „Das klingt komisch … [hält inne]; das klingt anders … [hält inne]; das klingt cool!“ (TN5:I1). Hier zeigt sich, wie irritierende ästhetische Wahrnehmungen Perspektiven auf Musik verändern können (vgl. Abschnitt 2).

Charakteristisch für das Erleben beim *entdeckenden Spielen* ist auch die Empfindung von Neugier. Sie wird im Feld als Spannung erlebt (man sei „aufgeregt“, voller „excitement“, so TN13:I2), verbunden mit einer Lust an neuen Klängen und Möglichkeiten. Um diese Neugier präziser zu bestimmen, bietet sich eine Unterscheidung aus der empirischen Ästhetik an: Es handelt sich hier nicht um eine „specific curiosity“, die auf die Lösung eines bestimmten Problems abzielt, sondern um eine „explorative curiosity“, definiert als „investigating new ideas for the simple joy of it“ (Bianchi, 2014, S. 3).

Immer wieder entlädt sich die Neugier beim *entdeckenden Spielen* in Momenten des Staunens, die sich auch in gefühlsbezogenen Praktiken wie Ausrufen manifestieren. Der Begriff des Staunens changiert in der Ästhetik zwischen einem „Staunen (thaumazein) als Antrieb zur Erkenntnissuche, Staunen (hedonê) als Lust an der Kunst(-fertigkeit) und Staunen (ekplêttein) als eine das Denken arretierende Bewunderung oder Erschütterung“ (Gess, 2016, S. 19). Beim *entdeckenden Spielen* findet sich sowohl ein Staunen als „Antrieb zur Erkenntnissuche“ bzw. Erfahrungssuche, wenn über neu entdeckte Möglichkeiten gestaunt wird,

als auch ein Staunen als „Lust an der Kunst(-fertigkeit)“, etwa wenn Teilnehmende innehalten und über einen gefundenen Klang oder erzeugten Groove staunen.

In Momenten des Staunens wird in der Praxis „Zeit und Raum vergessen“ (TN9:I2) oder der Raum als gedehnt wahrgenommen, etwa wenn TN6 das Nachspüren eines Klangs erlebt, als würde er „eine Unendlichkeit aufstoßen“ (TN6:I1). Das *entdeckende Spielen* kann also eine Eigenzeit- und Räumlichkeit besitzen (vgl. Brandstätter, 2014, S. 31) und zu kontemplativen ästhetischen Erfahrungen führen (vgl. Seel, 2003, S. 32–35).

Obwohl sich *spielerisches Musikmachen* nicht primär am Produkt orientiert, ist es für die Teilnehmenden mitunter mit einem Gefühl von Stolz, d. h. Freude an der eigenen Leistung verbunden, wenn es Teil eines Produktionsprozesses ist, an dessen Ende ein Stück steht. Die Lust an der Erfahrung entspringt folglich auch dem Erleben der eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten. Hinter dem Wohlbefinden beim *entdeckenden Spielen*, das die Teilnehmenden schildern, verbergen sich also eine Reihe von Erlebnisqualitäten, darunter ein Freiheitsgefühl, Neugier, Staunen und Stolz.

Entdeckendes Spielen erfüllt für die Appmusikpraxis eine Funktion, findet es doch in einem Kontext statt, in dem oft neue Technologien erkundet werden müssen. Verglichen mit Computerprogrammen sind viele Apps in ihren Möglichkeiten begrenzt. Irgendwann kommen viele unserer Studienteilnehmer*innen an einen Punkt, an dem sie ihre Vorstellungen mit einer App nicht mehr umsetzen können, weil deren Möglichkeiten ausgereizt sind oder sie nicht die nötigen Fertigkeiten besitzen. Dann probieren sie in der Regel andere Apps oder Set-ups aus (sofern sie nicht zu Computer-DAWs wechseln oder gleich ganz aufgeben, elektronische Musik zu machen). Die Praktik des Entdeckens neuer Umgebungen kann also als integraler Bestandteil des Erfahrungs- und Lernprozesses in der Appmusikpraxis gelten.

4.2 Variante 2: Mal-eben-Spielen

Die zweite Variante des *spielerischen Musikmachens* in unserem Feld ist das *Mal-eben-Spielen*. Im Unterschied zum *entdeckenden Spielen* stellt es kein Explorieren dar, sondern ein Skizzieren oder kurzes Jammen, beispielsweise wenn man mit einem Sequenzer wie *Figure*, der mit vielen vorgefertigten Samples arbeitet, „mal eben“ (TN4:I2 u. a.) einen Beat erstellt. Während das *entdeckende Spielen* mit einer Freude an vielen Features verbunden ist, werden beim *Mal-eben-Spielen* gerade wenig Gestaltungsmöglichkeiten erlebt. Es wird gern zwischendurch praktiziert, d. h. eingelassen in anderes Alltagsgeschehen, zum Beispiel in der Straßenbahn, und ist weder publikums- noch produktorientiert.

Zur Illustration der Variante des *Mal-eben-Spielens* kann folgende Situation dienen: G2, der oft mit komplexen Set-ups arbeitet, beschränkt sich an einem

Abend auf eine App mit vielen vorgefertigten Samples, da er „ein Bierchen getrunken“ hat und „ein bisschen Spaß haben will“.

> Wenn du halt völlig spielerisch einfach nur sagst: Ich rotz jetzt hier so ein paar dreckige Beats hin so, und das halt in ein paar Sekunden, und dann irgendwie noch so ein Arpeggio mit vier Fingern irgendwie und so was, […] das ist ja der Witz auch irgendwie. (G2)

Hier wird klar, dass es beim *Mal-eben-Spielen* zwar auch um „Spaß“ (G2) geht, anders als beim *entdeckenden Spielen* verbirgt sich dahinter jedoch nicht Neugier oder Staunen, sondern unmittelbares Wohlbefinden, Unterhaltung und Zerstreuung. G6 benennt als Zweck dieser Praktik „to make something cool as fast as possible […], have a cool fun moment“.

Anders als beim *entdeckenden Spielen* lässt sich das Freiheitsgefühl beim *Mal-eben-Spielen* durch eine Haltung erklären, die sich eigenen oder fremden Ansprüchen an das musikalische Produkt entzieht, indem sie das Musikmachen von vornherein als uneigentlich markiert. Davon zeugen leicht ironisch-abschätzige Begriffe wie „Spielerei“ (TN4:I1) oder „hinrotzen“ (G2), aber auch das Urteil, die Produkte des *Mal-eben-Spielens* seien „nicht echt“ (TN4:I1), „keine richtigen Songs“ (TN3:I1) und „wie Pappmaché“ (TN6:I3).

Der Grund für die Disqualifizierung der Produkte des *Mal-eben-Spielens* als „nicht echt“ scheint darin zu liegen, dass man sich nicht als Autor*in der Stücke fühlen kann. Wenn Apps viele vorgefertigte Samples etc. nutzen, wird die mit ihnen produzierte Musik in der Praxis als „nicht selbst gemacht“ disqualifiziert und in der Folge teils auch nicht als „echte Musik“ gewertet (TN2:I1). Ein „selbst gemachter“ und folglich auch „echter“ Song liegt für die Teilnehmenden hingegen vor, wenn man großen Einfluss auf seine Gestaltung hatte, etwa wenn man in einer DAW-App den Synthesizer-Klang selbst ausgewählt und die Melodie selbst gespielt oder programmiert hat.

Sich nicht als Autor*in zu empfinden, bedeutet in unserem Feld also, der Musik den Status als „echte“ Musik abzusprechen, sie als bloße Simulation zu betrachten. Für sie gelten auch nicht die gleichen ästhetischen Kriterien wie für Stücke, die als „selbst gemacht“ eingeschätzt werden. „Nicht selbst gemachte“ Stücke werden weniger bewundert, wenn andere sie produziert haben, und man ist kaum stolz, wenn man selbst sie erstellt hat, auch wenn einem die Musik gefällt. Das Erleben von Autor*innenschaft beim Musikmachen mit vielen vorgefertigten Samples scheint jedoch immer noch intensiver zu sein als beim Musikhören. Andernfalls würden die Musiker*innen keine Musikapps nutzen, sondern etwa auf *YouTube* Musik hören.

Im Fokus auf unmittelbares Wohlbefinden, Unterhaltung und Zerstreuung lässt sich eine Verwandtschaft des *Mal-eben-Spielens* mit Handyspielen erkennen. Entsprechend greifen Teilnehmer*innen beim Fernsehen, wenn es langweilig wird, zum Smartphone und spielen entweder kurz mit einer Musikapp oder mit

einem Handyspiel. Hier nehmen also Musikmachen und Gaming eine ähnliche Funktion im Alltagsgeschehen ein. Besonders deutlich wird die Verwandtschaft mit dem Gaming bei einer Sonderform des *Mal-eben-Spielens*, dem Musikmachen mit Apps, die Punktesysteme und Bestenlisten integrieren. So arbeiteten wir im Feld mit Musiker*innen, die spielinterne Währungen sammeln (bspw. in der App *Music Maker Jam*) oder die in der App *Piano Tiles*, einer Mischung aus Klavierapp und Geschicklichkeitsspiel, Punkte ergattern.

In der Musikpraxis von Musiker*innen kann *Mal-eben-Spielen* verschiedene Bedeutungen besitzen. Für manche ist es die einzige Art, Musik zu machen; andere nutzen es als Abwechslung von anderen (musikalischen) Tätigkeiten; wieder andere jammen gemeinsam, so dass es ihnen weniger um ihre eigene Musikproduktion als vielmehr um die Interaktionsprozesse innerhalb der Gruppe geht. Auch als Übergangspraxis wird das *Mal-eben-Spielen* gesehen, nach der man, wie es TN13 formuliert, irgendwann zu einem „richtigen Programm" übergehen könne.

Allgemein lässt sich feststellen, dass sich die Umgangsweisen verschiedener Musiker*innen mit derselben App zwar ähneln, es aber auch Abweichungen gibt. So werden Apps, die mit vielen vorgefertigten Samples arbeiten, nicht nur zum schnellen Spielen verwendet, sondern auch in umfangreiche Set-ups eingebunden. Teils wird ihre technische Begrenztheit gezielt als kreativer Impuls genutzt, der dazu zwinge, neue Wege zu gehen und erfinderisch zu werden (G6 u. a.). Auch eine Umdeutung von Apps kommt vor. TN1 etwa nutzt die Tasten eines Sequenzers nicht, um Loops zu spielen und aufzunehmen, sondern als Drum-Pad, um sich beim Singen zu begleiten. Dieser Umgang bewegt sich zwar innerhalb der Spielmöglichkeiten der App, widerspricht aber doch ihrer primär intendierten Nutzung, wie sie etwa aus Tutorials ersichtlich wird.

Wenn Apps mit vorgefertigten Samples arbeiten, schnelle Erfolgserlebnisse bieten und Fehlermöglichkeiten minimieren, werden sie in unserem Feld entweder für bestimmte Zwecke eingesetzt, zum Beispiel als Abwechslung von anderen Tätigkeiten, oder nach einiger Zeit aufgegeben. Über eine App urteilt TN2 zum Beispiel: „Die App mochte ich nicht, da klingt alles gut, was man macht". Er sieht die Möglichkeit des Scheiterns als Bedingung für die Erfahrung des „Selbstmachens" und den Stolz auf das erzielte Ergebnis. TN13 vermisst bei der gleichen App das Auftreten von „happy accidents", also Fehlern und Zufällen, die kreatives Potenzial entfalten. Wenn Apps wenig Gestaltungsmöglichkeiten bieten und Fehler minimieren, fehlt Musiker*innen also nicht nur ein Gefühl von Autor*innenschaft, sondern auch Herausforderung und Unberechenbarkeit. Am *spielerischen Musikmachen* insgesamt zeigt sich eine Orientierung an Vergnügen, aber auch an neuen Erfahrungen und Herausforderungen, die von der Unterhaltungsfunktion nicht zu trennen sind.

5. Spielerisches Musikmachen und digitale Kultur

Betrachtet man das *spielerische Musikmachen* mit Apps aus der Perspektive von Theorien ästhetischer Erfahrung, so weist es viele ihrer Kernmerkmale auf, darunter Sinnlichkeit, Selbstzweckhaftigkeit und Unbestimmtheit. Auch die Eigenzeit- und Räumlichkeit einer ästhetischen Erfahrung (vgl. Brandstätter, 2014, S. 31) stellt sich beim *spielerischen Musikmachen* ein, etwa wenn Musiker*innen ihr Zeitgefühl verlieren und sich ganz auf den gegenwärtigen Ort konzentrieren. Zudem kann die Variante des *entdeckenden Spielens* mit den genannten Momenten der Irritation, des Staunens und Lernens einhergehen, d. h. mit einer Erweiterung der Empfindungs- und Wahrnehmungsmöglichkeiten, die für ästhetische Erfahrungen charakteristisch ist (vgl. Abschnitt 2).

Wenn man aus Sicht der Spielforschung auf das *spielerische Musikmachen* mit Apps blickt, findet man viele der Eigenschaften, die laut klassischer Spieltheorien ein Spiel ausmachen (bei aller Diversität der verschiedenen Definitionen, vgl. van Oers, 2012). Wie andere Spiele geschieht das *spielerische Musikmachen* freiwillig, wird von Arbeit und Ernst unterschieden, ist in seinem Verlauf unbestimmt, d. h. improvisatorisch, und nicht primär am Produkt, sondern am Prozess orientiert.[4]

Das *spielerische Musikmachen* mit Apps lässt sich auch im Hinblick auf Spieltypen analysieren, die in der Spielforschung diskutiert werden. Als Anknüpfungspunkt bietet sich die klassische Typologie von Roger Caillois an (1958), da er einen etwas weiteren Spielbegriff vertritt als etwa Brian Sutton-Smith, der nur Glücks-, Strategie- und Geschicklichkeitsspiele berücksichtigt (Sutton-Smith, 1978, S. 17). Die Typologie von Caillois wurde in den Game Studies und Digital Music Studies vielfach aufgegriffen (vgl. z. B. Backe, 2008; Moseley, 2016).

Caillois unterscheidet vier idealisierte Spieltypen, die in der Realität immer in Mischformen auftreten (1958, S. 33–51): „alea", „ilinx", „mimikry" und „agon". Der Typ „alea" benennt Zufallsspiele wie Lotterien. Er zeigt sich im Umgang mit Musikapps wie *Bloom*, bei denen man mit zufällig entstehenden Klangkombinationen interagiert. „Ilinx" meint bei Caillois den Rausch der Wahrnehmungsveränderung, etwa beim kindlichen Drehspiel. Er kann sich auch beim Musikmachen mit Apps einstellen, wenn Musiker*innen ganz im Entdecken, in der Wahrnehmung der Klänge und Spielbewegungen aufgehen. Mit „mimikry" bezeichnet

4 Theorien künstlerischer Praxis und Spieltheorien sind seit der Antike miteinander verflochten. Gemeinsamkeiten werden etwa in der Selbstzweckhaftigkeit und Unbestimmtheit spielerischen und künstlerischen Tuns gesehen (Wetzel, 2003, S. 577–578). Insofern kann vielen ästhetischen Praktiken auch ein spielerisches Element zugeschrieben werden. Die in diesem Artikel untersuchten Praktiken besitzen darüber hinaus jedoch, so argumentieren wir, einen *spezifisch* spielerischen Charakter, der sie von anderen ästhetischen Praktiken in der Appmusikpraxis unterscheidet, etwa vom gewissenhaften ‚Feilen' an einem Track, das produktorientierter und weniger improvisatorisch ist.

Caillois Imitationsspiele wie das Theaterspiel. Auch von diesem Typ finden sich im Musikmachen mit Apps Spuren, etwa wenn es als vergnügliche „Simulation" anderer Musikpraktiken empfunden oder mit „Pappmaché" verglichen wird (vgl. Abschnitt 4). Der vierte Typ „agon" umfasst Wettbewerbsspiele wie etwa Sportspiele oder Flipper. Zu ihm gehört das Spielen mit Musikapps wie *Piano Tiles* oder *Music Maker Jam*, bei dem Punkte gesammelt und Rekorde gebrochen werden können.

Wie argumentiert wurde, bewegt sich das *spielerische Musikmachen* mit Apps zwischen den zwei Polen des *entdeckenden Spielens*, bei dem Musiker*innen immer neue Funktionen erkunden und die Grenzen ihrer Möglichkeiten erweitern, und des *Mal-eben-Spielens*, dessen Reiz gerade in der Auseinandersetzung mit den begrenzten Möglichkeiten jener Apps liegt, die mit vielen vorgefertigten Elementen arbeiten. Ein solches Spannungsfeld zwischen Offenheit und Begrenztheit ist typisch für spielerische Phänomene (vgl. Wetzel, 2003, S. 581). Es zeigt sich im englischen Begriffspaar des freien „play" und des regelgebundenen „game" und beschäftigt auch Caillois, der zwischen den Spielprinzipien „paidia", der ungeregelten und spontanen Freude an einer Betätigung, und „ludus", dem Spielen in festen (Regel-)Strukturen, unterscheidet (Caillois, 1958, S. 51–61).[5]

Im Spiel mit Musikapps entsteht das Spannungsfeld zwischen Offenheit und Begrenztheit durch den unterschiedlichen Grad an erlebten Gestaltungsmöglichkeiten. Gerade wenn Musiker*innen Apps mit vielen Presets benutzen, bei denen sie wenige Gestaltungsmöglichkeiten erleben, stellt sich ihnen immer wieder die Frage nach der eigenen Handlungsmacht (agency). Produkte dieser Apps werden oft als „nicht selbst gemacht" und darum auch als keine „richtigen Songs" betrachtet, unabhängig von ihren ästhetischen Qualitäten (vgl. Abschnitt 4).

Manche Musiker*innen problematisieren den Verlust von Handlungsmacht, was auf ein emphatisches Verständnis von Autor*innenschaft der eigenen Musik hindeutet. Andere sehen im Übertragen von musikalischer Kontrolle an die Technologie gerade eine Chance, kreative Impulse zu bekommen. Dies zeugt von einer spielerischen Haltung des Sich-Auslieferns an externe Faktoren, wie sie Caillois für den Spieltypus „alea" bestimmt hat (s. o.). Eine solche generative Ästhetik, deren Tradition über algorithmische Kompositionen bis hin zu Stockhausen und Cage zurückreicht, findet sich auch in anderen Bereichen digitaler Musikkultur, etwa im Computerspiel-Sounddesign (vgl. D'Errico, 2015; vgl. auch Wetzel, 2003, S. 603–605). Das Changieren zwischen Selbst-Machen und Konsumieren ist typisch für digitale Musikpraxen (vgl. Prior, 2018, S. 167; Miller, 2012)

5 Allerdings lassen sich Caillois' Spielprinzipien „paidia" und „ludus" nicht unmittelbar auf die hier unterschiedenen Varianten des *spielerischen Musikmachens* mit Apps übertragen, da „ludus" immer auch einen Aspekt des Meisterns artifizieller Herausforderungen besitzt. Dieser Aspekt ist in der Variante des *Mal-eben-Spielens* nicht zwingend vorhanden, nur in solchen Fällen, in denen mit Musikapps wie *Piano Tiles* gespielt wird, die zugleich Geschicklichkeitsspiele darstellen.

und auch für spielerische Praktiken im Allgemeinen, die sich immer zwischen aktiver Gestaltung des Geschehens und passiver Hingabe an die Spieldynamik bewegen.[6]

Spielerisches Musikmachen als eine der bestimmenden Umgangsweisen mit Musikapps kann als Ausdruck einer allgemeineren Tendenz zu einer spielerischen Haltung in der digitalen Kultur (Sicart, 2020, S. 2081) verstanden werden. Gerade Tablets und Smartphones gelten als „hyperludische" Geräte (Merrin, 2014, S. 14). Dabei wird die Übertragung von Elementen des Spieldesigns auf Kontexte, die nicht per se Spielcharakter besitzen (wie Musiktechnologie), oft als Gamification bezeichnet (vgl. Deterding et al., 2011). Gamification kann in einem engen und in einem weiten Sinne verstanden werden. Nach dem in der Wirtschaft üblichen engen Verständnis bedeutet sie die Quantifizierung, d. h. Messbarmachung von Tätigkeiten sowie die Einführung von Punkten und Scores zur Motivation erwünschten Verhaltens (vgl. Raczkowski & Schrape, 2018, S. 314–320). Dieses Verständnis liegt den Punkte- und Belohnungssystemen von Musikapps wie *Music Maker Jam* oder *Piano Tiles* zugrunde (vgl. Abschnitt 4). Gamification in diesem engen Sinne wird oft der Versuch einer Verhaltensmanipulation vorgeworfen (vgl. etwa Bogost, 2011).

In einem weiten Verständnis bedeutet Gamification, allgemeine Elemente von Spieldesigns auf andere Strukturen zu übertragen, etwa Niedrigschwelligkeit und den Fokus auf Spaß. Viele Aspekte des *spielerischen Musikmachens* mit Apps sind Ausdruck einer solchen Gamification im weiten Sinne. Auch mit Bezug auf diese Form von Gamification kann man kritisch fragen, ob und mit welchen Mitteln sie auf Verhaltensmotivation abzielt, etwa darauf, Nutzer*innen zu akquirieren und an die App zu binden. In Gamification-Ratgebern wird dieses motivierende Hinführen zur Interaktion als „onboarding" und ihre Aufrechterhaltung in einer Feedbackschleife als „engagement loop" bezeichnet (vgl. etwa Zichermann & Cunningham, 2011, S. 36). Gamification im weiten Sinne, wie sie vielen Musikapps zugrunde liegt, scheint für die Aufrechterhaltung von Interaktion langfristig sogar wirkungsvoller als Gamification im engen Sinne, da sie nicht mit der extrinsischen Motivation über Punkte und andere Errungenschaften arbeitet, sondern mit intrinsischer Motivation über Spielfreude (vgl. Deterding, 2014).

Verbindungslinien zu anderen spielerischen Praktiken digitaler Kultur zeigen sich bei den beiden Varianten des *spielerischen Musikmachens* mit Apps in unterschiedlicher Weise. Die Variante des *entdeckenden Spielens* ist verwandt mit anderen ästhetischen Modi des spielerischen Entdeckens in digitalen Um-

6 Die Infragestellung der eigenen Handlungsmacht im Spiel thematisiert etwa Gadamer, wenn er befindet: „Alles Spielen ist ein Gespielt*werden*. Der Reiz des Spieles, die Faszination, die es ausübt, besteht eben darin, dass das Spiel über den Spielenden Herr wird" (1960, S. 112, H. i. O.). In der Musikpädagogik hat Constanze Rora das Changieren von musikalischen Spielen zwischen „Hingabe" und „Gestaltung" analysiert (2001, S. 64–70).

gebungen, denkt man zum Beispiel an das Explorieren von Computerspielwelten (vgl. Schmidl, 2015). Unter anderem kann das Entdecken in Musikapp-Umgebungen eine ähnliche Erfahrung der Immersion mit sich bringen, wie sie für Computerspiele beschrieben wurde. Immersion zeichnet sich aus durch Absorption, sinnliche Überwältigung, eine Bewegung in eine neue Umgebung hinein und ein Lernen, sich in der neuen Umgebung zurechtzufinden (vgl. Murray, 1999, S. 98–99). Absorption zeigt sich beim *entdeckenden Spielen* in der Erfahrung des Zeit- und Raumvergessens, sinnliche Überwältigung im Staunen über die entdeckten Klänge. Ebenso bedeutet das *entdeckende Spielen* eine Bewegung in die Umgebung einer neuen App hinein und ein Lernen, sich dort zurechtzufinden.

Es steht zu vermuten, dass das *entdeckende Spielen* in der Appmusikpraxis eine zentrale Funktion für die Bewältigung ständigen technologischen Wandels erfüllt. Im Zuge einer allgemeineren Tendenz zur „Appification" digitaler Kultur (Morris & Murray, 2018), dem Streben nach maßgeschneiderten technischen Lösungen im Sinne des Slogans „there's an app for that", kommen auch im Bereich Musik ständig neue Apps und Updates auf den Markt (vgl. Tuuri & Koskela, 2020)[7]. Musikalische Expertise zeigt sich vor diesem Hintergrund auch darin, dass fortwährend neue Apps ausprobiert, kombiniert und exploriert werden.

Im Falle des *Mal-eben-Spielens* lassen sich Ähnlichkeiten mit der Smartphone-Fotografie feststellen (vgl. Berger, 2011, S. 183; Tifentale & Manovich, 2015, S. 116). Beide besitzen ein spielerisches Moment, insofern sie weniger an einem bleibenden Produkt und mehr an der Erfahrung selbst orientiert sind. Wenn beim *Mal-eben-Spielen* mit Musikapps Stücke entstehen, sind sie provisorisch und vor allem dazu gedacht, einen musikalischen Moment einzufangen. Entsprechend vergleichen manche Teilnehmenden das Aufnehmen von Improvisationen auch mit dem Fotografieren einer Situation. Beim *Mal-eben-Spielen* mit Apps wie bei der Smartphone-Fotografie werden Produkte von Laien in der Freizeit, spontan, schnell und mit technischen Hilfsmitteln erstellt, etwa mit voreingestellten Filtern[8], um sie dann auf dem Gerät zu sammeln und ggf. online zu teilen, ohne den Anspruch, etwas geschaffen zu haben, das dauerhaft von Wert ist.

Die Erfahrung des *Mal-eben-Spielens* mit Musikapps ist an unmittelbarem Wohlbefinden, Unterhaltung und Mühelosigkeit orientiert. Eine solche Norm von „instant success and effortless musical mastery" ist in das Design vieler Musikapps eingeschrieben, wie Victoria Simon (2020) mithilfe der Analyse von Apps und Interviews mit Entwickler*innen herausgearbeitet hat.[9] Unsere Forschung zeigt, dass es in der Praxis tatsächlich ein *Mal-eben-Spielen* mit Musikapps gibt,

7 Diese Tendenz ließe sich auch konsumkritisch hinterfragen, vgl. Turkle (2011).

8 So hat zum Beispiel die Filtersektion der Gesangsaufnahme-App *Take* Ähnlichkeit mit Filtersektionen von Fotografie-Apps.

9 Simon bietet auch eine Deutung dieser Norm an, indem sie sie auf einen männlich-hegemonialen Musikbegriff der Kontrolle und Beherrschung zurückführt, dem man eine queere Theorie vom Wert des Scheiterns und der happy accidents entgegenstellen müsse (vgl. Simon, 2020, S. 5–8; Halberstam, 2011).

das der Norm des „instant success and effortless musical mastery“ entspricht. Im Feld finden sich jedoch auch Praktiken, die nicht als spielerisch erlebt werden. Außerdem gibt es spielerische Praktiken, denen ein anderes Verständnis von Spielfreude zugrunde liegt: Das *entdeckende Spielen* kann zwar ebenfalls als ein überwiegend gelingendes Musikmachen gelten, es ist aber durchaus mit Herausforderungen verbunden, deren Überwindung zur Spielfreude beiträgt.[10] Der ästhetische Wert des Scheiterns, der Umwege und Irritationen, den Simon (ebd.) propagiert, wird auch in der Praxis gesehen. Außerdem können Musikapps verschieden genutzt, kombiniert oder umgedeutet werden. Nicht die Praxis ist in die Technologie eingeschrieben, sondern eine bestimmte Erwartung an die Praxis, die von den Musiker*innen auch unterlaufen werden kann.

Die im vorliegenden Artikel diskutierten Praktiken legen nahe, dass das Spielerische für die Aneignung digitaler Musiktechnologien zentral ist, wie es auch für digitales Lernen insgesamt immer wieder konstatiert wird (vgl. Sicart, 2020, S. 2094; Hodgson, 2019, S. 131–132; Havre et al., 2019, S. 29). Welche Schlüsse aus den Besonderheiten spielerischer Erfahrungen mit Apps für die musikpädagogische Praxis zu ziehen sind, bleibt Gegenstand zukünftiger Forschung.

Literatur

Ahner, P. (2018). Digitale Sounds jenseits klassischer Instrumente. Einfache Apps für Klanggestaltungen mit dem Smartphone. *Musikunterricht aktuell*, *8*(18), 8–18.

Backe, H.-J. (2008). *Strukturen und Funktionen des Erzählens im Computerspiel. Eine typologische Einführung*. Königshausen & Neumann.

Berger, L. (2011). Snapshots, or: Visual Culture’s Clichés. *Photographies, 4*(2), 175–190.

Bianchi, M. (2014). The Magic of Storytelling: How Curiosity and Aesthetic Preferences Work. *Economics Discussion Papers, 23*. http://www.economics-ejournal.org/dataset/PDFs/discussionpapers_2014-23.pdf

Bogost, I. (2011). *Persuasive Games: Exploitationware*. http://www.gamasutra.com/view/feature/134735/persuasive_games_exploitationware.php?print=1

Brandstätter, U. (2014). *Bildende Kunst und Musik im Dialog. Ästhetische, zeichentheoretische und wahrnehmungspsychologische Überlegungen zu einem kunstspartenübergreifenden Konzept ästhetischer Bildung* (3., unveränd. Aufl.). Wißner.

Caillois, R. (1958/2017). *Die Spiele und die Menschen*. Matthes & Seitz.

Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis* (2. Aufl.). SAGE.

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding Flow: The Psychology of Engagement with Everyday Life*. BasicBooks.

10 Die Musiker*innen unserer Studie wenden sich von Apps ab, wenn diese sie langfristig über- oder unterfordern. Diese Beobachtung entspricht dem Grundgedanken der Flow-Theorie, wonach erfüllte Erfahrungen auf einer Balance von Scheitern, Herausforderung und Erfolg beruhen (vgl. Csikszentmihalyi, 1997; Simon, 2020, S. 6).

D'Errico, M. A. (2015). Worlds of Sound. Indie Games, Proceduralism, and the Aesthetics of Emergence. *Music, Sound, and the Moving Image, 9*(2), 191–206.

D'Errico, M. A. (2016). *Interface Aesthetics: Sound, Software, and the Ecology of Digital Audio Production*. Unveröffentl. Dissertation. https://escholarship.org/uc/item/0mv9v64c

Deterding, S. (2014). Eudamonic Design, or: Six Invitations to Rethink Gamification. In M. Fuchs, S. Fizek, P. Ruffino & N. Schrape (Hrsg.), *Rethinking Gamification* (S. 305–331). Meson Press.

Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K. & Dixon, D. (2011). Gamification. Using Game-Design Elements in Non-Gaming Contexts. *CHI '11 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems*, 2425–2428. https://doi.org/10.1145/1979742.1979575

DeWalt, K. M. & DeWalt, B. R. (2010). *Participant Observation. A Guide for Fieldworkers*. AltaMira Press.

Eusterbrock, L., Godau, M., Haenisch, M., Krebs, M. & Rolle, C. (2021). Von ‚inspirierenden Orten' und ‚Safe Places': Die ästhetische Nutzung von Orten in der Appmusikpraxis. In J. Hasselhorn, O. Kautny & F. Platz (Hrsg.), *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention* (S. 155–172). Waxmann.

Eusterbrock, L. & Rolle, C. (2020). Zwischen Theorien ästhetischer Erfahrung und Praxistheorien. Überlegungen zum Subjekt musikalischer Praxis aus musikpädagogischer Perspektive. In F. Heß, L. Oberhaus & C. Rolle, (Hrsg.), *Subjekte musikalischer Bildung im Wandel. Sitzungsbericht 2019 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 82–103). LIT.

Gadamer, H. G. (1960/2010). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (7. Aufl.). Mohr Siebeck.

Gass, S. M. & Mackey, A. (2006). *Stimulated Recall Methodology in Second Language Research*. Routledge/Taylor and Francis.

Gess, N. (2016). Staunen/Verwunderung. In M. v. Koppenfels & C. Zumbusch (Hrsg.), *Literatur und Emotion* (S. 19–44). de Gruyter.

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

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). kopaed.

Haenisch, M. & Godau, M. (2021). 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* (S. 129–146). kopaed.

Halberstam, J. (2011). *The Queer Art of Failure*. Duke University Press.

Hamilton, R. & Wang, G. (2011). Social Composition: Musical Data Systems for Expressive Mobile Music. *Leonardo Music Journal, 21*, 57–64.

Havre, S. J., Väkevä, L., Christophersen, C. R. & Haugland, E. (2019). Playing to learn or learning to play? Playing Rocksmith to learn electric guitar and bass in Nordic music teacher education. *British Journal of Music Education, 36*, 21–32.

Helfferich, C. (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 669–686). Springer.

Hodgson, J. (2019). *Post-Digital Rhetoric and the New Aesthetic*. Ohio State University Press.

Hughes, D. & Keith, S. (2019). Aspirations, Considerations and Processes: Songwriting in and for Music Education. *Journal of Popular Music Education, 3*(1), 87–103.

Jank, W. (Hrsg.). (2012). *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (4. Aufl.). Cornelsen.

Jones, S. (2013). The Mobile Device: A new folk instrument? *Organised Sound, 18*(3), 299–305.

Krebs, M. (2012). App-Musik – Musizieren mit Smartphones. Perspektiven und Potenziale einer neuen musikalischen Form. *MusikForum, 1*, 14–19.

Kühn, T. & Koschel, K.-V. (2018). *Gruppendiskussionen*. Springer.

Merrin, W. (2014). The Rise of the Gadget and Hyperludic Media. *Cultural Politics, 10*(1), 1–20.

Miller, K. (2012). *Playing Along: Digital Games, YouTube, and Virtual Performance*. Oxford University Press.

Morris, J. & Murray, S. (Hrsg.). (2018). *Appified: Culture in the Age of Apps*. University of Michigan Press.

Moseley, R. (2016). *Keys to Play. Music as a Ludic Medium from Apollo to Nintendo.* University of California Press.

Murray, J. H. (1999). *Hamlet on the Holodeck. The Future of Narrative in Cyberspace*. MIT Press.

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

Raczkowski, F. & Schrape, N. (2018). Gamification. In B. Beil, T. Hensel & A. Rauscher (Hrsg.), *Game Studies* (S. 313–329). Springer.

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

Reckwitz, A. (2008). 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). transcript.

Riley, P. E. (2018). Music composition for iPad performance: Examining perspectives. *Journal of Music, Technology & Education*, *11*(2), 183–195.

Rolle, C. (1999). *Musikalisch-Ästhetische Bildung*. Bosse.

Rora, C. (2001). *Ästhetische Bildung im musikalischen Gestaltungsspiel*. Wißner.

Sander-Steinert, K. (2019). Ästhetische Erfahrungen mit/durch iPads im Musikunterricht: Ein empirisches Forschungsprojekt. In H. Gembris, J. Menze & A. Heye (Hrsg.), *Jugend musiziert* (S. 283–298). Lit.

Schmidl, A. (2015). *Neues Entdecken*. Springer.

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

Seel, M. (1996). *Ethisch-Ästhetische Studien*. Suhrkamp.

Seel, M. (2003). *Ästhetik des Erscheinens*. Suhrkamp.

Sicart, M. A. (2020). Playing Software: The Role of the Ludic in the Software Society. *Information, Communication & Society, 23*(14), 2081–2095.

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.

Strübing, J. (2014). Was ist Grounded Theory? In J. Strübing (Hrsg.), *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils* (3. Aufl., S. 9–35). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sutton-Smith, B. (1978). *Die Dialektik des Spiels. Eine Theorie des Spielens, der Spiele und des Sports*. Karl Hofman.

Tifentale, A. & Manovich, L. (2015). Selfiecity: Exploring Photography and Self-Fashioning in Social Media. In D. M. Berry & M. Dieter (Hrsg.), *Postdigital Aesthetics*. Palgrave Macmillan.

Turkle, S. (2011). *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. Basic.

Tuuri, K. & Koskela, O. (2020). Understanding Human-Technology Relations Within Technologization and Appification of Musicality. *Frontiers in Psychology, 11*, 1–14.

Van Oers, B. (2012). Culture in Play. In J. Valsiner (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Culture and Psychology* (S. 936–956). Oxford University Press.

Wallbaum, C. (2000). *Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen*. Bosse.

Wetzel, T. (2003). Spiel. In K. Barck, M. Fontius, D. Schlenstedt, B. Steinwachs, F. Wolfzettel (Hrsg.), *Ästhetische Grundbegriffe* (S. 577–618). Metzler.

Weyel, B. & Lehmann-Wermser, A. (2020). Lernprozesse von Musik in digitalen Lernumgebungen verstehen. In E. Pürgstaller, S. Konietzko & N. Neuber (Hrsg.), *Kulturelle Bildungsforschung* (S. 55–70). Springer.

Williams, D. A. (2014). Another Perspective: The iPad Is a REAL Musical Instrument. *Music Educators Journal, 101*(1), 93–98.

Xenakis, I. & Arnellos, A. (2013). The Relation Between Interaction Aesthetics and Affordances. *Design Studies, 34*(1), 57–73.

Zichermann, G. & Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design. Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. O'Reilly Press.

Linus Eusterbrock
Universität zu Köln
Institut für Musikpädagogik
Gronewaldstr. 2
50931 Köln
linus.eusterbrock@uni-koeln.de

Marc Godau
Fachhochschule Clara Hoffbauer Potsdam
Musikpädagogik und Musikvermittlung in Sozialer Arbeit
Hermannswerder 8 A
14473 Potsdam
m.godau@fhchp.de

Matthias Haenisch
Fachhochschule Clara Hoffbauer Potsdam
Musikpädagogik und Musikvermittlung in Sozialer Arbeit
Hermannswerder 8 A
14473 Potsdam
mail@matthias-haenisch.de

Christian Rolle
Universität zu Köln
Institut für Musikpädagogik
Gronewaldstr. 2
50931 Köln
crolle@uni-koeln.de

Matthias Krebs

De-/Legitimation von digitalen Technologien im Gesangs- und Instrumentalunterricht an Musikschulen

Eine Untersuchung zum ablehnenden und befürwortenden Sprechen von Musikschullehrkräften über den unterrichtlichen Einsatz digitaler Technologien

De-/Legitimation of the Use of Digital Technologies in Vocal and Instrumental Instruction in Public Music Schools. An Investigation into Music School Teachers' Talk About the Use of Digital Technologies in Music Lessons

Based on three data sources (online survey, professional journal articles, and interviews), this study asks which central lines of reasoning can be reconstructed in the discourse of music school teachers both in favor of as well as against the use of digital technologies in music instruction. The theoretical starting point was a discourse theory based on Foucault (1981) in a (post-)structuralist reading according to Diaz-Bone (2010). It will be shown that the legitimation (and delegitimation) of digital technologies can be understood as an interdiscourse of two systematically different, coexisting cultural worlds which, in a synchronous comparison, reveal underlying deep structures (socio-episteme). The identified argumentative positionings can serve as a meta-perspective for self-reflection in music education and as a common basis for discussion – beyond a dialectic of thesis and antithesis.

1. Einleitung

Die Musikschulen machen sich „auf den Weg in die digitale Zukunft!" (Verband Deutscher Musikschulen [VdM], 2018). Seit einigen Jahren werden vom Musikschulverband verschiedene Maßnahmen ergriffen, um „in Zeiten des digitalen Wandels und der damit verbundenen grundlegenden Veränderung von Gestaltungsformen, Ausdrucksmöglichkeiten und Kommunikation" (VdM, 2018) die Unterrichtspraxis zu modernisieren. Verpflichtende Vorgaben zum Einsatz digitaler Technologien im Musikschulunterricht gibt es keine und so bleibt die Entscheidung, z. B. Onlineressourcen und Musikapps als Lehr-/Lernmittel in den

Unterricht zu integrieren, den Lehrkräften überlassen, die somit ins Zentrum zur Frage der Legitimation bzw. Delegitimation digitaler Technologien rücken.

Zum unterrichtlichen Einsatz von digitalen Technologien in Bildungskontexten liegen im deutschsprachigen Raum insgesamt überschaubar wenige Forschungsarbeiten vor. In den existierenden Studien und Expertisen zum Medieneinsatz in allgemeinbildenden Schulen wird deutlich, dass weniger das Alter der Lehrkräfte, als vielmehr – neben der technischen Infrastruktur der Schulen – besonders der Bildungshintergrund, thematisches und medienbezogenes Vorwissen sowie medienspezifische Einstellungen und Überzeugungen zentrale Bedingungen für den Einsatz digitaler Technologien im Unterricht darstellen (vgl. Petko, 2012; Herzig, 2014; Schaumburg, 2015). Baumgartner et al. (2016) machen darauf aufmerksam, dass sich bei Lehrkräften das Ausmaß der privaten Nutzung digitaler Medien im Alltag von der Nutzung im Unterrichtskontext deutlich unterscheidet, was mit fehlender didaktischer Medienkompetenz erklärt wird (vgl. Baumgartner et al., 2016, S. 98). Auch in musikpädagogischen Studien, die sich auf Musiklehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen beziehen, spiegelt sich immer wieder eine Diskrepanz zwischen der politisch gewünschten unterrichtlichen Techniknutzung auf der einen Seite sowie andererseits deren eher geringe Anwendung im Unterricht wider (vgl. Höfer, 2016, S. 136–137). In den darin dargestellten Selbstauskünften zur Bedeutung sowie zu Potenzialen, Vor- und Nachteilen des Einsatzes digitaler Technologien im Fach Musik werden im Vergleich der Untersuchungen (über die Jahre) kaum variierende Punkte aufgeführt (vgl. Maas, 1995; Eichert & Stroh, 2004; Gerhardt, 2004; Höfer, 2016), was den Verdacht der Reproduktion von selbsterfüllenden Aussagen und Ideologien nahelegt.

Im Musikschulkontext fehlen bislang jegliche empirische Studien, welche sich mit de- bzw. legitimierenden Bedeutungszuweisungen der Lehrkräfte zur unterrichtlichen Verwendung von digitalen Technologien im Gesangs- und Instrumentalbereich auseinandersetzen. Ziel dieser Studie ist es, einen Beitrag dazu zu leisten, diese Lücke zu schließen und die historischen und aktuellen Deutungskämpfe zum Medieneinsatz in der Musikschulpraxis transparent zu machen.

2. Methodologie

Zur kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit pädagogischen Aussageformationen wird in diesem Beitrag das Ergebnis einer wissenssoziologischen Diskursanalyse in sozialwissenschaftlich-empirischer Ausprägung nach Diaz-Bone (2006) vorgestellt, womit – im Anschluss an die Foucault'sche Diskurstheorie – selbstbestätigende Wirklichkeits- und Wahrheitsvorstellungen kultureller Wissensformen überindividueller Geltung in den Blick genommen werden (vgl. Keller, 2011, S. 44). Im Diskurs können gleichzeitig mehrere parallele Stränge bestehen und Relevanz erhalten, bei denen unterschiedliche Begründungsfiguren Deutungshoheit erlangen können (vgl. Höhne, 2003, S. 65). Damit wird entschei-

dend, welche solcher Figuren so machtvoll verfestigt werden, dass ihr Konstruktionscharakter in den Hintergrund tritt und alternative soziale Wirklichkeiten unterdrückt und marginalisiert werden. Um die Konstruktionsbedingungen aufzudecken, können Diskurse nicht auf Sprechen und Sprache reduziert werden. Vielmehr gilt es, in einer Analyse nachzuzeichnen, wie in der diskursiven Praxis systematisch die Gegenstände gebildet, Subjekte konstituiert und Wahrheit als gesellschaftliche Selbstverständlichkeit (re-)produziert werden (vgl. Wrana, 2012, S. 196).[1]

An zentraler Stelle der theoretischen und methodologischen Überlegungen stand die Frage, wie in der Diskursanalyse vermieden werden kann, die eigenen Vorurteile (die „Ideologie" des Forschenden) im Analyseprozess nicht als „Resultat" der Diskursanalyse auftreten zu lassen, besonders wenn es um einen aktuellen Diskurs geht, an dem der*die Forscher*in[2] selbst beteiligt ist. Die Sorge um ein kontrolliertes „Lesen" hat zu einer Beschäftigung mit (post-)strukturalistischen Theorien geführt, die die Diskursanalyse als theoriefundierte und im Material reflexiv vorgehende Kopplung von Dekonstruktion und Rekonstruktion (vgl. Diaz-Bone, 2006, S. 255) verstehen. Schließlich wurde sich für eine interpretative Position entschieden, die an einen Vorschlag von Dreyfus und Rabinow (1994) anschließt, Foucaults methodologischen Ansatz in strukturalistischer Lesart als „interpretative Analytik" zu fassen (vgl. Dreyfus & Rabinow, 1994, S. 133). Anspruch dieser reflexiven Position zur Analyse der Sinnkonstruktion ist es, dass sie mit dem Denken, dem Wahrnehmen der Akteure sowie insgesamt mit der Evidenz der „am Diskurs beteiligten Sprechenden" für die die Diskursordnungen vorgefundene und selbstverständliche Wissensordnungen sind, brechen muss (vgl. Diaz-Bone, 2007, Abs. [3]).

Der Topos der „interpretativen Analytik" wurde von Diaz-Bone in einem Analyseentwurf aufgegriffen, wobei er eine theorie- bzw. hypothesengeleitete Form in holistischer Betrachtungsweise verfolgt (vgl. Wedl et al., 2014, S. 557). Dieser Entwurf lässt sich in zweifacher Weise für die Diskursanalyse nutzbar machen: zum einen als Hermeneutik zweiter Ordnung (vgl. Diaz-Bone, 2005, S. 185), welche kollektive Praxisformen und Strukturen im Kontext der französischen Epistemologie untersucht, die sich von hermeneutischen, phänomenologischen Positionen abgrenzen und stattdessen historisch, strukturalistisch als auch praxeologisch ansetzen.[3] Zum anderen ist der Ansatz auch ein methodologisches

1 Eine Einführung in die Diskursforschung kann dieser Beitrag nicht leisten. Verwiesen sei dazu auf z. B. Keller (2011), Jäger (2015) und Landwehr (2018).

2 Im vorliegenden Fall ist dies die Situierung als männlicher weißer Mitteleuropäer, der an einer Universität seine wissenschaftliche Sozialisation erfahren hat, der sich aus musikpädagogischer Perspektive mit dem Zusammenhang zwischen Mensch, digitalen Technologien und Musik befasst und der zudem seit 2009 in der Fort- und Weiterbildung von Musikschullehrkräften tätig ist.

3 Mit dieser erkenntnistheoretischen Perspektive unterscheidet sich der (post-)strukturalistische Ansatz nach Diaz-Bone (2005, 2006, 2007, 2010) von Verfahren der Dis-

Programm, das als Reflexions- und Steuerungsinstrument im Forschungsprozess fungiert, d.h., den Einsatz von Techniken und Methoden anleitet. Diaz-Bone schlägt hierfür eine Schrittfolge von sieben Arbeitsgängen vor (vgl. Diaz-Bone, 2006, S. 257–259), welche eine Kohärenz zwischen Theorie, Methodologie und Methode herstellen soll. Sie liegt der in diesem Beitrag zusammenfassend dargestellten Analyse zugrunde.

Da für strukturale Analysen kennzeichnend ist, dass sie sich nicht direkt für Diskurse interessieren (vgl. Diaz-Bone, 2006, S. 257), soll die vorliegende Analyse eine theoretische Rahmung durch das sozialwissenschaftliche Konzept kultureller Wissensformen nach Bourdieu erfahren,[4] die – wie Diaz-Bone (2010) aufzeigt – diskurstheoretisch erweitert werden kann. Hiernach stellt sich der diskurstheoretische Ansatz aufbauend auf die Foucault'sche Diskursanalyse als Versuch dar, eine soziologische Pragmatik aufzunehmen, die das Sprechen nicht als isoliertes Untersuchungsobjekt betrachtet.[5] Stattdessen werden Aussagen auf ihre rhetorische Funktion im sozialen Kontext analysiert, die darin besteht, symbolische Auseinandersetzungen um die Legitimität von Lebensstilen auszutragen (vgl. Diaz-Bone, 2010, S. 58). Untersuchungsinteresse ist es somit, empirisch darzustellen, dass 1) sich im Diskurs der Musikschullehrkräfte zwei Stränge zeigen, die systematisch unterschiedliche Diskursivierungen (als analytischer Kontext) aufweisen und dass 2) in den beiden Diskurssträngen eine für die Analyse einsichtige, tiefere Wissensordnung (sog. Sozio-Episteme, siehe dazu im Folgenden) enthalten ist. Als Hypothese wird in Anlehnung an die schon zuvor erwähnten musikpädagogischen Studien die Unterscheidung zwischen „befürwortenden" und „ablehnenden" Positionen von Musiklehrkräften (vgl. z.B. Gerhardt, 2004, S. 34–36) geprüft.[6] Diese Analysestrategie setzt die Annahme einer in sich schlüssigen Kohärenz von Diskursen als strukturalen Rahmen an den Anfang und sucht

---

kursanalyse, die sich an hermeneutischen (vgl. z.B. Keller, 2011) oder linguistischen Prinzipien (vgl. z.B. van Leeuwen, 2007) ausrichten. Anstatt gesellschaftliche Wissensbestände über institutionelle Gefüge zu rekonstruieren, wird gefragt, wie diskursive Praxis über sozio-epistemische Wissensstrukturen eine innere Integrität und Dauerhaftigkeit erhält (vgl. Wrana, 2014a, S. 529).

4 Auf die Distinktionstheorie Bourdieus (z.B. vgl. 2013) soll in diesem Beitrag lediglich als ein wesentlicher Bezugspunkt des diskurstheoretischen Ansatzes von Diaz-Bone (2010) Bezug genommen werden.

5 Diskurstheoretische Grundannahme ist die Existenz eines rekonstruierbaren Regelsystems, das für die einzelne Aussage einen Ermöglichungszusammenhang darstellt. Umgekehrt reproduzieren Aussagen die Regelhaftigkeit des Diskurses (vgl. Foucault, 1981, S. 139). D.h., „obgleich das Subjekt zweifellos spricht und es kein Sprechen ohne Subjekt gibt, übt das Subjekt nicht die souveräne Macht über das aus, was es sagt" (Butler, 2006, S. 60).

6 Es wird argumentiert, dass sich die Positionierung der Lehrkräfte zur musikpädagogischen Bedeutung von Technologien zum großen Teil auf das Musikstudium und die damit zusammenhängenden Lernbiographien zurückführen lässt (vgl. Eichert & Stroh, 2004, S. 23). Die Unterschiede im (kulturweltlichen) Diskurs werden hierbei zwischen

dann in einer vergleichenden Untersuchung nach Spuren zur Rekonstruktion von Tiefenstrukturen, die die sozialstrukturell prägenden Semantiken zu Tage fördern kann.

3. Datenkorpus

Die Studie integrierte drei Datenquellen. Zu Projektbeginn des Förderprojektes MoMu.SH[7] (2018–2019) zur Digitalisierung in der Musikschularbeit bot sich die Gelegenheit, eine umfangreiche Onlinebefragung zum Gebrauch und zur Bedeutung digitaler Technologien im Musikschulkontext unter Musikschullehrkräften durchzuführen. Der Aufruf zur Onlinebefragung ergab n = 144 vollständige Datensätze, deren Daten hinsichtlich der demographischen und (instrumental-) fachspezifischen Verteilung gut mit den Daten der Personalstelle der Geschäftsführung des Landesverbandes übereinstimmten.[8] Die darin enthaltenen 484 Kommentare, die auf offene Fragen zur Bedeutung von digitalen Technologien im Unterrichtseinsatz geäußert wurden, bieten pointiert Einblicke in die Praxis. Zur Validierung dieser für Diskursanalysen besonderen Datenform wurde eine Strukturanalyse der Textualität vorgenommen, die verdeutlicht, dass die teilweise elliptisch verkürzten Äußerungen in ihrer textuellen Kohäsion und ihren Verweisungen vergleichsweise spärlich sind. Da Diskursanalysen auf die Rekonstruktion der regelhaften Praxis der Aussagenproduktion zielen, kommt es gerade in Hinblick auf die Rekonstruktion der diskursiven Tiefenstruktur darauf an, dass Prämissen möglichst explizit geäußert werden und sich Relationierungen anhand einer Argumentationsstruktur zurückverfolgen lassen (vgl. Wrana, 2014b, S. 623–624). Um diese Unwägbarkeiten der Kommentardaten auszugleichen, wurde der Datenkorpus zum einen um 16 Artikel der Fachzeitschrift *Üben & Musizieren*[9] der Jahrgänge 2009 bis 2020 (s. Anhang 1) sowie um zehn Interviewtranskripte ergänzt. Auswahlkriterien bei den Zeitschriftenartikeln waren einerseits, dass es sich bei den Autor*innen um Vertreter*innen handelt, die

---

Gesangs-/Instrumentalpädagogik und Musiklehramt an Musikhochschulen auch aufgrund von Kursüberschneidungen als gering eingeschätzt.

7 Nähere Informationen zum Projekt „Mobiler Musikschulunterricht in Schleswig-Holstein“ (MoMu.SH), gefördert vom Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft, siehe unter: https://musikschulen-sh.de/projekte/momush/

8 Aufgrund dessen kann theoretisch gestützt angenommen werden, dass das Material der Onlinebefragung einheitliche Wissensordnungen vorfinden lässt. Einschränkend kann argumentiert werden, dass man davon ausgehen muss, dass vorwiegend engagierte und am Thema interessierte Musiklehrer*innenpersönlichkeiten teilgenommen haben, die das Ergebnis polarisierend verzerren können.

9 Die Zeitschrift wird unter Musikschullehrkräften breit rezipiert und kann als wichtiger Spiegel vokal- und instrumentalpädagogischen Sprechens bzw. Schreibens über Unterricht und Musikschulalltag angesehen werden.

selbst mehrere Jahre an einer Musikschule gearbeitet haben, und andererseits, dass sich die Beiträge argumentativ mit der Bedeutung von digitalen Technologien im Musikschulkontext auseinandersetzen. Das darüber hinaus einbezogene Interviewmaterial war im Rahmen von Masterarbeiten (vgl. Marake, 2020; Georgiou, 2020) zu den Erfahrungen von Lehrkräften beim Einsatz von Musikapps im Instrumentalunterricht erhoben worden. Die Transkripte der leitfadengestützten Interviews bieten hierbei ein Datenmaterial, in dem Lehrkräfte Bedeutungen auf Grundlage eines konkreten Medieneinsatzes zuwiesen. Um zu gewährleisten, dass der zusammengesetzte Datenkorpus den Diskurs der Lehrkräfte in sich stimmig zum Thema wiedergibt, war es wichtig, dass bei allen drei Datenquellen jeweils Praktiker*innen „zu Wort" kommen, „die nicht *über* Theorien, sondern *in* ihnen denken" (Niessen, 2008, Abs. [4]). Der Datenkorpus wird als Fragmente einer diskursiven Praxis aufgefasst, in der das Lehren und Lernen mit digitalen Technologien in der Musikschule über diskursive Praktiken auf spezifische Weise konstruiert wird. Durch die Verbindung der drei Materialquellen wurden somit feld- und diskursanalytische Zugänge kombiniert, um Wissensordnungen für die Diskursgemeinschaft in ihrer Breite und Verstreutheit über die gesamte Diskursarena hinweg rekonstruieren zu können.[10]

4. Analyse

Zur Strukturierung der Analyse schlägt Foucault (1981) die Unterscheidung von diskursiven Formationen vor, die eine Gruppe von Äußerungen (Aussagenbündel) darstellen, deren sprachliche Performanzen in einem wechselseitigen Ermöglichungszusammenhang stehen. Ein solches Formationssystem enthält verschiedene diskursive Elemente der Formation der Gegenstände, der Begriffe, der Subjektpositionen und der Strategien (vgl. Foucault, 1981, S. 106–108). Für das Aufbrechen der Textoberfläche empfiehlt Keller (2011) die Verwendung von Kodierungsstrategien in Anlehnung an die Vorgehensweise der Grounded Theory Methodology (Keller, 2011, S. 251), die Diaz-Bone (2010) im Sinne einer Phänomenotechnik modifiziert, die alle Elemente der diskursiven Formationen und deren regelmäßiges Beziehungsgefüge zu erfassen sucht (Diaz-Bone, 2010, S. 197–199; 2007, Abs. [62–63]).

Die de- und legitimierenden Textabschnitte der einzelnen Datenquellen wurden zunächst getrennt voneinander mehrfach durchgesehen und dabei wurde nach und nach festgehalten, welche Aspekte des Formationssystems, verstreut über den gesamten Datenkorpus, regelhaft angeordnet sind (vgl. Diaz-Bone, 2006, S. 258). In mehreren Analysedurchgängen wurden die Kodes mittels der Analysesoftware MAXQDA konsolidiert, umgearbeitet, zusammengelegt oder

10 Auf diskursanalytische Kontraste zwischen den Datenquellen wird in der Ergebnisdarstellung dieses Beitrags aus Platzgründen nicht näher eingegangen.

ausdifferenziert und sichergestellt, dass die Kodes auf die jeweiligen Texte in gleicher Weise angewendet wurden (vgl. Gasteiger & Schneider, 2014). Im Zuge dessen haben sich Häufungen in intertextuellen Verweisungszusammenhängen herauskristallisiert und es wurde so von der Textoberfläche zu den diskursiven Ordnungsprinzipien vorgedrungen. Im Ergebnis wurden die Einzeläußerungen der verschiedenen Quellen in Form eines Kategoriensystems zusammengefasst, wobei sich die Kommentare der Onlinebefragung in ihrer Prägnanz und thematischen Breite als lohnende Ansatzpunkte herausgestellt haben.

Um tiefersitzende Deutungsmuster aufzudecken, wurde der Fokus in den darauffolgenden Analyseschritten der Rekonstruktion von diskursiven Beziehungen im Formationssystem auf die argumentativ elaborierteren Fachtexte und Interviewtranskripte gelegt und im Zuge der Verdichtung eine weitere Analyseebene vom Textmaterial abstrahiert. Dazu wurde durch abduktives Schließen (Peirce, 1991, S. 129) für die beiden Diskursstränge jeweils eine Wissensordnung rekonstruiert und in ihrer Regelmäßigkeit sichtbar gemacht (vgl. Diaz-Bone, 2010, S. 198–200). Die sich abzeichnenden diskursiven Formationen wurden anschließend nach inhaltlichen Aspekten formationsübergreifend miteinander relationiert, worauf sich Begründungsfiguren abzeichneten, die entweder durch ihre starke Einbindung in das Verweisungsnetz und/oder durch eine entsprechende Präsenz in Sachen Nennung und Streuung eine hegemoniale Stellung ausübten (vgl. Wunder, 2018, S. 85).

5. Rekonstruktion der diskursiven Beziehungen

Als Ergebnis der interpretativen Analytik von befürwortenden und ablehnenden Diskursformationen zeigt sich, dass der Einsatz digitaler Technologien im Unterricht von den Musikschullehrkräften diskursiv völlig unterschiedlich konstruiert wird und sich als zwei in sich kohärente Diskursstränge darstellt. An dieser Stelle soll ein knapper, exemplarischer Einblick in die Systematik der herausgearbeiteten Regelstrukturen der diskursiven Formationssysteme gegeben werden.

In der Analyse wurden aus den Daten die diskursiven Formationen der Gegenstände (Musikinstrumente, Unterricht, Musikschule, Unterrichtsmittel etc.) rekonstruiert. Dabei ließen sich in den Aussagenbündeln z. B. zur Charakterisierung von digitalen Technologien große Unterschiede finden. Von Lehrkräften, die ihren Unterrichtseinsatz eher ablehnen, lässt sich die Gegenstandskonstruktion von digitalen Technologien wie folgt zusammenfassen: Sie würden unzuverlässig funktionieren und überforderten in ihrer komplexen Handhabung, sodass sie sich zeitintensiv angeeignet werden müssten, und bei Fehlfunktionen wertvolle Unterrichtszeit verloren ginge. Durch ihre Limitierung und ihre technischen Vorgaben würden sie maximal einen defizitären Ersatz von situativ nicht vorhandenen Dingen darstellen. Als Unterrichtsmedien seien sie entsprechend ungeeignet, da sie eingeschränkte Erfahrungsmöglichkeiten und nur oberflächliche

Gelegenheiten zur Entwicklung von Kreativität und Wahrnehmungsvermögen bieten würden. Im Kontrast dazu werden digitale Technologien von Vertreter*innen der befürwortenden Position als praktische Tools hervorgehoben: Sie würden ermöglichen, dass Unterrichtsmaterialien stets verfügbar seien und eröffneten im Unterricht spontane Handlungsoptionen. Herausgestellt wird die Beobachtung, dass die Technik die Schüler*innen motiviere und ihnen Spaß im und am Unterricht bereite. Sie ermögliche eine individualisierte Anpassung und Selbstkontrolle der Lernenden und eröffne Inspiration für neue Unterrichtsmethoden, Musikstile etc.

In der Rekonstruktion der diskursiven Formationen der Subjektpositionen kristallisierte sich besonders die Subjektposition der*des Lernenden als ein Gravitationszentrum zur Frage der Legitimation heraus. In den delegitimierenden Formationen werden sie als „durch Technik beeinträchtigt" konstruiert, die die Technologien inadäquat nutzen würden und von der Lehrkraft sinnvolle Nutzungsoptionen beigebracht bekommen müssten. In den legitimierenden Formationen werden Lernende dagegen als Subjekte konstruiert, die durch den Einsatz von digitalen Technologien per se motiviert werden sowie selbstständiger und effektiver lernen würden. Lernende würden digitale Technologien bevorzugen, da sie erwarten, damit einfach ins Musizieren einsteigen zu können. Den modernen Technikeinsatz würden sie daher in Hinblick auf einen zeitgemäßen Unterricht wünschen. Nicht zuletzt seien sie gewillt und motiviert, zu Hause mit Technik öfter ihr Instrument zu üben.

In den diskursiven Formationen der Begriffe zeigen sich stark konträre Vorzeichen zum Begriff „Ersatz": Einerseits seien Apps in bestimmten Situationen praktisch(er), andererseits werden sie normativ als minderwertige Ersatzobjekte gegenüber herkömmlichen, analogen Dingen abgewertet. Zur Begründung wird stark gemacht, dass es eigentlich um das „reale Ding" gehe und die Technik letztlich nur eine limitierte Abbildfunktion dessen sei. Es lässt sich ein schwer umsetzbarer Anspruch rekonstruieren: Digitale Technologien seien legitim, wenn sie etwas Einzigartiges möglich machen, das mit herkömmlichen, analogen Mitteln theoretisch so nicht umsetzbar sei. Herkömmliche Musikinstrumente als auch Lehrkräfte werden als per se „unersetzbar" klassifiziert.

Der exemplarische Einblick macht somit die in der vorliegenden Analyse zunächst hypothetisch angenommene Existenz zweier unterschiedlicher, in sich kohärenter Wissensordnungen deutlich, die sich als digitale Technologien eher legitimierender und delegitimierender Diskursstränge ausdrücken. Ob in der Folge digitale Technologien als „modern", „beliebig" oder „limitierend" bewertet werden, ist nicht das Ergebnis einer natürlichen Fügung, sondern gesellschaftlich ablaufender (kulturweltlicher) Aushandlungsprozesse.[11] Aus der weiteren

11 Diskursstränge werden, aufbauend auf Bourdieus Distinktionstheorie von Crane (1992), als kulturweltliche Teilfelder gerahmt, die über eine relative Autonomie verfügen. Das bedeutet, dass sich Akteure in Kulturwelten vorrangig an den anderen

Verdichtung und Relationierung lassen sich in der Gegenüberstellung der Formationssysteme folgende zwei Arbeitsmodelle herleiten:

Auf der einen Seite lässt sich im Diskurs der Lehrkräfte eine kulturell verankerte, handwerkliche Diskurslogik erkennen, in der die selbständige Erarbeitung und die analoge, handgemachte Qualität der Musik das Arbeitsethos und das didaktische Verständnis der Lehrkräfte bestimmen. Dazu gehört die fundamentale Semantik der sich schrittweise steigernden Fertigkeiten, was sich am Stufenmodell Lehrling – Geselle – Meister orientiert. Es gelte, intensiv und lange zu proben und seinen Erfolg hart zu erarbeiten. Der Unterricht wird als dauerhafte, identitätsstiftende Einheit beschrieben. Dazu gehören auch eine starke werttraditionelle Orientierung, ein klar geregelter Arbeitsrhythmus, das Vertrauen in die eigenen stilistischen Kompetenzen und Erfahrungen sowie nicht zuletzt eine angemessene konzertante Hervorbringungsweise und entsprechende Rezeptionsformen. Als bedeutungsvoll zeigt sich in den Daten auch das Bedürfnis nach Kontrolle durch die Lehrperson: Sie entscheide über die Inhalte, die Verfahrensweisen im Unterricht und wann das Spiel gelungen sei. Sie sei gleichzeitig für das Gelingen der Musik und das Funktionieren der (digitalen) Technologien verantwortlich.

Auf der anderen Seite findet sich im Datenmaterial ein Berufsethos, das eine Nähe zu Freelancer*innen hat. Vertreter*innen lassen sich als Grenzgänger*innen (z. B. zwischen Klassik und Pop) bzw. als Allrounder rekonstruieren, die vom Transfergewinn – der Aufnahme verschiedener Einflüsse – profitieren. Die Entwicklungslogik ist nicht auf die Erwartung einer kontinuierlichen Steigerung fokussiert, sondern integriert eine aktive Vernetzung und unterschiedliche Strategien für die Erschließung durch Inspiration und von Vielfalt. Darüber hinaus wird auf ein selbstorganisiertes Lernen und flexibles Ausführenkönnen verwiesen, im Sinne einer Selbstermächtigung der Lernenden. Im Vordergrund steht eine pädagogische Orientierung an den Ressourcen und Bedürfnissen der Schüler*innen. Die pädagogische Identität speist sich aus der Verbindung mit verschiedenen künstlerischen Projekten, integriert Spaß sowie leistungs- und erfolgsorientierte Professionalität. Insgesamt erscheint das dominierende Selbstkonzept der Lehrkräfte vergleichbar mit demjenigen von Unternehmer*innen mit multiplen Rollen zu sein, die ihre Schüler*innen als Klient*innen verstehen und denen sie individuell gerecht werden wollen.

Diese Gegenüberstellung veranschaulicht, wie die diskursiven Zusammenhänge des kulturellen Wissens Formen für Arbeitsstile anbieten und dass die in den konkreten Kulturwelten repräsentierte Gefühlsstruktur (Ethos) nicht nur reflektiert wird, sondern auch diskursiv stabilisiert und vorgezeichnet ist. Nachdem die zunächst provisorisch unterstellte Kohärenz der beiden Diskursstränge

---

Akteuren in derselben Kulturwelt und nicht an den Akteuren anderer Kulturwelten desselben Feldes orientieren (vgl. Diaz-Bone, 2010, S. 150), was jedoch hier nicht weiter vertieft werden kann.

gezeigt werden konnte und verschiedene Diskurspositionen rekonstruiert wurden, ist die kontrollierte Analyse der diskursiven Differenzeffekte möglich (vgl. Diaz-Bone, 2010, S. 425).

6. Rückbindung an Sozio-Episteme

Im abschließenden Arbeitsschritt der Analyse wurde die Verdichtung der aufgefundenen diskursiven Elemente weiter vorangeführt, sodass auf die Tiefenstruktur der beiden Diskursordnungen geschlossen werden konnte, die ihre Validität gewährleisten (vgl. Diaz-Bone, 2007, Abs. [65]). Diese Tiefenstruktur wird, angelehnt an Foucault (1997), „Sozio-Episteme" genannt. Sie ist als ein positiv Unbewusstes innerhalb eines Diskurses zu verstehen (ähnlich dem Konzept des Paradigmas von Kuhn (1967)), das so selbstverständlich ist, dass es sich der Vergegenwärtigung der Akteur*innen entzieht. Die abschließende Rekonstruktion durch eine interpretative Verknüpfung der zentralen diskursiven Begründungsfiguren umfasst einen Rückbezug auf die Prozesse, die zum kontingenten Zustand des Diskurses geführt haben.[12] Sie stellt gleichzeitig die vergleichende Ergebnisaufbereitung der Forschungsarbeit dar.

Sozio-Episteme *De-Humanisierungspostulat*

> „Solange ich als Mensch unterrichten kann, tue ich es." (K 154)[13]
> „Ist das Spielen eines realen Instruments nicht einer der wenigen Bereiche, in denen der Mensch keinen Supercomputer benötigt […]?" (ÜM 6)

Aus den herausgearbeiteten diskursiven Formationen dieser delegitimierenden Begründungsfigur zeichnet sich das Bild ab, dass digitale Technologien auf Basis der Herausstellung des Menschlichen bzw. einer Zurückweisung von dehumanisierenden Effekten abgelehnt werden. Kritik wird mit einem Fokus auf das interpersonale Lernen geübt. Diese Formation weist einen großen Umfang an Nennungen auf und ist auch mit mehreren anderen delegitimierenden Figuren eng verbunden. Des Weiteren erscheinen in diesem Zusammenhang Begriffe, wie z. B. „menschliches Gegenüber", „handgemachte Musik" oder „natürlicher Klang", womit eine soziale Welt vor einer virtuellen Welt starkgemacht wird. Lernen sei

12 Hierbei lassen sich einige Überschneidungen zu Ergebnissen der Diskursanalyse von Wunder (2018) zur Legitimierungspraxis digitaler Bildungsmedien im Schulunterricht finden.

13 Bei der Darstellung der Ergebnisse sollen die illustrierenden, wörtlichen Zitate, bei denen es sich um markante Figurenelemente handelt, dem*der Leser*in einen authentischen Eindruck des Datenmaterials vermitteln (K=Kommentar; ÜM=Fachzeitschrift; I=Interview). In der Analyse geht es jedoch nicht um die individuelle Autorenschaft, sondern um überindividuelle und mit einer Regelmäßigkeit artikulierte, diskursive Strukturen.

nicht technisierbar; die persönliche Präsenz einer Lehrkraft wird als elementar für Lernprozesse der Schüler*innen angesehen. Das daran anknüpfende, deutlich herausgestellte pädagogische Primat wird als eine bewahrpädagogische Haltung vorstellig, welche humanisierte Eigenschaften des Unterrichts sowie die Schule als eine Art „Schutzzone" gegenüber der digital verfassten Alltagskultur konstruiert. Darüber hinaus lässt sich innerhalb des Quellenmaterials die Tradierung eines ökonomiekritischen und humanistischen Bildungsideals beobachten: So wird propagiert, dass Technik ein Herrschaftsinstrument sei, das den Menschen entmündige und in seiner elementaren Wahrnehmung, Kommunikation und Kreativität einschränke.

Diese Begründungsfigur findet sich in einer Sozio-Episteme wieder, die in einer Theoretisierung von Technik in der Frankfurter Schule wurzelt (vgl. z. B. Marcuse, 1984; Horkheimer, 1974; Adorno, 1993) und moderne Techniknutzung abwertet. Digitale Technologien werden von den Lehrkräften als etwas Abgeleitetes konstruiert, das den Menschen in seinem natürlichen Sein und in seiner (natürlichen) Entwicklung beschränke. Eine gleichberechtigte Integration und damit eine Gewöhnung an die Technik könne kein neues Bildungsideal stiften. Damit verbunden ist eine Kritik an einer technischen Vorstrukturierung der Arbeitsabläufe. Lernende würden in der Interaktion mit digitaler Technik in ein einfaches Reiz-Reaktions-Schema eingebunden, welches diese dann de-humanisiere. In der kritischen Auseinandersetzung mit den Argumentationen der Frankfurter Schule wird von verschiedenen Autor*innen jedoch darauf hingewiesen, dass Lernende in dieser Argumentation in Bezug auf die Integration von Technologien selbst als eindimensionale Wesen konstruiert werden, deren Fähigkeiten sich ausschließlich vor dem Hintergrund einer digitalen Welt ausbilden und deren Auseinandersetzung mit der „natürlichen" Umwelt blockiert sei (vgl. Six et al., 1998, S. 39–41). Die als Befürchtung der De-Humanisierung geäußerte Delegitimation von digitaler Technik zeige sich letztlich – bei aller zu würdigender machttheoretischer Kritik, die in dieser Episteme zum Ausdruck kommt – in ihrer häufig eher verkürzt dargestellten Form als möglicherweise gerade nicht humanistisch (vgl. Wunder, 2018, S. 165). Auch wird eine solch asymmetrische Sichtweise, die die Rolle der Objekte bei der Konstitution der sozialen Welt außen vor lässt, in modernen Gesellschaftstheorien wie der Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT) in Frage gestellt (vgl. Latour, 2015, S. 182–183).

Sozio-Episteme *Ambivalente Medienwirkung*

„Gut, wenn sie echten Nutzen bringen, schlecht wenn es nur um technische Spielereien geht." (I 1)

„Die Dosis macht das Gift." (K 167)

Eine weitere prominente diskursive Formation der ablehnenden Position ist die Zuschreibung eines Ablenkungspotenzials der Technologien, das den Unterricht störe und das Lernen verhindere. Diese Formation zeigt eine breite Streuung

über alle Datenquellen und eine starke relationale Eingebundenheit mit anderen diskursiven Formationen. Häufig emotional aufgeladen wird ein Anspruch auf „Sinn“ und „Qualität“ für die Auswahl an Lernwerkzeugen betont, die digitalen Technologien grundsätzlich abgesprochen werden. Im Zentrum des Unterrichts stehe das Instrument, dessen Vermittlung keine zusätzlichen Technologien bedürfe. Zudem wird digitalen Technologien ein konsumorientiertes Suchtpotenzial in Form einer Technikspielerei zugeschrieben, verbunden mit der Befürchtung einer limitierenden Standardisierung der künstlerischen Ausbildung.

Von der befürwortenden Position wird eine vergleichbare diskursive Formation stark gemacht, in der jedoch eine konsumorientierte, zerstreuende Wirkung mit einer aktivierenden verbunden wird. So sind in den legitimierenden Formationen massiv Verweise auf das Motivationspotenzial digitaler Technologien zu finden. Damit eng verbunden sind Formationen der Gegenstandskonstruktion, die digitale Technologien als Tools zum niedrigschwelligen Einstieg beschreiben, die im Unterricht Spielfreude freisetzen könnten und deren Nutzung eine Form von Belohnung böte.

Die beiden diskursiven Figurationen scheinen in derselben Sozio-Episteme angebunden zu sein, die eine kritische Perspektive – in der Tradition einer Kritik an Konsumgesellschaft und Kulturindustrie (vgl. Postman, 2000; Lankau, 2017) – einschließt. Auf der delegitimierenden Seite findet sich bei den Lehrkräften die Zentrierung auf den Menschen wieder, was sich in der Favorisierung der permanenten Interaktion zwischen Lehrkraft und Lernenden ausdrückt: Es gehe um die Wiedererlangung der zwischenmenschlichen Aufmerksamkeit und damit um ein Gegenhalten gegen die über Medien ausgetragene Aufmerksamkeitsökonomie sowie die standardisierten Verwertungslogiken digitaler Apparate. Die Nutzung digitaler Technologien wird vor dem Hintergrund einer konservativen, kulturpessimistischen Skepsis mit dem Begriff „Selbstzweck“ abgewertet und ihrer Verwendung auch Traditionsfeindlichkeit zugeschrieben.

Im Kontrast dazu erscheint der legitimierte Einsatz von Technologien, der im Unterricht auf das praktische Tun mit Musik reduziert dargestellt und dabei mit einem didaktischen Inhalt gleichgesetzt wird. Mit einer solchen Toolifizierung wird zwar auf der Oberfläche durchaus die Forderung nach einer schüler*innenorientierten, spielerischen Didaktik erfüllt, jedoch blieben z. B. Fragen zur Übertragbarkeit auf anderweitige Musikmachformen (vgl. Vogt, 2015, S. 23) sowie das mit den jeweiligen Technologien verbundene Wissen zu Genre, Techniken etc. unreflektiert. Der Verweis von Lehrkräften auf die Funktionalisierung der Technik lediglich als Belohnung offenbart eine Unterscheidung und damit ein Festhalten an tradierten Hierarchisierungen in der Unterrichtspraxis, womit die musikpädagogische Begründung des Technikeinsatzes fragwürdig wird.

Sozio-Episteme *Beschleunigung im Medienalltag*

> „Es geht rasend schnell in Richtung umfassender digitaler Transformation." (ÜM 12)
> „Überhaupt keinen [Gewinn] außer dem Mitschwimmen in den Modetrends u[nd] dem Zeitgewinn." (K 299)

Eine weitere zentrale diskursive Formation stellt der Begriff der Beschleunigung dar, der übergreifend in allen drei Quellen und in beiden koexistierenden Diskurssträngen präsent ist. In der ablehnenden Position sind vor allem Beschleunigungsbegriffe wie „Zeitfresser" oder „Anpassungsdruck" zu finden. Ergänzt wird die Delegitimation durch die Kritik, dass die Technologien unübersichtlich und zeitintensiv in der Aneignung und Unterrichtsvorbereitung seien und dass analoge Tools wie Stimmgabel und Notenheft effizienter und zuverlässiger wären. Zudem wird mit der technischen Beschleunigung auch eine gesellschaftliche Tendenz konzeptualisiert, die nicht nachhaltig sei und sich als Zwang äußere, wovon sich diskursiv abgegrenzt und was durch das Offerieren von Entschleunigungsperformanzen untermauert wird. Verbunden zeigt sich die Delegitimation damit, dass Lehrkräfte auf der Ebene der Formation der Subjektposition als Akteur*innen konstruiert werden bzw. sich vorwiegend als solche subjektivieren, die technikinkompetent und technikskeptisch sind.

Im Legitimationsdiskurs zeigt sich die Formation der Beschleunigung eng verbunden mit Flexibilitäts- und Einfachheitsbegriffen. So figuriert der Beschleunigungsbegriff hochgradig mit zentralen Gegenstandsbeschreibungen wie der Arbeitserleichterung im Unterricht und der Übungserleichterung für Schüler*innen durch Technologien, der Praktikabilität zur spontanen Nutzung und Weiterleitung von z. B. Noten und Hörbeispielen sowie der Zeitersparnisse durch Verzicht auf die Unterrichtsanreisen. Lehrkräfte werden als Subjekte konstruiert, die den Beschleunigungsimperativ durch die Verwendung von Technologien aufbrechen können. Im Gegensatz zur ablehnenden Position erscheinen Lehrkräfte somit als starke Akteur*innen, die mithilfe digitaler Technologien flexibel auf Unvorhergesehenes reagieren und effiziente Lösungen finden können.

Die Begründungsfiguren findet sich in einer Sozio-Episteme wieder, bei der Beschleunigung nach Rosa (2009) unmittelbar an kapitalistische Produktions- und Reproduktionsmechanismen gekoppelt ist (vgl. Wunder, 2018, S. 182). In der „Beschleunigungsgesellschaft" (Rosa, 2013, S. 33) sind technische Beschleunigung und die Beschleunigung des Lebenstempos durch die Steigerungslogik miteinander verknüpft. Im Legitimierungsdiskurs werden digitale Technologien als legitim aufgerufen, wenn diese garantieren, die Effizienz zu erhöhen und damit Tools bieten, die sich beschleunigenden Anforderungen zu bewältigen. Lehrkräfte werden damit als unternehmerisches Selbst ihrer Arbeitszeit konstruiert (vgl. Höhne, 2015, S. 17). Die Legitimation erscheint somit eher an ökonomische Logiken als an pädagogische Maximen zurückgebunden.

Die Zurückweisung digitaler Technologien zeigt sich als stark mit Subjektivierungspraktiken der Lehrkräfte verwoben. Dabei wird der Einsatz von die-

sen Technologien mit einem Mehr an Beschleunigung assoziiert, welche das subjektive Zeitmanagement bedroht (vgl. Wunder, 2018, S. 199–200). Analoge Bildungsregime stehen für eine lineare Zeitstruktur, in der unterrichtsbezogene Aktivitätsmuster klar strukturiert sind und in der einzelne Handlungssequenzen auf eingespielte Weise aufeinanderfolgen, ohne sich dabei zu überschneiden. Digitale Technologien sprengen diese Zeitregimes, indem Abläufe nicht mehr durch lineare zeit-räumliche Bedingungen vorstrukturiert sind. Vor diesem Hintergrund erweist sich die delegitimierende Diskursformation, die ein Plädoyer für „analoge" Bildung hält, als nicht maßgeblich durch diskursive pädagogische Instanzen fundiert.

Sozio-Episteme *teleologisch-technischer Bildungsoptimismus*

„Es ist ein Phänomen der Zeit, dass die Technik unumgänglich ist. […]" (K 22)

Ein Herzstück der legitimierenden Figuration stellt die diskursive Formation *gesellschaftliche Veränderungen machen Digitalisierung von Musikschulunterricht notwendig* dar, die eine starke Einbindung in das diskursive Netz zeigt. Sie lässt sich in Formationen der Strategien wiederfinden, in denen die digitale Gesellschaft als Alltagswelt der Lernenden bestimmt und gleichzeitig auf eine digitale Zukunft als ein unausweichlicher Vorgang insistiert wird. Zudem drohe Musikschulen durch digitale Technologien ein Bedeutungsverlust, da besonders instrumentale Anfänger*innen, infolge der Entbindung des Lernens von Raum und Zeit, sich neue Lernorte wie YouTube suchen würden.

Diese diskursive Begründungsfigur lässt sich mitsamt ihrer Relationierung an eine Sozio-Episteme zurückbinden, die Digitalisierung als unausweichliche Zukunftsperspektive ansieht. Darin lassen sich Adaptionen eines struktural-funktionalen Diskurses ausmachen, die auf Theorien der evolutionären Entwicklung sozialer Systeme im Anschluss an Parsons (1972) aufbauen (vgl. Parsons, 1972, S. 10–12). Auffällig ist, dass die gesellschaftliche Notwendigkeit von Veränderungen im Zusammenhang mit der Digitalisierungsdebatte in den befürwortenden diskursiven Formationen den Duktus eines Krisendiskurses (vgl. Nünning, 2013, S. 138–139) erhält. So werden in den Aussagen Gefahren für das kollektive Interesse heraufbeschworen und Maßnahmen des Krisenmanagements propagiert. Musikschule müsse sich, will sie ihre Berechtigung nicht verlieren, anpassen, d. h. die Digitalisierung von Schule sei notwendig aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen, die sich durch die Digitalisierung selbst ergeben haben – eine Spiralentwicklung. Pädagogische Begründungen ordnen sich hierbei in dieser teleologisch-technischen Sozio-Episteme einer fortschrittsgläubigen Logik gesellschaftlicher Entwicklung ein (vgl. Wunder, 2018, S. 107).

7. Schlussbetrachtung

In diesem Beitrag wurde aus diskurstheoretischer Grundperspektive anhand dreier Datenquellen (Onlinebefragung, Fachzeitschriftenartikel und Interviews) der Frage nachgegangen, welche zentralen Begründungsfiguren sich im Diskurs von Musikschullehrkräften zur Befürwortung und Ablehnung des Einsatzes digitaler Technologien im Unterricht rekonstruieren lassen. Analysefokus waren in der vorliegenden Studie weder Positionen von Einzelpersonen noch institutionelle Rahmenbedingungen – die fokussierte Ebene lag dazwischen und soll die Sicht auf gesellschaftliche Aushandlungsprozesse eröffnen. Damit wurden Praktiken der Selbst- und Fremddeutung herausgearbeitet, die Diskontinuitäten, Brüche und eine uneinholbare Dynamik aufweisen.

Wie in der empirischen Analyse nachgezeichnet wurde, ist die Bedeutung, die die einzelnen diskursiven Formationen des Datenkorpus' erhalten, in Abhängigkeit von der (kulturweltlichen) Wissensordnung je eine andere, sodass die legitimierenden und delegitimierenden diskursiven Aussagenformationen als zwei in sich systematisch unterschiedliche, koexistierende Diskursstränge pluraler, konkurrierender Sichten auf den Technologieeinsatz rekonstruiert werden konnten. Die Wissensordnungen bilden darüber hinaus in ihrer konstitutiven Tiefenstruktur ein kohärentes System, die im synchronen Vergleich auf eine Anzahl von diskursiven Figuren rekurrieren. Dazu gehören ein De-Humanisierungspostulat, die Attestierung von Medienwirkung, die Beschleunigung des Medienalltags sowie ein teleologisch-technischer Bildungsoptimismus, wobei die antagonistischen Diskursstränge durchaus auch in gleichen Sozio-Epistemen verwurzelt sein können. Die identifizierten Begründungsfiguren können als Metaperspektive der musikpädagogischen Selbstreflexion dienen und eine gemeinsame Gesprächsgrundlage – jenseits einer Dialektik von These und Antithese – sein, um vermeintlich Selbstverständliches zu hinterfragen, selbsterfüllende Aussagen in einem pädagogisch-kritischen Aushandlungsprozess zu dekonstruieren und die unterrichtliche Wirklichkeit in ihrer Komplexität weiter auszudifferenzieren.

Literatur

Adorno, T. W. (1993). Über Technik und Humanismus. Vortrag zum Dies academicus der Technischen Hochschule Karlsruhe am 10. November 1953. In H. Lenk (Hrsg.), *Technik und Ethik* (S. 22–30). Reclam.

Baumgartner, P., Brandhofer, G., Ebner, M., Gradinger, P. & Korte, M. (2016). Medienkompetenz fördern – Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 95–132). Leykam.

Bourdieu, P. (2013/1979). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp.

Butler, J. (2006/1997). *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Suhrkamp.

Crane, D. (1992). High culture versus popular culture revisited: A reconceptualization of recorded cultures. In M. Lamont & M. Fournier (Hrsg.), *Cultivating Differences. Symbolic Boundaries and the making of inequality* (S. 58–74). University of Chicago Press.

Diaz-Bone, R. (2005). Die ‚interpretative Analytik' als rekonstruktiv-strukturalistische Methodologie. Bemerkungen zur Eigenlogik und strukturalistischen Öffnung der Foucaultschen Diskursanalyse. In R. Keller (Hrsg.), *Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit. Zum Verhältnis von Wissenssoziologie und Diskursforschung* (S. 179–197). UVK.

Diaz-Bone, R. (2006). Zur Methodologisierung der Foucaultschen Diskursanalyse. *Historische Sozialforschung, 31*(2), 243–274.

Diaz-Bone, R. (2007). Die französische Epistemologie und ihre Revisionen. Zur Rekonstruktion des methodologischen Standortes der Foucaultschen Diskursanalyse. *Forum Qualitative Sozialforschung, 8*(2). https://doi.org/10.17169/fqs-8.2.238

Diaz-Bone, R. (2010/2002). *Kulturwelt, Diskurs und Lebensstil. Eine diskurstheoretische Erweiterung der Bourdieuschen Distinktionstheorie*. Springer VS.

Dreyfus, H. L. & Rabinow, P. (1994/1987). *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Beltz-Athenäum.

Eichert, R. & Stroh, W. M. (2004). Medienkompetenz in der musikpädagogischen Praxis. In H. Gembris, R.-D. Kraemer & G. Maas (Hrsg.), *Vom Kinderzimmer zum Internet. Musikpädagogische Forschung und Medien* (S. 36–65). Wißner.

Foucault, M. (1981/1969). *Archäologie des Wissens*. Suhrkamp.

Foucault, M. (1997/1966). *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Suhrkamp.

Gasteiger, L. & Schneider, W. (2014). Diskursanalyse und die Verwendung von CAQDA-Software. Zur Herausforderung der Instrumentalisierung von technischen Programmen. In J. Angermuller, M. Nonhoff, E. Herschinger, F. Macgilchrist, M. Reisigl, J. Wedl, D. Wrana & A. Ziem (Hrsg.), *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 164–184). transcript.

Georgiou, A. (2020). *Einsatz von Musik-Apps im Instrumentalunterricht an Musikschulen. Angebotsspektrum, Bestandsaufnahme und Potenziale anhand eines qualitativen Praxistests.* Unveröffentlichte Masterarbeit, Hochschule für Musik Detmold.

Gerhardt, B. (2004). *Internet und Musikunterricht. Bestandsaufnahme und Perspektiven.* Wißner.

Herzig, B. (2014). *Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht?* Verlag der Bertelsmann Stiftung.

Horkheimer, M. (1974/1947). *Zur Kritik der instrumentellen Vernunft. Aus den Vorträgen und Aufzeichnungen seit Kriegsende*. Athenäum-Fischer.

Höfer, F. (2016). *Digitale Medien im Musikunterricht der Sekundarstufe. Eine empirische Studie an österreichischen Schulen*. Wißner.

Höhne, T. (2003). *Schulbuchwissen. Umrisse einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches.* Johann-Wolfgang-Goethe-Univ.

Höhne, T. (2015). *Ökonomisierung und Bildung. Zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung*. Springer VS.

Jäger, S. (2015). *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. Unrast.

Keller, R. (2011). *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms*. Springer VS.

Kuhn, T. S. (1967). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolution.* Suhrkamp.

Landwehr, A. (2018). *Historische Diskursanalyse.* Campus.

Lankau, R. (2017). *Kein Mensch lernt digital. Über den sinnvollen Einsatz neuer Medien im Unterricht*. Beltz.

Latour, B. (2015). *Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie*. Suhrkamp.

Maas, G. (1995). *Musiklernen und Neue (Unterrichts-)Technologien*. Die Blaue Eule.

Marake, E. (2020). *Musikschulen im Wandel der Zeit. Potenziale und Herausforderungen von mobilen Endgeräten und Musik-Apps im Vokal- und Instrumentalunterricht*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Fachhochschule Kiel.

Marcuse, H. (1984). *Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft*. Luchterhand.

Niessen, A. (2008). Individualkonzepte von Lehrenden – Subjektive didaktische Theorien im Fokus musikpädagogischer Lehr-/Lernforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung, 9*(1). https://doi.org/10.17169/fqs-9.1.339

Nünning, A. (2013). Krise als Diskurs und Metapher. Literaturwissenschaftliche Bausteine für eine Metapherologie und Narratologie von Krisen. In C. Meyer, K. Patzel-Mattern & G. J. Schenk (Hrsg.), *Krisengeschichte(n). „Krise" als Leitbegriff und Erzählmuster in kulturwissenschaftlicher Perspektive* (S. 117–143). Steiner.

Parsons, T. (1972). *Das System moderner Gesellschaften*. Juventa.

Petko, D. (2012). Hemmende und förderliche Faktoren des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht: Empirische Befunde und forschungsmethodische Probleme. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 9* (S. 29–50). Springer VS.

Peirce, C. S. (1991). *Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus*. Suhrkamp.

Postman, N. (2000). *Die zweite Aufklärung. Vom 18. ins 21. Jahrhundert*. Berlin Verlag.

Rosa, H. (2009). Kritik der Zeitverhältnisse. Beschleunigung und Entfremdung als Schlüsselbegriffe einer erneuerten Sozialkritik. In R. Jaeggi (Hrsg.), *Was ist Kritik?* (S. 23–54). Suhrkamp.

Rosa, H. (2013). *Beschleunigung und Entfremdung. Entwurf einer kritischen Theorie spätmoderner Zeitlichkeit*. Suhrkamp.

Schaumburg, H. (2015). *Chancen und Risiken digitaler Medien in der Schule. Medienpädagogische und didaktische Perspektiven*. Verlag der Bertelsmann Stiftung.

Six, U., Frey, C. & Gimmler, R. (1998). *Medienerziehung im Kindergarten. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde*. Leske+Budrich.

Van Leeuwen T. (2007). Legitimation in discourse and communication. *Discourse & Communication*, *1*(1), 91–112. https://doi.org/10.1177/1750481307071986

Verband deutscher Musikschulen (VdM) (2018). *Hamburger Memorandum. Musikschulen benötigen politische und finanzielle Unterstützung auf dem Weg in die digitale Zukunft!*

Vogt, J. (2015). Musikpädagogik und Ideologiekritik – Ein Neuansatz. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, 14,* 9–14.

Wedl, J., Herschinger, E. & Gasteiger, L. (2014). Diskursforschung oder Inhaltsanalyse? Ähnlichkeiten, Differenzen und In-/Kompatibilitäten. In J. Angermuller, M. Nonhoff,

E. Herschinger, F. Macgilchrist, M. Reisigl, J. Wedl, D. Wrana & A. Ziem (Hrsg.), *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 537–563). transcript.

Wrana, D. (2012). Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken. In D. Wrana & C. Reinhard (Hrsg.), *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen* (S. 195–214). Budrich.

Wrana, D. (2014a). Diskursanalyse jenseits von Hermeneutik und Strukturalismus. In J. Angermuller, M. Nonhoff, E. Herschinger, F. Macgilchrist, M. Reisigl, J. Wedl, D. Wrana & A. Ziem (Hrsg.), *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 511–536). transcript.

Wrana, D. (2014b). Zur Relationierung von Theorien, Methoden und Gegenständen. In J. Angermuller, M. Nonhoff, E. Herschinger, F. Macgilchrist, M. Reisigl, J. Wedl, D. Wrana & A. Ziem (Hrsg.), *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 617–627). transcript.

Wunder, M. (2018). *Diskursive Praxis der Legitimation und Delegitimation von digitalen Bildungsmedien. Eine Diskursanalyse*. Klinkhardt.

Anhang 1:
verwendete Publikationen zur Analyse des Diskurses (chronologisch)

Doerne, A. (2009). „Vernetzter“ Unterricht. Digitale Medien im Instrumentalunterricht: inhaltliche Herausforderung und methodisches Potenzial. *Üben & Musizieren*, *5*, 24–29.

Klug, H. (2013). Das Medium ist die Botschaft. Das Internet als Chance, Musik wieder auditiv zu vermitteln. *Üben & Musizieren*, *4*, 6–9.

Meinen, T. (2013). Digitaler Assistent. An der Städtischen Musikschule Lahr unterstützt die Plattform „GrooveLab“ Lernende und Lehrende beim Üben und Unterrichten. *Üben & Musizieren*, *4*, 16–19.

Zelch, W. (2013). Musikkunde auf neuen Wegen. Die E-Learning-Plattform „ephonion“ bietet eine Chance, Musiktheorie im Instrumentalunterricht zu verankern. *Üben & Musizieren*, *4*, 22–23.

Müller, M. (2015). Wer hat Angst vor App & Co.? Digitale Technik in der Musikschule: bessere Kommunikation und neue Möglichkeiten im Unterricht. *Üben & Musizieren musikschule)) DIREKT*, *6*, 4–5.

Schäffler, P. (2016). Musikschule 2.1. Instrumentalunterricht im digitalen Zeitalter. *Üben & Musizieren musikschule)) DIREKT*, *1*, 4–5.

Menke, M. (2017). Kon-Plug-in und das „Mozart-Modell“. E-Learning im Instrumentalunterricht. *Üben & Musizieren musikschule)) DIREKT*, 1, 2–4.

Krebs, M. (2018). Digitales Instrumentarium. Die Musikapp als zukünftiges Instrument in der Musikschule. *Üben & Musizieren*, *1*, 40–43.

Ahner, P. (2018). Blended Learning. Ein Blick auf neue Unterrichtsformen für die digital-traditionelle Musikschule. *Üben & Musizieren musikschule)) DIREKT, 4*, 6–9.

Ahner, P. (2019). E-Learning in Musikschulen. Zwischen Freiräumen, persönlichem Kontakt, anonymen Online-Kursen und inhaltlicher Vorbestimmtheit. *Üben & Musizieren musikschule)) DIREKT, 1*, 6–9.

Reisch, S. (2019). Auf die Methoden kommt es an. Selbstständig lernen im „GrooveLab“ der Städtischen Musikschule Lahr. *Üben & Musizieren musikschule)) DIREKT*, *2*, 4–5.

Herbst, S. (2019). APPstrumental. Sebastian von Düring-Weckler im Gespräch über den „APPstrumente-Unterricht“ an der „MYOUSIC School“ Hamburg. *Üben & Musizieren musikschule)) DIREKT, 4*, 2–3.

Grunenberg, M. (2019). Musikschulen und Digitalisierung. Wie digitale Transformation den Unterricht verändern wird. *Üben & Musizieren musikschule)) DIREKT, 4*, 4–6.

Vandré, P. (2019). Ja, bitte! Smartphones im Unterricht. *Üben & Musizieren musikschule)) DIREKT*, *4*, 7.

Behschnitt, R. (2019). Langwieriger Prozess. In „Marios Musikschule“ in Bonn ist die Digitalisierung bereits weit vorangeschritten. *Üben & Musizieren musikschule)) DIREKT*, *6*, 8–9.

Gaertner, M. (2020). Apps im Instrumentalunterricht. Gedanken zu einer allgemeinen Methodik der Verwendung Neuer Medien. *Üben & Musizieren online*, *7*.

Matthias Krebs
Universität der Künste Berlin
Forschungsstelle Appmusik
Bundesallee 1–12, 10719 Berlin
matthias.krebs@appmusik.de

Christian Rolle, Linus Eusterbrock, Daniel Fiedler, Sophia Friedmann, Marc Godau, Matthias Haenisch, Johannes Hasselhorn, Matthias Krebs, Jens Knigge, Maurice Stenzel, Verena Weidner & Andreas Lehmann-Wermser

Bericht zum Symposium „Forschungsansätze im Dialog. Zum Verhältnis unterschiedlicher theoretischer und methodischer Zugänge zu musikalischer Bildung mit Digitaltechnologien“

Report on the Symposium “Research Approaches in Dialogue. On the Relationship Between Different Theoretical and Methodological Approaches to Music Education Using Digital Technologies”

Allgemein gesprochen widmete sich das Symposium der Frage, wie sich Forschungsergebnisse empirischer Studien zur kulturellen Bildung, die mit disparaten Bildungsverständnissen operieren und deren Erkenntnisinteressen sich entsprechend unterscheiden, fruchtbar aufeinander beziehen lassen. Konkreter bestand das Ziel in der vergleichenden Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Bildungsbegriffen und methodologischen Fragestellungen in drei empirischen Forschungsvorhaben, die je unterschiedlich das Musikmachen mit mobilen Digitaltechnologien untersuchen. Beteiligt waren Vertreterinnen und Vertreter aus drei Teilstudien des BMBF-geförderten Verbundprojekts MuBiTec (Musikalische Bildung mit mobilen Digitaltechnologien), die Fragen der Digitalisierung in der kulturellen Bildung aus unterschiedlichen Perspektiven in den Blick nehmen.

In der Teilstudie AppKOM geht es um Kompetenzentwicklung. Vorgestellt wurde das quantitativ-empirische Pre-Post-Follow-up-Kontrollgruppen-Design, mit dem untersucht wird, welche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern bei einer an Prinzipien informellen Lernens orientierten Intervention zum Songwriting mit iPads erworben werden, die im Rahmen einer AG im schulischen Nachmittagsbereich stattfindet.

Die Teilstudie LEA befasst sich im Rahmen eines qualitativen Forschungssettings mit den ästhetischen Erfahrungen und Lernprozessen in der informellen Appmusikpraxis. Im Mittelpunkt des Vortrags stand ein Begriff musikalischer Bildung, der diese als besonderen Prozess ästhetischer Erfahrung versteht. Angesprochen wurden die methodischen Herausforderungen einer empirischen Erforschung ästhetischer Erfahrungen.

Im Vortrag der Teilstudie LINKED wurde das theoretische Verständnis von Bildung als Subjektivierungs- und Vergemeinschaftungsprozess, nämlich als fortlaufende Subjektwerdung in Praxisgemeinschaften aus menschlichen und nicht menschlichen Akteurinnen und Akteuren, dargelegt. Der vorgestellte methodische Ansatz zeigte exemplarisch, wie Subjektivierungspraktiken der Adressierung und Readressierung in Online- und Offlinekontexten mittels eines qualitativen Forschungsdesigns umfassend rekonstruiert werden können.

Andreas Lehmann-Wermser agierte als Respondent und regte in seinem Diskussionsimpuls an, die Verbindungen zwischen Mensch, digitaler Technik und Gesellschaft stärker in den Blick zu nehmen und zu fragen, inwieweit unter den Bedingungen digitalen Musizierens von Reproduktion bzw. kritischer Aneignung gesprochen werden kann und wie dies in Beziehung zu musikpädagogischen Orientierungen steht.

Entlang der Bildungsbegriffe und der damit in Zusammenhang stehenden Lernbegriffe der drei Teilstudien wurden in der Diskussion im Plenum zunächst die unterschiedlichen theoretischen Kontexte diskutiert und die jeweiligen Potenziale für die Erforschung von Bildungsprozessen in formalen, non-formalen und informellen Lehr-Lernkontexten herausgestellt. Dabei wurde u. a. diskutiert, inwiefern bereits die Entscheidung für die Untersuchung bestimmter Musikapps in Forschungsvorhaben eine normative Dimension besitzt. Es bestand Einigkeit darüber, dass die Frage nach dem Bildungspotenzial von Musikapps in dieser Allgemeinheit nicht beantwortet werden kann, sondern nur in Bezug auf die jeweils erforschten Technologien und Praktiken des Musikmachens.

Die zentrale Frage des Symposiums, inwieweit eine Synthese von Ergebnissen, die mit unterschiedlichen Forschungsansätzen und Erkenntnisinteressen gewonnen wurden, überhaupt möglich und sinnvoll ist, wurde kontrovers diskutiert. Benjamin Jörrissen gab zu bedenken, dass anstelle des Versuchs der Zusammenführung unterschiedlicher Forschungsperspektiven zu gemeinsamen Ergebnissen vielleicht erst die reflexive Anerkennung der Diversität der zugrunde liegenden Bildungskonzepte und disparaten empirischen Zugänge fruchtbare Impulse für die Musikpädagogik bieten könne.

Christian Rolle
Institut für Musikpädagogik/Universität zu Köln
Gronewaldstr. 2
50931 Köln
crolle@uni-koeln.de